

**ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ**

На правах рукопису

**ВІНС ВІКТОРІЯ АНАТОЛІЇВНА**

УДК 159.922.73

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ВІКОВОЇ КРИЗИ  
ПІДЛІТКАМИ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ,  
ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ШКЛУВАННЯ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**Д и с е р т а ц і я**

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

**ХОМИЧ ГАЛИНА ОЛЕКСІЇВНА**

кандидат психологічних наук, доцент

Переяслав-Хмельницький – 2003

## ЗМІСТ

Вступ	3
<b>Розділ I. Теоретичні підходи до вивчення особливостей підліткової кризи в умовах психічної депривації</b>	<b>11</b>
1.1. Теорії кризи в психології особистості	11
1.2. Вікова криза як предмет психологічного аналізу	21
1.3. Проблема переживання підліткової кризи в психологічних дослідженнях	33
1.4. Становлення особистості підлітка в умовах депривації сімейної взаємодії	53
<b>Розділ II. Виявлення психологічних особливостей переживання вікової кризи депривованими підлітками</b>	<b>67</b>
2.1. Методичні прийоми та процедура дослідження головних новоутворень підлітків	67
2.2. Психологічний аналіз ціннісних самоставлень депривованих підлітків	80
2.3. Порівняльна характеристика образу дорослості підлітків, що виховуються в умовах сімейної взаємодії та її депривації	92
2.4. Особливості прояву соціально-психологічної адаптованості в умовах депривації	112
<b>Розділ III. Система корекційної роботи з подолання негативних проявів вікової кризи у підлітків школи-інтернату</b>	<b>126</b>
3.1. Організація корекційної роботи з молодшими підлітками в умовах школи-інтернату	126
3.2. Особливості формування позитивного самоставлення підлітків експериментальних груп	141
3.3. Динаміка особистісних характеристик депривованих підлітків, включених у ситуацію значущої взаємодії	156
Висновки	166
Список використаних джерел	170
Додатки	187

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Соціально-економічна криза, політична нестабільність, вимушена зовнішня і внутрішня міграція населення, руйнування традиційних виховних заходів у закладах освіти, нівелювання дієвості молодіжних організацій, моральних засад сім'ї посилили феномен сирітства і поставили його у центр уваги держави та освітянського середовища. Цей феномен є показником неблагополуччя родини і знедоленості життя тієї категорії дітей, які виховуються у дитячих закладах інтернатного типу. Впродовж останнього десятиліття державна освіта активно намагається вирішувати питання, пов'язані з фостерінгом, опікуномством, всиновленням та реорганізацією виховних сирітських закладів, зокрема шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що забезпечують можливості життєіснування знедолених дітей.

Виховання дітей в закладах освіти інтернатного типу зумовлює виникнення такого психологічного явища, як втрата (депривація) міжособистісних взаємодій з батьківським середовищем, котре позначається на їх особистісному розвитку. Тому сьогодні особливо актуальною для вікової і педагогічної психології є проблема психічного розвитку та особистісного становлення дітей-сиріт, зокрема підліткового віку, що пов'язано з особливостями переживання ними вікової кризи.

Підліткова криза, на відміну від криз інших вікових етапів, значно гостріша і триваліша, а нерівномірний і гетерохронний характер психофізіологічного та особистісного розвитку підлітка призводить до утворення таких внутрішніх позицій, які не можуть бути реалізовані в умовах соціальної депривації. При цьому, внутрішня позиція підлітка, яка пов'язана з прагненням бути і вважатися дорослим, зіштовхується з дією зовнішніх депривуючих факторів, під впливом яких загострюються його переживання, актуалізуючи соціогенні потреби у розумінні, визнанні і прийнятті. Саме депривація цих внутрішніх позицій та неможливість їх задоволення визначає

специфічні труднощі переживання підліткової кризи дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Внаслідок різнобічного аналізу наукових робіт психологів визначено, що психічна депривація індивіда є станом, який виникає у ситуації тривалого незадоволення його життєво важливих потреб (Й.Лангмейєр, З.Матейчек). Цей стан визнається одним із найскладніших та руйнівних симптомів негативного впливу виховання за відсутності сімейних взаємодій на особистісне зростання дітей, особливо у період підлітковості (Л.І.Божович, Дж.Боулбі, Л.С.Виготський, І.В.Дубровіна, В.С.Мухіна, О.М.Прихожан, Н.М.Толстих, Т.І.Юферєва ). До того ж, сучасні дослідження переконливо свідчать, що у закритих дитячих закладах відсутні умови для компенсації так званого “деприваційного синдрому”, наслідком якого є підвищення тривожності, страх, невпевненість у собі, агресивність, низька мотивація досягнення (А.Кадущин, О.І.Казакова, І.О.Коробейников, В.М.Слуцький, В.М.Ослон, Є.Г.Трошихіна, І.А.Фурманов, А.Б.Холмогорова, Л.М.Шипицина).

Аналіз досліджень, присвячених вивченню емоційних переживань в умовах психічної депривації, показує, що на різних етапах онтогенезу вивчалися особливості емпатійних взаємин (Л.П.Виговська), специфіка переживання самоті та самоствердження (Л.П.Осьмак), ставлення до образу Я (Я.О.Гошовський) та вплив дефіциту значущих трансакцій на розвиток комунікативних здібностей (Н.І.Карасьова). Сучасним соціальним запитам відповідають роботи вчених, присвячені психосоціальному розвитку дітей, які перебувають у прийомних сім'ях (заміщувальної опіки) (Г.М.Бевз), особистісним зрушенням вихованців, що є наслідками переживання ними тривалої соціально-психологічної депривації (Г.О.Хомич) та шляхи надання психологічної допомоги депривованій особистості (А.Й.Капська та ін.). Стосовно періоду дорослішання, констатовано, що підлітки школи-інтернату проявляють емоційну нестійкість, схильність до непередбачуваних афектів, напругу при встановленні нових контактів, немотивоване почуття провини,

підвищену конформність. Такі характеристики свідчать про наявність соціальної дезадаптації, незахищеності перед труднощами життя та втрату звичного образу взаємодій (В.М.Гарбузова, М.М.Коренєв, С.О.Левенець). Однак, досліджень соціального розвитку особистості цього віку в умовах психічної депривації, спеціально спрямованих на вивчення особливостей переживання підліткової кризи, нами не виявлено.

Сьогодні актуалізується використання досягнень практичної психології у наданні професійної допомоги депривованим підліткам, які тривалий час перебувають у дитячих закладах закритого типу, де часто спостерігається відсутність або наукова необґрунтованість програм виховання і навчання, спрямованих на компенсування дефектів психічного розвитку. Актуальними залишаються пошуки шляхів оптимізації особистісного розвитку підлітків, позбавлених батьківського впливу, їх соціалізації в суспільстві та активне включення в провідну діяльність. Тому досить гостро для педагогічної спільноти постає вирішення питань конструктивних взаємодій з депривованими підлітками під час переживання ними етапів вікової кризи.

Отже, соціальна значущість та недостатнє вивчення проблеми переживання вікової кризи підлітками, що залишилися без опіки батьків, й обумовили вибір теми дослідження “Психологічні особливості переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації узгоджена з планом науково-дослідної роботи кафедри практичної психології Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, затверджена вченою радою університету (протокол № 8 від 29.03.2000р.) та Радою з координації психолого-педагогічних досліджень АПН України (протокол №8 від 29.10.2002р.).

**Об'єкт дослідження** – процес становлення особистості у підлітковому віці.

**Предмет дослідження** – особливості переживання вікової кризи підлітками в умовах депривації сімейної взаємодії.

**Мета дослідження** полягає у здійсненні психологічного аналізу переживання вікової кризи і динаміки ціннісних ставлень депривованих підлітків (опосередкованих ситуацією кризи) та розробці корекційної програми актуалізації позитивних емоційних міжособистісних взаємодій.

В основу нашого дослідження було покладено **припущення**:

- переживання вікової кризи підлітком, як закономірний процес його індивідуального розвитку, спрямоване на структурування ціннісних ставлень і характеризується образом дорослості, рівнем соціальної адаптованості та динамікою цих ставлень;

- ситуація депривації особистісного розвитку підлітка провокує появу негативних симптомів вікової кризи, корекцію яких можна здійснювати шляхом організації емоційно насиченої конструктивної соціальної взаємодії.

У відповідності з поставленою метою та висунутими гіпотезами визначені основні **завдання дослідження**:

1. Обґрунтувати теоретичні і методичні підходи до вивчення проблеми підліткової кризи.
2. Дослідити типологію переживань вікової кризи депривованими підлітками.
3. Дати порівняльну характеристику образу дорослості як результату ціннісних ставлень підлітків, які виховуються в сім'ї і в школі-інтернаті.
4. Розробити та реалізувати корекційну програму, що актуалізує соціогенні потреби самоприйняття та самореалізації особистості підлітка школи-інтернату в процесі позитивних емоційних міжособистісних взаємодій.

**Методологічною та теоретичною основою** дослідження виступили психогенетичний підхід та вчення про закономірності та детермінацію розвитку психіки (Л.І.Божович, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, М.І.Лісіна, С.Д.Максименко), системний підхід у вивченні функціонування і розвитку

особистості (Б.Г.Ананьєв, П.К.Анохін, Л.І.Анциферова, Б.Ф.Ломов), положення про діалектичну єдність процесів індивідуалізації та соціалізації у формуванні особистості підлітка (К.А.Абульханова-Славська, Г.С.Костюк, Н.Ю.Максимова, М.В.Савчин), нормативні моделі психічного розвитку підлітка (І.Д.Бех, Л.І.Божович, І.С.Булах, Л.С.Виготський, Т.Д.Марцинківська), основні положення концепції критичних періодів у рамках культурно-історичної теорії (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, К.М.Поліванова) та теорії діяльності (Д.Б.Ельконін, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн), вчення про життєві кризи особистості (Л.І.Анциферова, Ф.Ю.Васильок, О.А.Донченко, Т.М.Титаренко), розвиток особистості в умовах психічної депривації (Л.І.Божович, І.В.Дубровіна, Й.Лангмейєр, З.Матейчек, В.С.Мухіна, Л.П.Осьмак, А.М.Прихожан, Н.М.Толстих, Г.О.Хомич).

**Методи дослідження:** теоретичні – системний аналіз, порівняння та узагальнення; емпіричні - включене спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності, біографічний метод, тестування, констатуючий та формуючий експерименти; статистичні – аналіз середніх величин, кореляційний аналіз. В інтерпретаційних цілях використовувалось графічне моделювання.

Головною **базою** дослідної роботи виступають загальноосвітня школа № 4 I-III ступенів, гімназія, загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування м. Переяслава-Хмельницького Київської області.

**Наукова новизна та теоретичне значення** дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальному виявленні кризових переживань підлітків школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування:

- вперше досліджено соціально-психологічні характеристики особистості депривованого підлітка в процесі переживання вікової кризи; особливості прояву соціально-психологічної адаптованості та її інтегральних

показників (емоційна комфортність, самоприйняття та прийняття інших, внутрішній і зовнішній контроль);

- визначено зміст поняття переживання підліткової кризи, виділені його критерії (соціально-психологічна адаптованість, інтегральність самоствавлень, адекватність Я-образу) та їх показники;
- обґрунтовано типологію переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату (нормативний, ситуативний, депривований);
- подальший розвиток отримало наукове уявлення про становлення Я-концепції та її основних детермінант у підлітковому віці;
- розширено наукове уявлення про почуття дорослості як центральне утворення підліткової кризи, яке детермінує специфіку ціннісних ставлень підлітка, який виховується в умовах тривалої депривації батьківських взаємодій.

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що апробований пакет психодіагностичних методик може бути використаний практичними психологами як загальноосвітніх шкіл, так і шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з метою виявлення зрушень в особистісному розвитку підлітків у період переживання ними вікової кризи. Розроблена та експериментально перевірена коригуюча програма, спрямована на актуалізацію соціогенних потреб самоприйняття та самореалізації підлітків школи-інтернату, може бути застосована працівниками виховних дитячих закладів закритого типу при моделюванні безпечного освітнього середовища школи та психологами цих закладів для забезпечення психологічного супроводу учнів підліткового віку у складний для них період переживання вікової кризи.

**Вірогідність і надійність** отриманих результатів забезпечувались методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних позицій; послідовною реалізацією теоретичних положень; застосуванням методу системного аналізу до вивчення особливостей переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату; використанням комплексу методів у



відповідності до предмету, мети і завдань дослідження; репрезентативністю вибірки досліджуваних; поєднанням кількісного та якісного аналізу отриманих результатів, застосуванням методів математичної статистики.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення дисертації доповідалися і отримали схвалення на звітних наукових конференціях Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди (Переяслав-Хмельницький, 1999-2002 рр.); на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Психологія життєвої кризи особистості: теорія і практика” (Київ, 2000); на інформаційно-методичному семінарі “Психологічні зустрічі” (Переяслав-Хмельницький, 2000); на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика” (Київ, 2002); на педрадах та обласних нарадах керівників шкіл-інтернатів (м. Переяслав-Хмельницький, м. Канів, 2002).

Результати дослідження **впроваджувались** у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування м. Переяслав-Хмельницький Київської обл. (довідка № 189, від 18.10.2002 року) та загальноосвітньої школи-інтернату I-III ст. для дітей-сиріт та дітей, позбавлених опіки батьків м. Канів Черкаської області (довідка № 156, від 4.09.2002 року), а також у навчальному процесі студентів факультету педагогіки та психології, що навчаються за спеціальністю „Практична психологія”, Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди (довідка № 6957, від 9.12.2002 року).

**Публікації.** Зміст та результати роботи відображено у 6 одноосібних публікаціях, серед яких 5 статей у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, у матеріалах наукових конференцій.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що нараховує 174 найменування, і додатків. Основний зміст

дисертації викладено на 170 сторінках комп'ютерного набору, робота містить 12 таблиць і 6 рисунків загальним обсягом 11 сторінок.

## **РОЗДІЛ І**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ**

### **ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІДЛІТКОВОЇ КРИЗИ В УМОВАХ ПСИХІЧНОЇ**

### **ДЕПРИВАЦІЇ**

За основу вікової періодизації приймають певні ознаки та властивості. В залежності від того, якою є основна одиниця опису онтогенезу, виникає уявлення про вік різного типу – стабільний або критичний.

Уявлення про критичний період, що відбувається за умови депривації нових потреб дитини, яке склалося на сьогоднішній день, є внутрішньо суперечливим. В силу розбіжності поглядів вчених, залишаються відкритими питання про те, чим є криза (нормою чи патологією) та звичайна поведінкова форма кризи – неприємним симптомом кризи чи внутрішньо притаманною їй характеристикою. Причиною такого положення, насамперед, є той факт, що психологічний аналіз позитивного змісту вікової кризи поступився місцем педагогічній корекції негативних поведінкових симптомів кризи, серед яких найбільше виділяють важковиховуваність.

Підґрунтям для констатації позитивного змісту підліткової кризи, коли на основі боротьби за емансипацію, за власну незалежність підліток задовольняє потребу в самопізнанні, самоствердженні, у нашому дослідженні слугували ретельно проаналізовані різні наукові підходи щодо інтерпретації психологічного змісту підліткової кризи взагалі та особливостей її протікання в умовах психічної депривації, зокрема.

#### **1.1. Теорії кризи в психології особистості**

Звернемося до етимології терміну “криза”. Криза (“crisis”) в перекладі з грецької мови означає рішення, поворотний пункт [42]. За іншими джерелами слово “криза” походить від грецького дієслова, яке має декілька значень, а саме: “розділяти”, “виділяти”, “відділяти”, “розрізняти” та ін. і

таких однокорінних слів як критерій, критика, ендокринний [75]. Так, за допомогою критерія ми можемо відділити одне явище від іншого, критикувати – значить розділяти, а префікс “ендо” в слові ендокринний вказує на внутрішню локалізацію. В результаті ми розуміємо, що криза – це те, що розділяє, що є поворотним пунктом у житті людини, змінюючи структуру внутрішнього світу.

Теорія кризи, яка розвивалась в межах превентивної психіатрії, з'явилась на початку 60-х років ХХ ст. після появи статті Е.Ліндемманна (E.Lindemann), присвяченої аналізу гострого горя [27, 133]. В своїх дослідженнях Ф.Ю.Василюк вказує, що “історично на теорію криз вплинули в основному 4 інтелектуальні напрямки: теорія еволюції і її застосування до проблем загальної та індивідуальної адаптації; теорія досягнення і росту людської мотивації; підхід до людського розвитку з точки зору життєвих циклів та інтерес до оволодіння екстримальними стресами” [27; 45]. До ідейних джерел теорії криз відносять психоаналіз, теорію ролей та деякі ідеї К.Роджерса [27].

У роботах Ф.Ю.Василюка наведені характерні риси теорії криз, які, згідно Дж.Якобсону (Jacobson G.F., 1974), полягають в наступному:

- вона відноситься, головним чином, до індивіда, хоча деякі її поняття використовуються стосовно до сім'ї, малих та великих груп;
- теорія криз передбачає не лише можливі паталогічні наслідки кризи, але й можливість росту й розвитку особистості [27].

Теорія криз деякими вченими не сприймалася як концептуально нова, тому що була, на думку деяких вчених, подальшим розвитком вчення про стрес. Так, А.Ховард (A.Howard), Р.Скот (R.Scott), В.Сміт (W.G.Smith) користувалися термінами криза і стрес як синонімами. Інші вбачають негативні ознаки у стресі і позитивний потенціал в кризі (Л.Рапопорт, 1962). Дж.Каплан (G.Caplan) вважає, що різниця між ними детермінована часом: криза - це тимчасовий стан, а стрес може тривати довго [133]. Можна

погоджуватись чи не погоджуватись з даними положеннями, але очевидним залишається тісний зв'язок теорії криз із концепціями соціальної психології.

Надзвичайно розгорнутий аналіз тенденцій в інтерпретуванні терміну “криза” представлений в роботах Т.А.Гаврилової, де розуміння кризи виходить за межі власне психологічного розуміння. Джерела походження терміну виявляються в руслі медико-природничих наук, де він звичайно трактується як раптовий поворот у стихійному протіканні хвороби, після якого настає або видужання, або погіршення фізичного стану аж до летального кінця [39].

Крім цього, термін “криза” часто використовується в працях із соціальної політики, коли мова йде про кризу певного суспільного ладу, якщо складається ситуація загострення внутрішніх суперечностей, яка свідчить про розпад існуючої суспільної системи і необхідність її корінної перебудови на благо суспільного прогресу [39]. У філософському плані терміном “криза” позначають стихійне розгортання боротьби протилежностей, яка не виключає можливості виникнення на завершальному її етапі регресу протилежності або однієї із них, що перешкоджає переходу явища у нову якість і перетворює протиріччя із джерела розвитку в його гальмо [39].

Наведені дефініції терміну “криза” допомагають визначити сутність даного поняття у межах власне психологічного інтерпретування. Не важко помітити суттєві розходження в його трактуваннях, що часто зустрічаються в науковій літературі [20, 35, 47, 74, 166] і пояснюються, перш за все, теоретичними підходами, що лежать в основі досліджень кризових явищ.

У трактуванні поняття кризи спостерігається схильність дослідників до позначення ним певного психічного стану. Так, за визначенням Дж.Каплан, “криза – це стан, який виникає тоді, коли особа стикається з перешкодою у реалізації життєво важливих цілей, яка на протязі певного проміжку часу є нездоланною за допомогою звичних методів вирішення проблем. Виникає період дезорганізації, період розладу, на протязі якого здійснюється багато

різних абортивних спроб вирішення” [133; 97]. На думку автора, зрештою досягається певна форма адаптації, яка найкращим чином відповідає чи не відповідає інтересам особи.

Близьким до наведеного є визначення Ф.Ю.Василюка, який розуміє кризу як стан перешкоди, труднощів або “ситуацію неможливості”, тобто як таку, в якій суб’єкт зіштовхується з неможливістю задовольнити свої життєві необхідності [27]. Л.П.Гримак теж вказує, що “криза характеризує стан, який породжується проблемою, що постала перед індивідом, якої він не може уникнути і яку не може розв’язати за короткий час і звичним способом” [42].

Таким чином, з наведених дефініцій слідує, що криза є певним поворотним пунктом у житті людини, який несе у собі як загрозу для особистості, так і можливість її подальшого росту. Крім того, криза викликається не самою суб’єктивно драматичною загрожуючою ситуацією, а емоційною, когнітивною, поведінковою реакцією людини на неї, тобто суб’єктивним ставленням індивіда [132, 133]. При цьому, кризова ситуація традиційно розглядається як сукупність зовнішніх по відношенню до індивіда умов, які спонукають і визначають його активність [132].

Очевидно, обґрунтування кризових явищ не можливе без виокремлення основних джерел їх виникнення. На основі огляду зарубіжної літератури, присвяченої проблемі кризових явищ, С.Б.Семичов диференціює ситуації, що можуть викликати кризу, на закономірні, тобто кризові для більшості людей, і на випадкові. До перших він відносить вступ дитини до школи, підлітковий вік, початок трудової діяльності, укладання шлюбу, вагітність, народження дитини, вихід на пенсію і т.п., позначаючи такі ситуації як кризи розвитку або “типові” кризи. До випадкових криз, на його думку, можуть призвести безробіття, стихійне лихо, імміграція, каліцтво, народження недоношеної дитини і т.д. [133] Слід відмітити, що згаданий автор вбачає загрозу для здоров’я людини саме в таких ситуаціях, так як вони вимагають мобілізації всіх адаптаційних потенціалів індивіда.

В.Ю.Василюк класифікує кризові ситуації на основі того, чи залишають вони можливість для людини реалізувати свій життєвий задум. Кризу першого типу може викликати потрясіння, яке все ж зберігає можливість відновлення колишнього рівня життя. Ситуація другого типу – власне криза – робить реалізацію життєвого задуму неможливою. “Результат переживання цієї неможливості - метаморфоза особистості, переродження її, прийняття нового задуму життя, нових цінностей, нової життєвої стратегії, нового образу-Я” [27; 47]. Причиною кризи, крім вказаних емпіричних подій, може стати і загострення існуючих чи виникаючих особистісних протиріч. Зокрема, саме у визріванні й розгортанні боротьби протилежних мотивів у процесі втілення життєвої програми, як вважає вказаний дослідник, і бере свій початок криза.

З цього приводу доречно відмітити важливу думку автора, що критична ситуація не може бути вирішена ні зовнішньою практичною, ні пізнавальною діяльністю, а повинна бути пережитою [28]. Поділяючи точку зору Ф.Ю.Василюка щодо інтерпретації поняття переживання як специфічної діяльності з оволодіння кризовою ситуацією, О.П.Саннікова розрізняє поняття „переживання кризи” і „кризові переживання”. Перше поняття використовується авторкою для позначення складного структурного психічного явища, яке розгортається у часі (тобто психічної діяльності), а друге – розглядається як емоційні переживання і реакції, які виникають у людини у кризовій ситуації. Це означає, що переживання кризи як відносно стійкий стан особистості, включає в себе набір кризових переживань як один з її складових елементів [132].

У протіканні кризи американський психіатр Дж.Каплан (G.Caplan) виділяє чотири послідовні стадії:

- 1) первинний ріст напруги, який стимулює звичні способи вирішення проблеми;
- 2) подальший ріст напруги в умовах, коли ці способи виявляються безрезультатними;

3) ще більше наростання напруги, яке вимагає мобілізації зовнішніх і внутрішніх джерел;

4) якщо все виявляється марним, підвищується тривога і депресія, з'являється почуття безпорадності і безнадійності, дезорганізовується особистість; криза може закінчитись на будь-якій стадії, якщо загроза зникає або з'являється її рішення [27].

Вказані фази розвитку кризи супроводжуються наступними суб'єктивними симптомами: почуттям тривоги, розгубленості, безпорадності, провини і т.п. та різними способами адаптації: методом спроб і помилок, переоцінкою цінностей, захисними реакціями тощо [133].

Очевидно, що саме схожість вказаних перших трьох стадій протікання кризи і стадій розгортання стресу (за Г.Сельє) між собою і стало причиною несприймання деякими вченими теорії криз як концептуально нової та сприйняття її в якості подальшого розвитку вчення про стрес.

Сучасні вчені також не завжди можуть провести чітку межу між поняттями стресу і кризи, зважаючи на те, що в психологічній науці критичні життєві ситуації описуються за допомогою чотирьох самостійних понять: стресу, фрустрації, конфлікту та кризи [27, 42].

Розвиваючи дане положення, Ф.Ю.Василюк терміном стрес позначає неспецифічну реакцію організму на ситуацію, яка вимагає функціональної перебудови організму, відповідної адаптації. Але автор наголошує, що будь-яка нова життєва ситуація викликає стрес, але далеко не кожна з них буває критичною. Критичні стани викликає не стрес, а дистрес.

Стан, який викликаний одночасно сильним прагненням досягти мети і наявністю перешкоди до її досягнення, позначається поняттям фрустрації. Про наявність критичної ситуації, як вважає Ф.Ю.Василюк, слід говорити саме тоді, коли ситуація ускладнення діяльності переходить в ситуацію, коли труднощі виявляються нездоланими.

Конфліктна ситуація, яка передбачає наявність у людини складного внутрішнього світу і актуалізацію цієї складності вимогами життя, може



перейти в критичну, коли суб'єктивно неможливо ні вийти із даної ситуації, ні знайти адекватного рішення.

Дана класифікація свідчить, що вказані ситуації переживання людиною стресу, перебування у стані фрустрації чи конфлікту за певних суб'єктивних чи об'єктивних умов можуть переростати в критичні і мати багато спільних ознак із кризою. Саме цей факт, на нашу думку, і є причиною заперечення багатьма вченими новизни, яку вносить концепція кризи в розуміння явищ, які раніше позначались як життєвий стрес.

Виходячи з теоретичного аналізу типів особистості та особистісних ресурсів, минулого досвіду індивіда та конкретних життєвих ситуацій Т.М.Титаренко виділяє три стадії кризових переживань в залежності від їх глибини [118, 144].

Перша стадія – “поверхова криза” – в цілому характеризується незадоволенням звичним перебігом подій, своєю активністю, працездатністю, контактами з людьми. При цьому зростає напруженість, втрачається внутрішня збалансованість, зникає почуття гумору.

Друга стадія – “криза середньої ваги” – полягає в появі страхів, пов'язаних з майбутнім, відмові від цілей, які ставились раніше, розчаруванні у власних вміннях та звичних способах досягнення цілей. Основними симптомами даної стадії є порушення сну, апетиту, хронічна втома, пригнічений настрій, агресивність. Наслідком всіх переживань може стати почуття відчуженості, байдужості, несприймання власного “Я-фізичного”.

Третя стадія - “глибока криза” – супроводжується почуттям безнадійності, втратою сенсу існування. Минуле сприймається людиною як суцільна помилка, а здатність планувати майбутнє втрачається, тобто руйнуються найважливіші життєві цінності, які поки що немає чим замінити. Надзвичайно гостро сприймається власна неповноцінність. Наслідком глибокої кризи можуть стати психосоматичні захворювання, в деяких випадках – онкологічні. Як вважає авторка, найнебезпечніша - глибока криза

– починається з поверхової, і найголовнішим є уважне ставлення до себе, що дасть можливість уникнути складних наслідків.

Уявлення про різновиди життєвих криз істотно поповнюють дослідження П.П.Горностая, який більшість психологічних дисгармоній, зокрема і життєві кризи, пов'язує з функціонуванням ролей і закономірностями рольової поведінки людини. Відповідно до згаданої теорії, він стверджує, що “криза є внутрішнім рольовим конфліктом, який переживається людиною у вирішальні моменти життя, коли необхідність зміни життєвих ролей наражається на труднощі, які людина не здатна подолати сама” [118]. На думку автора, життєва криза настає під час ламання і активної зміни життєвих ролей особистості, тобто коли неможливим є засвоєння нової або позбавлення старої життєвої ролі. Перехід із одного стану в інший характеризується двома детермінантами: внутрішньою і зовнішньою. Перша пов'язана з внутрішніми змінами в особистості людини, коли виникає потреба стати суб'єктом нової ролі, для якої ще не створилися об'єктивні умови. Зовнішня детермінанта пов'язана зі змінами обставин життя людини, коли існуючі життєві ролі вступають у суперечність із соціальними рольовими очікуваннями.

Відповідно до вказаного підходу, свою класифікацію типів життєвих криз П.П.Горностай побудував з точки зору психологічних проблем, які викликали кризову ситуацію, та особистісних ролей, зміна яких набула дисгармонійного характеру. У зв'язку з цим він дає наступну класифікацію типів життєвих криз:

- кризи становлення особистості (сюди відносяться вікові кризи, що вимагають змін особистісної ролі людини);
- кризи здоров'я (втрата важливих життєвих і соціальних функцій в зв'язку зі зміною здоров'я);
- термінальні кризи (кризи, пов'язані з термінальними цінностями людини: загроза життю, смертний вирок, невиліковне захворювання);

- кризи значущих стосунків (втрата існуючих міжособистісних ролей: розлучення, смерть близької людини, зрада і т.п. або поява нових: народження дитини тощо);
- кризи особистісної автономії (пов'язана з попаданням у нову небажану міжособистісну роль: позбавлення волі, вимушена залежність від людей чи обставин);
- кризи самореалізації (неможливість самореалізації людини, професійної реалізації (втрата роботи, вихід на пенсію), реалізації значущої соціальної ролі (програш на виборах), а також усвідомлення помилковості життєвого шляху. Сюди відносяться також проблеми біженців та постраждалих від екологічних та технологічних катастроф);
- кризи життєвих помилок (здійснення фатальних вчинків, втрата коштовних речей, кризи гріха та ін.).

У дослідженнях Є.О.Варбана [26] представлена узагальнена класифікація життєвих криз, складена ним на основі поєднання декількох існуючих класифікацій таких авторів як Л.І.Анциферова, Ф.Ю.Василюк, О.О.Донченко, Т.М.Титаренко. В основу даної класифікації покладено вікові особливості, тривалість перебігу кризових явищ, діяльнісний критерій, мотиваційно-ціннісні аспекти. Зокрема, виділяють:

- вікові (нормативні) кризи: кризи дитячого та юнацького віку; підліткова криза; криза 30-ти років; криза середини життя тощо;
- за критерієм тривалості: мікрокризи – кілька хвилин; короткочасні – до 4-6 тижнів; довготривалі;
- за критерієм результативності: конструктивні; деструктивні;
- за діяльнісним критерієм: криза операціонального аспекту життєдіяльності: “не знаю, як жити далі”;
- криза мотиваційно-цільового аспекту: “не знаю, для чого жити далі”;
- криза смислового аспекту: “не знаю, навіщо взагалі далі жити”;

- за критерієм детермінованості: кризи, що викликані інтрапсихічними факторами, зокрема, соматичними хворобами, ситуаційними факторами тощо;

- за критерієм складності: прості кризи, що викликані однією подією; багатовимірні кризи, котрі зачіпають майже всі аспекти індивідуального життя тощо.

Наведені класифікації криз включають у себе широкий спектр критичних ситуацій, з яким може зіткнутися кожна людина на протязі життя, але життя завжди залишається багатшим за будь-яку класифікацію. Чим ширше коло проблем викликає та чи інша криза, тим більш непередбачуваними можуть бути її наслідки. В деяких випадках може спостерігатись фіксація на неадекватних методах адаптації, що збільшує ризик виникнення нової кризи і ще більш несприятливих наслідків у майбутньому. Крім цього, можуть розвинутиись серйозні нервово-психічні зрушення, навіть психози [133]. Однак, наслідком кризи може стати і збагачення особистісних ресурсів, засвоєння нових, більш ефективних способів адаптації. Виходячи з цього, можна зазначити, що криза може нести в собі водночас як загрозу для особистості – порушити її цілісність та рівновагу, так і стимул для її росту та самоактуалізації. Саме ці положення є визначальними в побудові стратегії психологічної допомоги „кризовій особистості” сучасними дослідниками [26, 30, 44, 77, 83, 159].

Таким чином, в руслі досліджень з психології особистості терміном “криза” позначається стан перешкоди, неможливості задоволення суб’єктом певних життєвих потреб. Найчастіше до виникнення кризи призводить кризова ситуація, яка розуміється як система зовнішніх по відношенню до суб’єкта умов, які спонукають і опосередковують його активність. Кризу викликає не сама подія, а її інтерпретація, суб’єктивне ставлення до неї.

Криза протікає у формі кількох послідовних фаз, які характеризуються певними суб’єктивними симптомами і способами адаптації. Залежно від ситуації, що її викликала, криза може бути випадковою або закономірною і

класифікуватись за різними критеріями і показниками. Характерною рисою теорій криз є той факт, що вона (криза) зберігає для людини можливість позитивного росту і збагачення внутрішніх ресурсів особистості.

## **1.2. Вікова криза як предмет психологічного аналізу**

У психології розвитку поняття “криза” виступає як феномен розвитку і дуже тісно пов’язане з поняттям про перехідні періоди у співвідношенні зі стабільними етапами психічного розвитку особистості.

У змісті терміну “криза“ вчені виділяють, здебільшого, три основні моменти. По-перше, це віднесеність його до закономірних в розвитку перехідних процесів; по-друге, віднесеність лише до тих процесів, які розгортаються стихійно; по-третє, це диз’юнктивність характеру визначення напрямку подальшого розвитку, тобто внаслідок будь-якого процесу переходу в нову якість перемагає нове або старе, позитивне або негативне, конструктивне або деструктивне [39]. Тобто, на думку Т.А.Гаврилової, “в терміні “криза” відображається специфіка розвитку індивіда на етапі переходу від однієї стадії до іншої, який відбувається стихійно і диз’юнктивно визначає напрямок подальших змін” [39; 26].

Факт існування особливих періодів розвитку особистості – вікових криз – був відкритий емпіричним шляхом. Ще Гіппократ писав про існування так званих клімактеричних років [82]. Але традиційно вікові кризи сприймали як аномалії розвитку, хвороби росту, не пов’язані з внутрішніми закономірностями розвитку особистості.

У вітчизняній психології перший обґрунтований поділ онтогенезу на окремі вікові періоди здійснив П.П.Блонський. В його дослідженнях, крім цього, з’являється поняття вікової кризи, хоча науковий аналіз дослідника базувався, здебільшого, на узагальненні емпіричних даних про специфіку поведінкових характеристик у критичні періоди [15].

Розвиваючи уявлення П.П.Блонського, Л.С.Виготський систематизував і науково обґрунтував кризові явища у розвитку особистості. На думку Л.С.Виготського, вікові кризи зумовлені, перш за все, руйнуванням звичної соціальної ситуації розвитку і виникненням іншої, яка більше відповідає новому рівню психологічного розвитку дитини. Аналіз поняття соціальної ситуації розвитку як ключового для визначення психологічного віку дозволив йому виділити два його типи – стабільний та критичний, останній з яких характеризується кризовим типом розвитку [35].

Л.С.Виготський вважав, що розвиток у стабільний період призводить до виникнення нової структури особистості – новоутворення. Це призводить до дисгармонії між дитиною та навколишньою дійсністю, до протиріччя, подолання якого і визначає специфіку критичного віку: дитина змінилася, стала іншою і їй просто необхідно дослідити, перевірити, виявити для себе ті новоутворення, які виникли раніше. На думку деяких вчених [104], критичний період, у тому ракурсі, в якому його розглядав Л.С.Виготський, і є цим психологічним простором випробовувань, в результаті яких новоутворення стабільного періоду стане здатністю самого суб'єкта, а не приналежністю діяльності, у якій воно виникло.

На основі емпіричних даних Л.С.Виготський нараховував шість таких критичних періодів: криза новонародженості, одного року, трьох років, семи років, тринадцяти років (підліткова), криза сімнадцяти років (юнацька). При чому, ці кризи, за Виготським, є необхідними етапами розвитку, тобто нормою онтогенезу [35].

Таким чином, відповідно до точки зору Л.С.Виготського, вікова криза – це закономірний період перетворення соціальної ситуації розвитку, коли новоутворення попереднього періоду сприяють руйнуванню старої соціальної ситуації розвитку і провокують утворення нової. Тобто, криза являє собою кульмінацію мікрозмін, що накопичуються на протязі попереднього стабільного періоду. Крім того, Л.С.Виготський був переконаний, що і в критичні періоди виникають новоутворення, які хоч і не

зберігаються у наступному віці, але беруть участь у розвитку, який веде в стабільні вікові періоди до більш стійких новоутворень.

У зв'язку з цим доречно відмітити, що сучасна російська дослідниця вікових криз К.М.Поліванова, аналізуючи та порівнюючи положення в роботах Л.С.Виготського, звертає увагу на деякі протиріччя. Так, з одного боку, Виготський постулює обумовленість критичних періодів у житті дитини внутрішньою логікою самого процесу розвитку (а не зовнішніми умовами), а з іншого, він стверджує, що у переломні моменти розвитку дитина стає відносно важковиховуваною внаслідок того, що зміна педагогічної системи не встигає за бурхливими змінами в її особистості. Хоча це протиріччя зумовлене „відсутністю авторської редакції даного тексту”, але в подальших дослідженнях критичних періодів радянськими психологами саме важковиховуваність стане предметом особливої уваги (Л.І.Божович, Т.В.Драгунова, Д.Б.Ельконін та ін.) [104; 27].

Основні положення Л.С.Виготського отримали своє продовження в теорії діяльності (О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, В.В.Давидов та ін.), в якій психологічний вік визначається через провідну діяльність і місце дитини в системі суспільних відносин. На відміну від Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєв стверджував, що криза як хворобливий етап у розвитку дитини не є необхідним симптомом переходу від одного стабільного періоду до іншого, від однієї провідної діяльності до іншої [74]. Вона (криза) визнавалась як наслідок неправильного виховання, як поведінковий синдром критичного періоду. Важковиховуваність, яка при цьому спостерігалась, була проявом фрустрації прагнення дитини до нового соціального положення. Внаслідок цього, в роботах психологів 50-70-х років ХХ ст. криза інтерпретувалась як несприятливий синдром переходу від одного віку до іншого, тобто з норми онтогенезу (культурно-історична теорія) вона перетворилася на патологію розвитку (Л.І.Божович, Т.В.Драгунова, М.І.Лісіна). Дослідники вважали, що при продуманому цілеспрямованому керуванні процесом виховання кризи у

розвитку дитини можна уникнути. Таким чином, криза “переходила” з рангу власне психологічного явища до суперечливої області педагогічної корекції.

Виключенням була позиція Д.Б.Ельконіна, який, вслід за Л.С.Виготським, все-таки вважав кризу нормою онтогенезу, а її передумовами – розходження між операційно-технічною і мотиваційно-потребовою сторонами діяльності дитини [166]. За Ельконіним, на кожному ступені розвитку інтенсивно розвивається якась одна сторона людської діяльності, інша ж – відстає. Коли це відставання досягає критичного рівня, то відбувається зміна провідної діяльності, з’являється власне криза. До того ж, побудувавши цілісну діяльнiсну концепцію онтогенезу, Д.Б.Ельконін наголошував на тому, що неправомірно зводити кризовий період лише до заміни провідних діяльностей. Для вирішення питання про механізм критичного переходу він шукав шляхи аналізу процесу перетворення соціальної ситуації розвитку [167].

Таким чином, у роботах радянських психологів спостерігається декілька позицій щодо вирішення проблеми перехідних періодів у розвитку особистості. К.М.Поліванова у своєму дослідженні, де представлений глибокий та розгорнутий аналіз даної проблеми, узагальнила вказані вище підходи і виявила дві основні принципові позиції у розумінні критичних вікових періодів:

1. Визнання критичного віку як необхідного моменту розвитку, в якому відбувається особлива психологічна робота, що складається із двох протилежно спрямованих, але єдиних в своїх основі перетворень: виникнення новоутворень (перетворення структури особистості) і виникнення нової ситуації розвитку (перетворення соціальної ситуації розвитку). Це позиція Л.С.Виготського та Д.Б.Ельконіна.
2. Визнання необхідності якісних перетворень, які полягають у зміні провідної діяльності і одночасному переході у нову систему відносин. При цьому акцент робиться на зовнішніх умовах,



соціальних, а не на психологічних механізмах розвитку. В такому вигляді позиція представлена О.М.Леонтєвим, Л.І.Божович та ін. [104; 35].

Існування цих двох фундаментальних позицій у віковій психології призвело до паралельного існування різних відповідей на питання про те, чим є криза – нормою чи патологією розвитку. Якщо припустити, що причиною кризи є невідповідність старої системи виховання новим прагненням дитини, то, побудувавши відповідну педагогічну систему, можна уникнути таких невідповідностей. Тоді на наступному кроці аналізу, як міркує К.М.Поліванова, слід припустити можливість безкризового розвитку, тобто прямо заперечити Л.С.Виготському [104]. Таке припущення, на наш погляд, містить деяке протиріччя. Не применшуючи значення педагогічного впливу, варто зазначити, що неможливо створити універсальну програму педагогічної корекції, оскільки на її шляху можуть з'явитися непередбачувані обставини, вплив яких опосередковується не лише внутрішньою позицією дитини, але й особистісними якостями суб'єктів виховних дій, зрештою, соціальною ситуацією розвитку.

Неоднозначність в інтерпретуванні вікових криз відзначала і Т.А.Гаврилова, яка на основі аналізу вітчизняних досліджень з психології розвитку також виокремила дві основні тенденції [37]. Так, дослідниця виділила думку Л.С.Виготського, Л.І.Божович про кризу як обумовлений діалектикою розвитку період революційних змін особистості. В той час, представники іншої тенденції (О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, О.М.Леонтєв, С.Л.Рубінштейн) у понятті “криза” вбачають лише обтяжені, девіантно-небажані форми перехідного розвитку. Так, О.М.Леонтєв стверджує: “Неминучі не кризи, а переломи, якісні зрушення в розвитку. Навпаки, криза – це свідчення перелому, зрушення, яке не відбулося вчасно. Кризи взагалі може не бути, якщо психічний розвиток дитини відбувається не стихійно, а є розумно керованим процесом – керованим вихованням” [74; 518]. Тобто, якщо у першому випадку “криза” знаходиться в синонімічному ряду з

поняттями “критичний”, “перехідний” і розглядається як необхідне і неминуче явище психічного розвитку, то у другому – як невдалий перехід від одного періоду до другого.

Вказані розходження Т.А.Гаврилова пояснює термінологічними вподобаннями авторів [37]. Адже і в тому, і в іншому випадках визнається закономірність і підготовленість усім попереднім розвитком перехідних періодів – періодів позитивних і революційних зрушень особистості, - а також соціально-педагогічна обумовленість негативних явищ.

Дослідниця, зважаючи на вказані теорії, під терміном “криза” пропонує розуміти не перехідний розвиток взагалі, а лише особливий його тип, аргументуючи свою позицію низкою логічних міркувань. Так, у межах першого напрямку, який характеризується розумінням термінів “криза” – “критичний” – “перехідний” як синонімічних, у досліджуване поняття включаються всі характеристики перехідного віку, і поняття про негативні форми цього розвитку, таким чином, не отримують спеціального оформлення.

У світлі другого напрямку, завдяки розходженню цих характеристик відповідно до розходження термінів “криза” і “перехідний період”, поняття “криза” виступає як небажана форма психічного розвитку особистості у перехідний період, яка виникає внаслідок стихійного або педагогічно неадекватно керованого розвитку. Дуже часто це відбувається у тих умовах, коли сприятливий момент для здійснення якісного зрушення в особистості залишається нереалізованим. Крім цього, у рамках даного підходу акцентується важлива особливість у змісті поняття про перехідні періоди, а саме - наявність сприятливого моменту для якісного перелому в розвитку дитячої особистості. Про це говорив ще Л.С.Виготський, підкреслюючи, що “негативний зміст розвитку в переломні періоди – лише зворотна, або тіньова, сторона позитивних змін особистості, які складають головний і основний зміст будь-якого критичного віку”, додаючи до цього, що “за

кожним негативним симптомом приховується позитивний зміст, який зазвичай полягає в переході до нової і вищої форми” [35; 253].

Точки зору про позитивний зміст перехідних періодів дотримується також інший дослідник критичних періодів О.І.Миронов, який вказує, що цей період є не лише переломним пунктом, який несе в собі загрозу різних ускладнень, а й, зокрема, періодом, сприятливим для проведення корекційних заходів, що мають значні наслідки в майбутньому [82]. На нашу думку, така позиція узгоджується з результатами наукових спостережень про накопичення негативних наслідків педагогічних впливів, неадекватних реальному психічному розвитку дитини.

З метою оформлення поняття про негативні форми або типи перехідного розвитку згаданий вчений вводить термін “криз психічного розвитку”. Ним він позначає своєрідний переломний пункт, через який дитина може пройти без негативних наслідків і піднятися на новий щабель розвитку, але й може внутрішньо деформуватися. Введене ним поняття “вікового кризу” виступає синонімом до поняття “критичний період”. У випадку відхилень від нормального розвитку особистості “криз як нормальне і необхідне перетворення індивідуальної норми перетворюється на кризу..., яка загрожує паталогічними відхиленнями” [82; 11].

Таким чином, авторські моделі міжстадіального розвитку особистості (Т.А.Гаврилова, О.І.Миронов та ін.) передбачають розмежування понять „криза”, „криз” і „перехідний (критичний) період”, коли останнє поняття розглядається як родове. Тобто криза є негативною формою психічного розвитку особистості у перехідний період, виникнення якої пов’язане, в першу чергу, з нереалізованістю його сензитивних можливостей, а перехідний період – це форма (здебільшого, негативна) становлення особистості в міжстадіальні періоди її розвитку [39].

Під час переходу від одного етапу формування особистості до іншого переростання розвитку в кризові форми сприяє декілька причин, які, на думку дослідників, зумовлюються різноманітними чинниками. Зокрема,

Л.І.Божович у своїх працях [17, 18, 20] приходять до висновку, що причиною афективної поведінки є конфлікт між прагненням дітей зберегти самооцінку (неадекватно завищену) і бажанням виконати надважкі вимоги дорослих, причому підсвідомо у дитини існує невпевненість у собі, яку вона не хоче допускати у свідомість. Особливо гостро афективні конфлікти проявляються в перехідні періоди. Новоутворення, які виникають при переході від одного вікового етапу до іншого і є певним підсумком психічного розвитку дитини за попередній період, відповідно породжують нові потреби і прагнення. “Криза” виникає в тих випадках, - стверджує Л.І.Божович, - коли нові потреби через якісь зовнішні або внутрішні причини не знаходять свого задоволення. Депривація найважливіших для особистості потреб і викликає афективні конфлікти, які характеризують кризу” [20; 279]. У такі періоди внутрішні конфлікти усвідомлюються дітьми, котрі розуміють, що роблять не те, що від них вимагають, а те, що їм хочеться.

Згадана дослідниця виділила умови полегшення протікання кризи, а саме – внутрішню гармонію особистості і її мотиваційної сфери, показником якої є сформованість стійких мотивів “другого порядку” – моральних мотивів. Відповідно до цього Л.І.Божович приходять до важливого висновку: можливість запобігання криз психічного розвитку як небажаних форм перехідного періоду залежить від особливостей сформованої структури особистості і її стійких мотивів ще на попередньому віковому етапі [18].

Причиною набуття перехідним періодом кризового характеру може стати також ігнорування специфічної сензитивності перехідного розвитку, під якою розуміють чутливість до адекватних соціально-педагогічних впливів, що сприяють посиленню позитивних змін особистості [39]. Про це згадує у своїх дослідженнях Л.С.Лейтес, вбачаючи в перехідних періодах саме своєрідну сензитивність [73]. Однак дослідник ні в якому разі не ототожнює критичний період і сензитивний, вбачаючи у першому з них появу труднощів у процесі виховання.

За основу прояву особливої чутливості психіки в перехідний період вітчизняні вчені приймають зміну типу провідної діяльності, яка є однією з головних ознак переходу від однієї стадії розвитку до іншої [39]. О.М.Леонтьєв припускає можливість безболісного перелому (тобто зміни провідної діяльності), “якщо дитина вихованням ставиться перед новими задачами, які відповідають її новим можливостям та її новій свідомості” [74; 518]. Тобто, фаза сензитивності, яка характеризує перехідний період, переходить, у залежності від адекватності педагогічних впливів психічному розвитку особистості, або в наступну стадію розвитку, або у фазу кризи.

Кризи, які супроводжують психічний розвиток, як правило, не змінюють особистісної структури, не ведуть до фіксованої асоціальної поведінки. Здебільшого, наслідки вікових криз проявляються на ситуативному рівні. Однак, на думку О.І.Миронова, можуть виникати кризові ситуації, що загрожують паталогічними зрушеннями [82]. В якості передумов можуть виступати вроджені особливості нервової системи, перенесені захворювання, результати попередніх етапів розвитку. Суттєву роль відіграє також виховання та той соціальний мікроклімат, в якому відбувається соціалізація особистості. Останнє твердження співзвучне з тим, що сформулював Л.С.Виготський, описуючи проблеми віку, а саме: “Вона (соціальна ситуація розвитку) визначає в цілому і повністю ті форми і той шлях, рухаючись яким дитина набуває нових і нових рис особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності як з основного джерела розвитку, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним” [35; 258].

Неповний перелік причин переростання розвитку у кризову форму під час перехідного етапу корелює з тією обставиною, що кожна дитина суб’єктивно переживає критичний період, тобто вплив одних і тих же соціально-педагогічних заходів, які не є завжди адекватними індивідуальним особливостям і потребам усіх дітей. Особливо яскраво це відмічено у Л.С.Виготського, який зазначав, що “у протіканні кризи навіть у найбільш схожих за типом розвитку, за соціальною ситуацією дітей існує набагато

більше варіацій, ніж у стабільні періоди” [35; 250]. Саме цей факт робить неможливим аналіз вікових криз як акту розвитку лише на основі зовнішньої симптоматики або вікових норм психічного становлення.

Відповідно до того напрямку у трактуванні поняття кризи, де вона визнається як негативна форма перехідного розвитку, яку за певних умов можна уникнути (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, В.В.Давидов), сучасний дослідник вікових криз К.М.Поліванова висунула питання: чи збережеться в даній ситуації, тобто за умови правильної поведінки дорослих, позитивна складова кризи [99, 102]. Адже, відповідно до тези Л.С.Виготського, яка вже стала класичною, було б великою помилкою вбачати зміст критичних періодів у важковихованості дітей – в ці періоди спостерігаються й конструктивні процеси розвитку [35]. На поставлене запитання К.М.Поліванова знаходить відповідь у працях Д.Б.Ельконіна, який в своїх експериментах помітив, що при відносно м'якій системі відношень криза протікає м'якше, але і в цих випадках діти самі активно шукають можливість протиставити себе дорослому, „ім таке протиставлення внутрішньо необхідне” [167; 402]. Крім цього, Д.Б.Ельконін висунув оригінальне твердження: “Чи не є тенденція до самостійності, до емансипації від дорослого необхідною передумовою і зворотною стороною побудови нової системи відношень між дитиною і дорослим” [167; 403].

Для того, щоб дослідити та перевірити ті новоутворення, які виникли раніше, дізнатися, чи підходять вони до нових умов, дитині потрібні певні умови, тобто психологічний простір випробувань. Лише після цих випробувань новоутворення перетвориться на суб'єктивну характеристику, а не стане приналежністю діяльності, в якій воно виникло [102]. В якості такого випробування часто виступає конфлікт, який провокується самою дитиною, коли вона переносить сформовані в попередній діяльності новоутворення в реальний світ. Автор допускає зняття гостроти зовнішньої форми конфлікту, “але відсутність конфлікту позбавляє дитину можливості перетворити нові здібності на “працюючі”, а це може спричинити відсутність

досвіду в зупинці безпосередньої дії і в практиці побудови власної поведінки” [102; 63]. Отже, психологічним змістом кризи, як вважає дослідниця, є перетворення новоутворення стабільного періоду на здатність самої дитини, тобто його суб’єктивізація. Механізмом суб’єктивізації виступає спроба.

Згідно усталеного в психології визначення, де вікова криза (мається на увазі “критичний період”) пов’язана із зміною системи відносин дитини зі світом, К.М.Поліванова у своїй концепції інтерпретування кризи враховує два компоненти: деструктивний, який спрямований на стару систему відносин зі світом, і конструктивний, зумовлений спробою побудови нової системи відносин. Ця точка зору знайшла наступне оформлення: “конструктивна і деструктивна складові кризи принципово нероздільні; для того, щоб побудувати нове, дитині необхідно звільнити місце, усунувши старе. І саме важливе – часто одна і та ж дія дитини, один акт поведінки виявляється двонаправленим: одночасно руйнується старе, і формується нове” [102; 65].

Думку про подвійну направленість кризи психічного розвитку підтримує А.В.Толстих, який стверджує, що “руйнування психологічних новоутворень в кризовий період підлягає закону необхідності зміни одних рис і властивостей особистості на інші, що відповідають її новому положенню у світі” [145; 63]. На думку автора, криза (мається на увазі перехідний період) не лише необхідна й неминуча форма розвитку, а й бажана. Якщо вона не настає, це може свідчити про уповільнений розвиток психіки, про те, що попередня форма діяльності в повному обсязі дитиною не засвоєна. А це, в свою чергу, затримує появу нових психологічних утворень.

В оригінальній класифікації криз особистості Т.М.Титаренко також простежується думка про необхідність вчасного переживання відповідної вікової кризи (поняття ”криза “ розглядається тут як синонім поняття “перехідний період”) [118]. Відповідно до даної класифікації, усі кризи особистості дослідниця поділила на нормальні (нормативні) і аномальні

(ненормативні). Нормальною, прогресивною кризою вона називає перехід від одного вікового етапу до іншого, який має нетривалий і частіше непаталогічний характер. В цьому випадку “мова йде про психічне насичення, коли у межах провідної діяльності вікову детермінанту вичерпано, тобто вже немає сприятливих умов для зростання, подальшого розвитку і виникнення кризи стає неминучим” [118;18].

“Анормальна”, ненормативна або регресивна, криза виникає внаслідок складних життєвих умов, що змінюють долю людини, вимагаючи від неї іноді дій, що перебільшують її адаптаційні можливості. Як вважає Т.М.Титаренко, ймовірність “анормальної” кризи збільшується також і у тому випадку, коли особистість з певних причин не пережила вчасно нормальну, тобто вікову, кризу або ж подолала її в дуже невиразній формі.

Слід зазначити, що у своїй епігенетичній концепції розвитку особистості Е.Еріксон також вікові кризи приймає за нормативні, не ототожнюючи їх при цьому з катастрофою чи конфліктом протилежних тенденцій, і наголошує на розмежуванні нормативних криз з нав’язаними, травматичними чи невротичними [2].

Таким чином, у згаданих трьох останніх підходах до розгляду проблеми кризи як феномену розвитку (К.М.Поліванова, А.В.Толстих, Т.М.Титаренко) простежується прихильність авторів до трактування вікових криз (тобто перехідних періодів взагалі) як неминучих, бажаних і вирішальних для подальшого розвитку форм переходу від однієї стадії розвитку особистості дитини до іншої.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що поняття “вікова криза” виникло як результат розвитку основних положень культурно-історичної теорії Л.С.Виготського. В її межах вікова криза полягає у перетворенні соціальної ситуації розвитку, за якого стара соціальна ситуація розвитку руйнується, а на її місці, саме замість неї, будується нова. Психологічним змістом вікової кризи вважається суб’єктивізація (привласнення) індивідом новоутворень попереднього стабільного періоду,



тобто перетворення нових психічних утворень стабільного періоду на суб'єктивну здатність індивіда. Іншими словами, середовище провокує формування психологічних новоутворень особистості, а ті, в свою чергу, змінюють сприймання середовища і фактично саме середовище.

Вирішення проблеми переходу від одного вікового періоду до іншого знайшло своє продовження в інших теоріях, зокрема в діяльнісній, за якою стабільний період задається провідною діяльністю. Зміна одного типу діяльності іншим є власне переходом до наступного вікового періоду, який не передбачає „ні подолання, ні відмирання старого” (як за Л.С.Виготським). Тому криза за таких умов просто неможлива, вона є наслідком переходу, який не відбувся вчасно, тобто є невдалим переходом. Таким чином, криза має місце лише в тих психологічних концепціях, де вік характеризується як ціле, єдине, де при зміні вікових періодів просто необхідна повна заміна цієї цілісності.

### **1.3. Проблема переживання підліткової кризи в психологічних дослідженнях**

Дослідженню підліткового віку присвячено чимало фундаментальних робіт психологів, зокрема П.П.Блонського, Л.І.Божович, Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, А.О.Смирнова, Д.Б.Ельконіна. Вони були поштовхом до появи двох взаємопов'язаних напрямів досліджень в психології підліткового віку - вивчення провідної діяльності особистості цього віку та аналіз соціальної ситуації її розвитку (О.Г.Асмолов, Т.А.Гаврилова, В.В.Давидов, Т.В.Драгунова, І.В.Дубровіна, В.О.Крутецький, К.М.Поліванова, А.В.Толстих, А.М.Прихожан, А.В.Петровський, Д.Й.Фельдштейн та ін.). Але поглибленому аналізу психологічних механізмів та змісту процесів, що визначають формування особистості у перехідний від молодшого шкільного до підліткового віку період, присвячена значно менша кількість теоретичних досліджень. Причому, проблема кризи як особливого явища психічного

розвитку вивчалася, в основному, у першій третині ХХ ст., потім майже не досліджувалась, але описувалась у багатьох підручниках з вікової психології як добре вивчена, що породжувало термінологічний різнобій [104, 153]. Особливий інтерес до даної проблеми зріс в останні два десятиліття.

У західній психології досить тривалий час (перша половина ХХ ст.) популярними були концепції переходу від дитинства до дорослості П.Блоса, Е.Еріксона, К.Левіна, А.Фрейд, С.Холла та ін., в яких проголошувалася ідея важливості і необхідності зовнішніх та внутрішніх конфліктів у підлітковий період онтогенезу. На основі результатів емпіричних досліджень, проведених в 60-80-х рр. ХХ ст. (Дж.Адельсон, Е.Доуан, Ф.Елкін, Дж.Коулмен, Дж.Мастерсон, Д. та Дж.Оффер, М.Руттер, У.Уістлі та ін.) цей вік почав характеризуватися як відносно благополучний, точніше як період “безкризового розвитку”, а вікові кризи вже розглядалися як нормальні явища. Але увагу привертає той факт, що ідея регулярності та незмінності онтогенезу, яка представлена у вітчизняній психології поняттями соціальної ситуації розвитку та діяльності, більшістю сучасних західних дослідників не розділяється [38, 68, 127].

У вітчизняній віковій психології кризи від новонародженості до семи років описані в декількох наукових школах, які продовжують традиції культурно-історичної теорії Л.С.Виготського [35, 45, 46, 53, 80, 81, 85, 94, 105]. Уявлення Виготського, в роботах якого представлений саме цей період онтогенезу, пізніше розвивалися і уточнювалися в роботах інших авторів, але в цілому основні його позиції збереглися. Стосовно вікових криз отрочества можна констатувати той факт, що погляди авторів навіть в межах культурно-історичної парадигми дещо відрізняються.

Питання про підліткову кризу та суперечливий характер переходу від дитинства до дорослості є досить суперечливим – на вказану проблему існують цілком полярні погляди. Так, точки зору розподіляються від сприймання всього підліткового періоду як однієї неперервної кризи (Л.І.Божович, Д.М.Крилов, А.М.Прихожан, С.К.Масгутова) – до

підкреслення можливості безкризового протікання підліткового періоду (М.Кле, Дж.Коулмен, Ф.Райс, М.Раттер, Х.Ремшмідт та ін.); від розуміння кризи лише як результату неадекватних виховних впливів (Л.І.Божович, Т.В.Драгунова, О.М.Леонт'єв, Д.Й.Фельдштейн) - до оцінки її як необхідного і закономірного етапу психічного розвитку (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін).

Узагальнення різних наукових позицій показало, що єдиної думки відносно основних аспектів психологічного змісту підліткового віку не існує. Це стосується провідної діяльності цього вікового періоду, його центральних новоутворень, а також питання про віднесення даного відрізка онтогенезу до стабільного чи до критичного періоду.

Неоднозначність поглядів на природу та детермінованість підліткової кризи ймовірно пов'язана з різноманітністю емпіричних досліджень в області психічного розвитку підлітка. Їх результати свідчать, що в частини підлітків яскраво проявляються такі симптоми кризи, як впертість, негативізм, прагнення бути незалежним. Однак, в іншій - спостерігається відносно спокійний розвиток, для якого не характерні різкі зміни оптимальних і критичних періодів. Крім цього, останнім часом з'являються дослідження, в яких констатується той факт, що за умови створення соціальними інститутами адекватних для вирішення завдань підліткового віку просторів, негативних проявів у поведінці дітей цього віку можна уникнути [104].

Дійсно, як стверджують дослідники підліткової кризи, новонародженого природно уявити на руках у матері, дитину до трьох років – під час гри в кубики, дошкільника – в дитячому садочку, молодшого школяра – у класі. А на питання: де місце для підлітка – однозначно відповісти важко. В школі нова поведінка підлітка ігнорується, у відповідь на що він “йде” зі школи, намагаючись здійснити свої випробувальні дії у неспецифічних для школи контактах. У зв'язку з цим вчені приходять до висновку: в школі немає підліткової кризи, тому що не існує спеціального (самого для освітнього закладу) психологічного простору для самостійних дій

дитини. А таким простором могла б бути майстерня, лабораторія чи факультатив на фоні обов'язкових класних занять [99, 104].

Як відмічалось раніше, вивченню психології дітей підліткового віку, діапазон якого досить широкий (якщо нижня межа віку не опускається нижче 10-ти років, то верхня досягає 16-ти (за Л.І.Божович), або навіть 18-ти (за Л.С.Виготським), присвячено чимало досліджень [4, 19, 31, 50, 51, 63, 65, 70, 71, 79, 89, 100, 103, 113, 119, 121, 127, 136, 146, 152, 171]. Нас більше цікавили роботи, в яких розглядаються основні характеристики переходу від молодшого шкільного до підліткового віку, тобто зміст, структура, новоутворення та соціальна ситуація розвитку особистості цього критичного періоду.

Л.С.Виготський, за періодизацією якого “підліткова” криза припадає на 13 років, розглядав пубертатний вік, який за нею слідує (від 14 до 18 років), як стабільний, не дивлячись на те, що в реальному житті він може протікати досить бурхливо. Ключовою до розуміння всієї проблеми психології підлітка, на його думку, є проблема інтересів у перехідному віці, розуміючи під ними “цілісні динамічні тенденції, що визначають структуру направленості наших реакцій” [35; 13].

Весь підлітковий вік Л.С.Виготський поділяв на дві фази: фазу потягів (негативну) і фазу інтересів (позитивну). Перша з них, яка триває до двох років, характеризується, з одного боку, згортанням та відмиранням усталеної системи інтересів, з іншого, процесами назрівання і появи перших органічних потягів. Наступна фаза – фаза інтересів – полягає у визріванні нового ядра інтересів. Іншими словами, підлітковий вік характеризується складним і тривалим процесом перетворення потягів на людські потреби та інтереси, тобто процесом культурного оформлення потягів.

Критичний або перехідний період (тобто його тривалість) Л.С.Виготський визначав наступним чином: виділивши кульмінаційні точки кризи, найближче до цього часу півріччя приймав за її початок, а за кінець - найближче півріччя наступного віку. На думку автора, перехідний період має

трьохчленну будову і „складається з трьох пов’язаних між собою літичними переходами фаз: докритичної, критичної і посткритичної” [35; 255]. Складність цієї позиції, на думку К.М.Поліванової, полягає в тому, що дана модель кризи включає в себе третю фазу – фазу позитивного розвитку, але в інших роботах ця фаза скоріше трактується як стабільний вік [104].

У результаті детального аналізу структури, вікових та індивідуальних особливостей особистості дитини, Л.І.Божович кризовий характер переходу від одного етапу формування особистості до іншого пояснювала тим, що потреби і прагнення, які виникають у суб’єкта в зв’язку з утворенням нових психологічних структур, зустрічають перешкоди на шляху свого задоволення і таким чином залишаються нереалізованими [20]. Далі Л.І.Божович, приймаючи весь період статевого дозрівання за критичний, зауважує: “Криза підліткового віку, на відміну від криз інших вікових етапів, більш затяжна й гостра, так як у зв’язку з швидким темпом фізичного і розумового розвитку у підлітків виникає багато таких актуально діючих потреб, які не можуть бути задоволені в умовах недостатньої соціальної зрілості школярів цього віку” [20; 23]. Крім того, в кризі підліткового віку важливого значення набувають внутрішні фактори: заборони, які підліток накладає на самого себе, що часто заважають підлітку досягти бажаного і, перш за все, ним обраного зразка. Звичайно, внутрішня позиція підлітка стикається із зовнішніми факторами і, перш за все, – необхідністю залишатися залежним від дорослих. В результаті такого зіткнення переживання підлітків модифікуються, загострюється потреба в розумінні і прийнятті.

На думку вченої криза підліткового віку пов’язана з виникненням в цей період нового рівня самосвідомості, характерною рисою якої є поява у підлітка здатності і потреби пізнати самого себе як неповторну індивідуальність. „Це породжує у підлітка прагнення до самоствердження, самовираження (тобто намагання проявляти себе в тих якостях особистості, які він вважає цінними) і самовиховання. Депривація вказаних вище потреб і складає основу кризи підліткового віку” [20; 25].

Весь підлітковий вік (тобто підліткову кризу) дослідниця розділяла на дві фази – 12-15 років та 15-17 років. Відповідно до цього, центральним новоутворенням першої фази є новий рівень самосвідомості, а у другій фазі формується самовизначення, яке базується на стійких інтересах і прагненнях особистості з урахуванням своїх реальних можливостей і зовнішніх обставин. Але спроба пов'язати специфіку перехідного віку з даними новоутвореннями викликала критику у деяких сучасних дослідників вікових криз, зокрема, у К.М.Поліванової [104]. Як відомо, за Виготським, новоутворення є результатом стабільного періоду, незважаючи на те, що у підлітків він протікає досить бурхливо. “Віднести ж самовизначення до новоутворень перехідного періоду (короткочасних, таких, що вбираються соціальною ситуацією розвитку наступного стабільного періоду), - як мислить дослідниця, - не можна, так як самовизначення вважається найважливішим особистісним надбанням, яке визначає перехід до юності” [104; 78]. Дане твердження є безперечним доказом того, що підлітковий вік є не перехідним, а стабільним, незважаючи на те, що в реальному житті він характеризується емоційною нестійкістю, різкими змінами в поведінці, прагненням дітей до емансипації від близьких дорослих.

Вивченням підліткової кризи займалися також Д.Б.Ельконін та Т.В.Драгунова, які провели фундаментальне дослідження динаміки індивідуального розвитку молодших підлітків (віком 11-12 років) на протязі одного року [32]. В результаті аналізу клінічних описів п'ятикласників дослідники прийшли до висновку, що центральним новоутворенням даного періоду (кінець молодшого шкільного віку та початок підліткового) є виникнення і формування почуття дорослості як особливої форми самосвідомості. Якщо почуття дорослості викликає адекватне ставлення дорослих, то розвиток дитини проходить без особливих конфліктів. Якщо ж дитину, яка прагне бути і вважатися дорослою, опікають, контролюють, підкоряють встановленим правилам – це викликає протест, і, як наслідок, виникає конфлікт.

В своїх роботах Т.В.Драгунова висловила твердження про те, що „протест і непокора підлітка є засобом, за допомогою якого підліток хоче досягти зміни попереднього типу відносин з дорослими ...” [51; 31]. На основі цього дослідниця зробила висновок, що перебудова соціальної ситуації розвитку у підлітковому віці заключається саме у поступовому переході від характерного для дитинства типу відносин дитини і дорослого до якісно нового типу, притаманного взаємовідносинам дорослих людей.

Така позиція, на думку деяких дослідників [104], дещо схожа на позицію Л.І.Божович. Адже депривація прагнення до дорослості (або прагнення до самовираження, самоствердження у Л.І.Божович) призводить до зовнішньої конфліктності, до важковиховуваності, і саме в цьому випадку кваліфікується як криза. Таким чином, в обох підходах підкреслюється той факт, що криза виникає як реакція на неадекватне ставлення з боку дорослих.

Однак, у результаті досліджень психічного розвитку підлітків, проведених у 80-х роках ХХ ст.[121], Д.Й.Фельдштейном було поставлено під сумнів вживання поняття „почуття дорослості” лише у тому значенні, яке мали на увазі Т.В.Драгунова та Д.Б.Ельконін. Зокрема, критику викликало положення про те, що почуття дорослості проявляється у підлітка, в основному, у бажанні наслідувати дорослих. Д.Й.Фельдштейн стверджував, що дорослість підлітка суб’єктивно пов’язується ним не з наслідуванням, а із залученням до світу дорослих, з появою у нього почуття соціальної відповідальності як можливості відповідати за себе, тобто підліток ставить себе в ситуацію дорослого в системі реальних відносин. І саме суспільно корисна праця, на основі якої будується спілкування, на думку автора, дасть можливість підлітку реалізувати свою індивідуальність, самоствердитися.

У відомій праці „Вікові та індивідуальні особливості молодших підлітків” за редакцією Д.Б.Ельконіна та Т.В.Драгунової можна знайти вказівку на те, що „почуття дорослості формується у процесі засвоєння певних морально-етичних норм та зразків дорослої поведінки, а їх засвоєння відбувається під час спілкування підлітків один з одним і підлітків з

дорослими. Ці динамічні відносини між почуттям дорослості, засвоєнням морально-етичних норм і спілкуванням визначають подальший розвиток почуття дорослості як соціальної свідомості, перенесеної всередину” [32; 359]. Очевидно, що розходження в поглядах вказаних авторів викликані різними позиціями щодо вирішення проблеми провідної діяльності у підлітковому віці. Якщо Д.Й.Фельдштейн та його прибічники переконані, що такою діяльністю є суспільно корисна праця [71, 151], то Т.В.Драгунова та Д.Б.Ельконін вважають, що визначальну роль у формуванні особистості підлітка грає спілкування, предметом якого є „інша людина – товариш”, а змістом – побудова взаємовідносин і дії всередині них [32].

Приймаючи почуття дорослості в якості центрального новоутворення молодшого підліткового віку, ми враховували обидві вказані позиції вчених стосовно розуміння змісту цього новоутворення. Однак, не применшуючи значущості точки зору Д.Й.Фельдштейна, у своєму дослідженні ми більше схилилися до думки Т.В.Драгунової та Д.Б.Ельконіна, оскільки в школах-інтернатах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених піклування батьків відсутні умови для повноцінного залучення підлітків до світу дорослих.

Із наведених небагатьох експериментально-психологічних досліджень підліткової кризи, яку ще називають допідлітковою, так як вона передуює власне підлітковому віку [104], видно, що дана проблема вивчалася в основному в рамках культурно-історичної концепції і дуже часто сам термін “криза” необґрунтовано звужувався до поведінкового синдрому. Крім того, роботи Л.І.Божович, які з кінця 40-х років були поштовхом до вивчення окремих вікових криз, певною мірою вплинули і на дослідження підлітків у межах вікової психофізіології та психогігієни [70].

Зокрема, думка вченої про те, що з розвитком самосвідомості у підлітка з’являється здатність виявляти протиріччя не лише в оточуючому його середовищі, але і всередині власного уявлення про себе, знайшла свою прихильність у Д.М.Крилова [70]. Він приходив до висновку, що разом з депривацією найбільш суттєвих потреб підлітків, до кризи можуть призвести



ті домагання, які входять в конфлікт з реальною дійсністю. Поведінка підлітків, які особливо гостро переживають конфлікт між своїми бажаннями і можливостями їх задоволення, характеризуються типовими особистісними реакціями:

- активним протестом (“опозиція”);
- прагненням наслідувати певному зразку, кумиру (“імітація”);
- наполегливим намаганням добитися успіху саме в тій галузі, в якій не відчуваєш себе впевнено (“гіперкомпенсація”);
- намаганням звільнитися від опіки, контролю і покровительства старших (“емансипація”);
- групуванням з однолітками;
- деякими реакціями, обумовленими статевим потягом, що формується і т.д. [8, 46].

Але, на думку Л.С.Виготського, “негативний зміст розвитку в переломні періоди – лише зворотна, тіньова сторона позитивних змін”[35; 253]. Тенденція до самостійності та емансипації є необхідною передумовою побудови нової системи відносин між підлітком і дорослим. В таких умовах дитина, досліджуючи реакції дорослих, вивчає межі допустимого у стосунках з ними, міру власних можливостей. Можливо, незрозуміла поведінка підлітків, коли дитина провокує конфлікт, поводить себе недоречно, як припускають деякі вчені [102], є переносом сформованих у попередній діяльності новоутворень у реальний світ. Тобто, конфліктність підлітка, як підсумовує Т.О.Нежнова, - це не що інше, як випробування своїх можливостей, оскільки все, що він вміє і знає, у прямому значенні слова йому не належить [86].

Підсумовуючи сказане, можна констатувати, що у наведених вище дослідженнях криза підліткового віку, яка знаменує перехід від молодшого шкільного до підліткового віку, як і всі інші вікові кризи, пов’язується із зміною системи відносин суб’єкта з оточуючим світом. Стара соціальна

ситуація розвитку, яка існувала до початку кризового періоду, вичерпує себе і повинна бути замінена новою.

Для більш послідовного і глибокого аналізу кризових явищ Л.С.Виготський запропонував поділ критичного віку на три фази – докритичну, власне критичну і посткритичну. У першій (або негативній) фазі відбувається розпадання звичних форм поведінки, раніше сформованих психологічних структур. У власне критичній фазі протиріччя між середовищем і сприйманням його дитиною проявляється у важковиховуваності і досягає своєї вершини, а в посткритичній фазі здійснюється вирішення даного протиріччя шляхом створення нової ситуації соціального розвитку. Очевидно, остання буде детермінуватись системою рольових позицій підлітка, їх динамічністю, наповнюваністю змістом.

У подальших дослідженнях критичних вікових періодів вказана градація була збережена, але не отримала змістовного аналізу [110, 113]. Цим питанням в останні роки докладно займалася К.М.Поліванова, яка обґрунтувала структуру критичного віку, спираючись на запропоновану його градацію Л.С.Виготським [102, 104]. В основу свого підходу вона поклала гіпотезу про те, що структура перехідного віку є відображенням динаміки взаємопереходів реальної та ідеальної форм розвитку особистості. При цьому дослідниця припускала, “що зміна у переживанні дитиною середовища зумовлена тим, що в момент вікового переходу відбувається відкриття нової ідеальної форми розвитку – саме таке уявлення про критичний вік дозволяє виявити його внутрішній зміст і пояснити зміни у поведінці дітей у кризові періоди” [104; 147]. Слід уточнити, що дане припущення вченої базується на ключовому положенні Л.С.Виготського про вирішальну роль середовища як джерела, а не умови розвитку, так як саме в ньому знаходяться ідеальні (вищі) форми, тобто культурні зразки та образи, які виявляються дитиною, порівнюються з власними діями.

Таким чином, вікові кризи є своєрідними моментами прояву межі реальної та ідеальної форм. В цьому й полягає специфіка розвитку в критичні

періоди, а саме: на початку кризи дитина відкриває нову ідеальну форму і її відношення до реальної, як мислить дослідниця, стає соціальною ситуацією розвитку.

Докритична фаза будь-якої вікової кризи, за К.М.Полівановою, полягає у відкритті дитиною неповноти тієї реальної форми, в якій вона живе. Можливе таке відкриття лише на основі виникнення уявлення про іншу або нову форму, тобто ідеальну форму. Цей етап дослідниця називає етапом емансипації, оскільки діяльність, в яку занурена дитина, хоч і залишається ще привабливою для неї, але вже не єдиною, а однією з багатьох. Майбутнє видається дитині привабливішим, хоча виявити це відкриття майбутнього, на думку автора, можна лише непрямо, так як воно нереклексивне.

Стосовно підліткової кризи можна сказати, що такою ідеальною формою розвитку особистості даного віку є ідеалізоване уявлення про дорослість. Прагнення цієї дорослості і провокує критичність підлітка по відношенню до реального життя, а те нове, майбутнє, ним, навпаки, ідеалізується.

Наступною фазою є власне критична фаза, яка, в свою чергу, складається з трьох етапів. Перший етап – етап міфологізації – характеризується спробою безпосередньої реалізації своїх уявлень про ідеальну форму в реальному житті. При цьому, на основі спостережень за поведінкою дітей у кризові періоди, авторка приходиться до висновку, що важковихованість виникає в звичних для дитини ситуаціях, але в нових умовах, навпаки, поведінці дітей притаманна конформність. Про це також свідчать дослідження інших авторів [46, 53].

Спираючись на експериментальні дані, отримані О.В.Куришовою під час вивчення динаміки зміни уявлення про власну дорослість у допідлітковий період (тобто під час переходу від молодшого шкільного до підліткового віку), К.М.Поліванова припускає, що етап міфологізації у підлітків пов'язаний з намаганням буквально відтворити свої уявлення про дорослість в реальних життєвих ситуаціях, тобто відразу стати дорослим [104].

Далі розпочинається етап конфлікту, який характеризується зовнішнім протистоянням дій дитини і реакції оточуючих її дорослих. Але позитивним моментом конфлікту є розкриття самою дитиною неможливості прямої реалізації ідеальної форми у реальному житті. За допомогою конфлікту дитина починає розуміти, що частина перешкод до втілення ідеальної форми пов'язана із зовнішніми обмеженнями (“старі” форми життя, форми взаєностосунків), але частина їх пов'язана з власною незрілістю чи невмінням. Стосовно молодшого підлітка, етап конфлікту, до речі конструктивного, проявляється у пошуках ситуації відмови, власне конфліктної ситуації, з метою яких є прагнення відчувати і визначити межі своїх можливостей, міру припустимих свобод. Внаслідок такого випробування підліток починає розуміти і межі власної дорослості, межі своїх умінь.

Етап конфлікту має перейти в етап рефлексії власних можливостей, яка розглядається автором як інтеріоризація конфлікту між бажаним і реальним. На думку Л.С.Виготського, на етапі рефлексії у дитини виникає відношення до міри власних можливостей, здібностей, тобто виникає рефлексивне ставлення до бажаного [35]. Саме на цьому етапі протікання власне критичної фази вікової кризи підлітків починає визначати межі власної дорослості, розуміти, в чому він вже дорослий, а в чому ще дитина. В цей віковий період відбувається диференціація самооцінки, яка, за даними сучасних досліджень, дещо знижується [68].

Завершується вікова криза посткритичною фазою, в якій, за Виготським, спостерігається формування нової соціальної ситуації розвитку, відбувається перехід до нової провідної діяльності та пошук нового “значимого іншого”. На цьому етапі реалізується нова ідеальна форма, повноцінна, а не ідеалізована, формальна. Про здійснення підлітком переходу до посткритичної фази свідчить виникнення у нього ідеї недостатньої дорослості, диференціація самооцінки як прояв ставлення до

міри власних можливостей, спостерігається затухання конфліктності поведінки, виникає довільність діяльності.

Дослідження, проведені Л.Б.Слугіною, свідчать про те, що за характеристиками часової перспективи період з 10 років 7 місяців до 11 років 8 місяців є зосередженням вікового переходу. Тобто, динаміка виникнення у дитини ставлення до себе іншої у часовій перспективі протікає таким чином: “Я” молодшого підлітка (об’єктне і цілісне) на 10-му році життя, спочатку “розсипається” на окремі ситуації на 11-му році, а потім (до 12-ти років) збирається способом упорядкування на часовій осі координат [104; 154].

К.М.Поліванова загострює увагу на тому факті, що при паталогічному протіканні вікової кризи може статися “гальмування” на якомусь її етапі, а також можуть виникнути компенсаторні механізми, що призведе, у свою чергу, до деформації подальшого розвитку у стабільні періоди та нанесе суттєвих збитків новоутворенням кризового періоду. Крім того, дослідниця попереджує, що наведену структуру критичного віку не слід ототожнювати з хронологією кризи, вона (структура) є відображенням динаміки взаємопереходів реальної та ідеальної форм і може стати основою для диференціації загальновікових особливостей дітей.

На наш погляд, наведена структура кризи може бути прийнята за основу експериментального вивчення психічного розвитку дитини у кризові періоди, зокрема дітей допідліткового віку, так як за допомогою неї логічно розкривається внутрішній зміст фаз вікової кризи, виділених ще Л.С.Виготським.

На деяких етапах розвитку вікової психології мали місце спроби співвіднести вказані фази критичного віку з етапами протікання всього підліткового періоду, який, як відомо, і Л.С.Виготський, і Д.Б.Ельконін розглядали як стабільний. Причиною даного протиріччя, ймовірно, могло стати неоднозначне інтерпретування дещо неузгоджених між собою положень Л.С.Виготського. Так, у праці “Проблема віку” автор виділяє кризу 13 років і наступаючий за ним стабільний пубертатний вік. Але в коментарях

Д.Б.Ельконіна до цієї праці ми знаходимо важливе зауваження: “... у надрукованих у даному томі розділах книги “Педологія підлітка” Виготський ще не визначав підлітковий вік як стабільний, вживаючи часто поняття “перехідний вік” і “підлітковий вік” як синоніми” [35; 413].

Проаналізувавши результати психологічних досліджень 50-х-70-х років, присвячених вивченню проблем підліткового віку, А.М.Прихожан і Н.М.Толстих, приймаючи його повністю за критичний, зробили спробу диференціювати фази підліткової кризи за складністю у виховному плані [113]. Основою для віднесення певної фази до розряду “складних” був спосіб розв’язання основного протиріччя підліткового віку – між тенденціями до інтеграції, з одного боку, та до індивідуалізації – з іншого. Так, дослідження А.П.Краковського, проведені в 60-х роках, виявили зміни в поведінці учнів п’ятих класів, які співпадали у часі зі вступом у молодший підлітковий вік і супроводжувалися зниженням успішності та рядом інших негативних явищ [69]. Дана проблема, що вказувала на виникнення труднощів у педагогічному впливі на молодших підлітків, отримала назву “проблеми п’ятих класів” і пов’язувалася вченими з початком кризи, а саме з її докритичною негативною фазою.

З початку 70-х років проблема п’ятих класів поступово себе вичерпала, і на кінець 80-х вона була заміщена проблемою старших підлітків. Як свідчили результати досліджень С.К.Масгутової, “важковиховуваними” виявилися саме учні 7-8 класів [79]. Варто зазначити, що вказана дослідниця вважала доцільним виділення трьох основних етапів підліткового віку, які відповідали його докритичній (4-5-ті класи), критичній (6-й клас) та посткритичній (7-8-і класи) фазі. У даному контексті саме посткритична фаза підліткової кризи стає предметом скарг педагогів на труднощі в оволодінні ситуацією. Розвиток молодших підлітків педагоги описували як такий, що набуває позитивних рис, а розвиток старших – як накопичення небажаних якостей особистості. До того ж, позитивні зміни описувалися вчителями в однакових і стислих фразах, а висловлювання щодо негативних змін

особистості і поведінки підлітків характеризувались, переважно, конкретністю і різноманітністю.

Причини “зарахування” посткритичної фази (кінець підліткового періоду) до розряду самої тяжкої для дорослих були проінтерпретовані А.М.Прихожан та Н.М.Толстих наступним чином. По-перше, дорослі просто не помічають важливих позитивних зрушень у психічному розвитку підлітка; по-друге, педагоги і значна частина батьків схильні оцінювати старших підлітків як вже сформованих людей зі стійкими рисами характеру; по-третє, для вироблення власних цінностей і критеріїв старшим підліткам необхідно співвідносити їх з ціннісними орієнтаціями та світоглядними установками значимих дорослих. Вказані причини перешкоджали дорослим налагодженню єдиної продуктивної тактики щодо старших підлітків – активної допомоги і підтримки у побудові нової особистості, в здобутті себе, а ті зміни, які відбувалися в суспільстві на кінець 80-х – поч.90-х років, ще більше ускладнювали даний процес [113].

Таким чином, через прийняття всього періоду статевого дозрівання за критичний, деякими вченими (С.К.Масгутова, А.М.Прихожан, Н.М.Толстих) фази критичного віку (докритична, власне критична і посткритична) були співвіднесені з етапами всього періоду підлітковості, який класично розглядається як стабільний [35, 167], незважаючи на те, що у підлітків він протікає досить бурхливо.

У А.М.Прихожан є і важлива вказівка на позитивний зміст негативних симптомів підліткової кризи, а саме вказівка на те, що характерне для даного періоду протиставлення себе дорослим, активне завоювання нової позиції - є не лише закономірним, а й продуктивним. Спроби дорослих уникнути кризових проявів шляхом створення “сприятливих” умов для реалізації нових потреб часто виявляються безрезультатними. Підлітки ніби-то спеціально “наражаються” на заборони батьків, щоб отримати можливість самим подолати створені обмеження [110]. За допомогою такого зіткнення підлітки

пізнають себе, задовольняють потребу у самоствердженні. В них не лише виникає почуття впевненості, а й формуються адекватні способи поведінки.

Розвиваючи попередню думку дослідниця виділяє два типи наслідків безконфліктного протікання кризи у подальшому житті підлітків [110]. У першому випадку спостерігається запізнене, а через це особливо хворобливе і бурхливе протікання кризи 17-18 років. Другий варіант пов'язаний з наявністю затяжної інфантильної позиції “дитини”, яка характеризує людину в період молодості і навіть у зрілому віці. Тому особистісне протиставлення, завоювання власної позиції залишається достатньо актуальним і необхідним моментом у молодшому підлітковому віці.

Варто відмітити, що у деяких випадках, як свідчать літературні дані [8], необхідно звертати особливу увагу на причини негативних проявів у поведінці підлітків. Адже протиріччя, які виникають в цьому віці у самосвідомості, можуть стати або предметом свідомого їх вирішення підлітками і, таким чином, рушійною силою розвитку особистості, або витіснятися далеко в підсвідомість у разі неможливості їх позитивного вирішення. Це, у свою чергу, створює можливості невротичного розвитку або пригнічується різноманітними замінними впливами, у тому числі і шкідливими (такими як алкоголь, наркотики).

Для виявлення причин варіативності поведінкових реакцій підлітків, перш за все, слід з'ясувати питання про те, що є з'єднувальним ланцюгом між середовищем і особистістю, за допомогою чого можна виявити: чим саме середовище в даний момент є для даної особистості.

Аналіз основних підходів до виділення одиниці взаємозв'язку психічного розвитку дитини із впливами навколишнього середовища (Л.С.Виготський, Л.І.Божович) показав, що такою одиницею є переживання, але погляди на природу даного поняття різняться між собою [17, 35]. Це пов'язано з тим, що категорія переживання вивчається з різних позицій: у рамках теорії діяльності (Ф.Ю.Василюк, В.К.Вілюнас, Л.П.Гримак, О.М.Леонтьєв та ін.), як емоційний процес (Б.І.Додонов, О.Є.Ольшаннікова,



О.П.Санникова та ін.), як специфічний аспект свідомості (С.Л.Рубінштейн). У сучасній психологічній науці уявлення про психологію переживання людини суттєво поповнилися, але вікові особливості даного процесу вивчені недостатньо.

Основні підходи до розуміння генези розглядуваного поняття отримали обґрунтування в роботах Л.С.Виготського, який стверджував, що одиницею для вивчення особистості і середовища є переживання. “Ця одиниця, - пише вчений, - ...така, стосовно якої не можна сказати, що вона собою являє – вплив на дитину середовища чи особливість самої дитини; переживання і є одиниця особистості і середовища, як воно представлено у розвитку... Переживання треба розуміти як внутрішнє ставлення дитини як людини до того чи іншого моменту діяльності. Всяке переживання є завжди переживанням чого-небудь” [35; 382]. Далі автор обґрунтовує, що “переживання має біосоціальне орієнтування, воно є чимось, що знаходиться між особистістю і середовищем, що визначає ставлення особистості до середовища, що показує, чим даний момент середовища є для особистості” [35; 383].

В результаті Л.С.Виготський висунув загальне положення про те, що середовище визначає розвиток дитини через переживання цього ж середовища. Крім того, вченим вперше було порушено питання про зміну основних переживань дитини в критичний період. Приймаючи кризу, перш за все, за момент перелому, він вбачав його зміст у переході від одного способу переживання середовища дитиною до іншого. “З цієї точки зору, сутністю будь-якої кризи являється перебудова внутрішнього переживання, перебудова, яка коріниться у зміні основного моменту, який визначає ставлення дитини до середовища, саме у зміні потреб і спонукань, які є рушійною силою поведінки дитини” [35; 385].

В цілому лінія Л.С.Виготського у розробці питань, пов'язаних з поняттям “переживання”, продовжується позицією Л.І.Божович. Вона також дотримувалась думки, що переживання є одиницею соціальної ситуації

розвитку особистості, в якій представлені відносини між соціальним середовищем і психічним розвитком дитини.

У рамках теорії діяльності поняття переживання використовується у тому випадку, коли мова йде про процес подолання критичної ситуації. У дослідженнях Ф.Ю.Василюка здійснена спроба наповнення вказаного терміну новим змістом, так як дане поняття раніше пов'язувалось з переживанням-спогляданням, з емоцією, яка відображала у свідомості суб'єктивне ставлення до фактору, що її викликав [27]. Під таким кутом зору переживання розглядається автором як діяльність, як внутрішня інтелектуально-вольова робота по відновленню втраченого у критичній ситуації сенсу буття. На це вказують наступні рядки: “Переживання розуміється нами як особлива діяльність, особлива робота по перебудові психологічного світу, яка спрямована на встановлення смислової відповідності між свідомістю і буттям, загальною метою якої є підвищення усвідомлення життя” [27; 30]. Таким чином, критична ситуація вимагає від людини певної внутрішньої роботи.

У деяких роботах прихильників вказаної позиції робиться досить важливий наголос на існуванні зв'язку між типом переживання критичної ситуації і віком людини. Вважаючи підлітковий вік періодом підвищеної емоційності та моральної вразливості, періодом дефіциту досвіду, коли часткове знання приймається за повне, дослідники попереджують про часту детермінованість критичних ситуацій у цьому віці порівняно “необразливими” чинниками. Так, недоліки у зовнішності, невпевненість у собі, труднощі у спілкуванні з протилежною статтю можуть викликати серйозні переживання та сформувати критичну ситуацію [42].

В межах концепції суб'єктності С.Л.Рубінштейна, за якою особистісна інформація (знання про себе) виступає глибоким особистісним переживанням, досліджуване поняття, в широкому його розумінні, розглядається на двох рівнях. По-перше, переживання - це психічний факт, відрізок власного життя, а, по-друге, в переживаннях відображається

специфічність прояву індивідуального життя людини. У вузькому розумінні цього поняття, переживання є суб'єктивною стороною її реального життя, суб'єктивний аспект життєвого шляху особистості.

На основі узагальнення поглядів на природу переживання, його місце та роль у психічному розвитку дитини дослідниками прийняті в якості вихідних наступні положення [79]. По-перше, переживання є одиницею соціальної ситуації розвитку особистості, по-друге, воно являється відображенням актуальних потреб і виражає ступінь їх задоволення, і по-третє, провідні переживання дітей змінюються у критичні вікові періоди психічного розвитку.

Обґрунтовуючи зміст поняття переживання підліткової кризи, своє дослідження ми узгоджували з тими науковими теоріями, які акцентували увагу на перебудові внутрішнього світу суб'єкта, оскільки підліток, через нерівномірний і гетерохронний характер психофізіологічного та особистісного розвитку, постійно стикається з різноманітними критичними ситуаціями, які вимагають напруженої роботи [44, 60, 76, 119, 126]. Поряд з цим, переживання цих ситуацій поповнюються власне віковими критичними переживаннями, коли під час переходу до підліткового віку, за Л.С.Виготським, змінюється спосіб переживання середовища, що і складає основу соціальної ситуації розвитку дитини у перехідний період [12, 37, 153].

Отже, переживання вікової кризи підлітком ми розглядаємо як закономірний процес його індивідуального розвитку, що спрямований на структурування ціннісних ставлень під впливом відкритої ним нової ідеальної форми розвитку (почуття дорослості).

Узагальнюючи наведені вище теоретичні та експериментальні дослідження, можна констатувати той факт, що психологічні особливості та закономірності переходу дитини від молодшого шкільного до підліткового віку ще недостатньо вивчені. Крім того, не існує єдиної думки щодо розуміння причин виникнення та характеру протікання підліткової кризи. Зокрема, одні дослідники в якості однієї з головних розглядають статеве

дозрівання, яке впливає на психологічний та психофізіологічний розвиток підлітка і викликає статевий потяг та пов'язані з цим нові переживання, потреби, інтереси (Ш.Бюллер, С.Холл, П.П.Блонський та ін.). В інших концепціях основний наголос робиться на розвитку новоутворень та пов'язаних з ним потреб і мотивів, які виникають або у даний період, або на кінець попереднього (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, Е.Еріксон та ін.).

Розглядаючи критичний період переходу дитини від молодшого шкільного до підліткового віку в тому значенні, якого надавав йому Л.С.Виготський, можна зробити висновок, що центральним новоутворенням підліткової кризи є почуття дорослості, описане в роботах Т.В.Драгунової та Д.Б.Ельконіна. Мова йде про бажання діяти на власний розсуд, не оглядаючись на вказівки дорослого. Молодший підліток намагається вже самостійно вибирати та ставити мету, організовувати власну поведінку. Відкривши образ дорослості, підліток тим самим відкриває нову ідеальну форму наступного віку. Розгортання її відношення до реального життя провокує спочатку конфлікт, потім спроби його вирішення за допомогою рефлексивного відношення до власних можливостей, а потім і перехід у нову систему співробітництва, тобто перехід до нової провідної діяльності.

Таким чином, соціальна ситуація розвитку особистості під час переходу до підліткового віку полягає у відношенні відкритої нею нової ідеальної форми (образу дорослості) до реального життя. Динаміка взаємопереходу ідеальної форми в реальну відображає структуру даного критичного віку. Новоутворення підліткової кризи, а саме почуття дорослості, визначає нове ставлення молодшого підлітка до себе, до предметного світу і до світу людей, тобто реконструює особистість у цілому. Для підлітка уявлення про дорослість стає критерієм ставлення до себе і одночасно засобом самоусвідомлення.

Проаналізувавши наявні у психологічній літературі дані, можна стверджувати, що перехід, кризу, у тому числі й підліткову, перш за все,

необхідно культурно організувати. Так звана негативна поведінка підлітків, яка традиційно сприймається як небажана, руйнівна за змістом, може бути своєрідним сигналом для оточуючих дорослих про необхідність зміни взаємостосунків між ними. Діти своїм негативізмом, можливо, пропонують дорослим забезпечити успішність та безпеку спробам поводити себе інакше, всупереч їх очікуванням і вимогам.

Якщо розглядати негативізм, важковиховуваність як форму спроби, орієнтації, то, звичайно, ніякими змінами педагогічної системи вони подолані бути не можуть. Відсутність спроби позбавляє дитину можливості перетворити свої здібності на “працюючі”, а це може призвести до відсутності досвіду в побудові власної поведінки. В цьому основна специфіка не лише досліджуваного критичного періоду, а й будь-якого іншого.

#### **1.4. Становлення особистості підлітка в умовах депривації сімейної взаємодії**

Проблема психічної депривації неодноразово викликала підвищений інтерес як у зарубіжних (Дж.Боулбі, Й.Лангмейер, З.Матейчек, М.Раттер та ін.), так і російських вчених (Л.І.Божович, І.В.Дубровіна, В.С.Мухіна, А.М.Прихожан, Н.М.Толстих, Т.І.Юферєва та ін.). Психологічний аналіз досліджень, присвячених вивченню особистісних характеристик депривованих дітей, показує, що на різних етапах онтогенезу вивчалися особливості емпатійних взаємин (Л.П.Виговська), специфіка переживання самості та самоствердження (Л.П.Осьмак), ставлення до образу Я (Я.О.Гошовський) та вплив дефіциту значущих трансакцій на розвиток комунікативних здібностей (Н.І.Карасьова). Сучасним соціальним запитам відповідають роботи вчених, присвячені психосоціальному розвитку дітей, які перебувають у прийомних сім'ях (заміщувальної опіки) (Г.М.Бевз, В.М.Ослон, А.Б.Холмогорова), особистісним зрушенням вихованців, що є наслідками переживання ними тривалої соціально-психологічної депривації

(Г.О.Хомич) та шляхи надання психологічної допомоги депривованій особистості (В.В.Барабанова, Н.П.Іванова, О.А.Заводілкіна, О.І.Казакова, А.Й.Капська, Н.Д.Соколова, Л.М.Шипицина). Однак, досліджень соціального розвитку особистості цього віку в умовах психічної депривації, спеціально спрямованих на вивчення особливостей переживання підліткової кризи, нами не виявлено.

Під час огляду літературних джерел з даної проблематики звертає на себе увагу той факт, що досить часто дослідники намагаються звузити поняття психічної депривації відповідно до того, яку психічну потребу вони приймають в якості найбільш важливої і яка “недостатність” має вирішальну, на їх думку, роль у виникненні психічних порушень. Так, у науковому обігу зустрічаються терміни “емоційна” або “афективна” депривація, “сенсорна” або “чуттєва депривація”, “соціальна депривація” або “депривація ідентичності”; для позначення недостатності чуттєвих зв’язків дитини з матір’ю говорять про “материнську” або “сімейну” депривацію та “депривацію батьківського впливу” та ін.

З метою запобігання довільного використання даного поняття чеські дослідники Й.Лангмейєр і З.Матейчек віддали перевагу терміну “психічна депривація”, яким позначали “психічний стан, який виникає в результаті таких життєвих ситуацій, де суб’єкту не представляється можливості для задоволення деяких його основних (життєвих) психічних потреб у достатній мірі і на протязі достатньо тривалого часу” [72; 19].

У зв’язку з тим, що, перебуваючи в закритому виховному закладі, дитина позбавлена можливості задовольняти не одну, а одночасно декілька основних потреб, тобто знаходиться в умовах соціальної, емоційної, когнітивної та сімейної депривації, доцільно використовувати термін психічна депривація, який включає в себе всі чотири згадані форми депривації. Таке нагромадження декількох видів депривації призводить до деформації всієї структури особистості [41, 72, 111, 129, 161].

Історія вивчення особливостей розвитку особистості дитини поза впливом сім'ї, тобто в умовах закритих інтернатних закладів, має багаторічний досвід [5, 10, 34, 52, 54, 55, 62, 64, 72, 84, 117, 141, 150, 154, 156, 163, 169, 170]. У багатьох дослідженнях автори висловлюють спільну думку про негативний вплив тривалої психічної депривації на розвиток особистості за декількома показниками. Зокрема, дослідження, проведені у 80-90-х роках на терені Радянського Союзу [33, 55, 84, 111, 115, 142], показали недоліки інтернатного виховання, яке здійснюється без урахування адекватних психологічних умов, що забезпечують повноцінний психічний розвиток дітей. В якості основних факторів, що гальмують психічний розвиток, дослідники виділили наступні:

1) неправильна організація спілкування дорослих з дітьми, що виховуються у закритому дитячому закладі, та неадекватність домінуючих форм комунікацій:

- знижена інтимність і довірливість, емоційна бідність спілкування дорослих з дітьми;
- висока частота мінливості вихователів з неоднаковими програмами виховання;
- дефіцит можливості встановлення міцних і тривалих взаєностосунків дитини з певним дорослим;
- переважно групова направленість виховних впливів, жорстка регламентація поведінки дитини, гіперопіка у діяльності (планування і санкціонування дорослими поведінки дітей);
- можливість заслужити позитивне ставлення дорослого виконанням його вимог, слухняною поведінкою, позитивними оцінками тощо;

2) збідненість конкретно-чуттєвого досвіду дітей, зумовлена звууженістю навколишнього середовища (малочисельність та одноманітність об'єктів діяльності: іграшок, побутових приладів тощо);

3) недостатня психолого-педагогічна підготовка вихователів;

- 4) недоліки програм виховання і навчання, які не спрямовані на компенсацію дефектів розвитку, спричинених відсутністю сім'ї;
- 5) постійне перебування дітей у колективі;
- 6) відсутність диференційованого підходу до дітей з різним рівнем готовності до школи, різним ступенем затримки психічного розвитку і т.п. [115].

Таким чином, у вказаній картині психічного розвитку інтернатських дітей простежується декілька видів депривацій: соціальна, коли мова йде про зменшення комунікацій з оточуючими; емоційна, коли відбувається спрощення емоційного тону при взаємодії з персоналом; та когнітивна – коли регламентується жорстка організація дитячого середовища.

Наслідками негативного впливу деприваційного синдрому, перш за все, є нервово-психічні розлади, які у півтора рази частіше зустрічаються в учнів закритих виховних закладів, ніж у ровесників, що виховуються в сім'ях (Т.О.Басилова). За результатами клініко-епідеміологічного обстеження учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, що залишилися без піклування батьків, найбільш розповсюдженими розладами є неврастенія, астено-невротичний синдром, затримки психічного розвитку, дисциплінарні порушення, бродяжництво, різні форми агресії (М.Н.Коренєв, С.О.Левенець, В.М.Арбузова, 1994). Вченими також досліджено, що для підлітків із шкіл-інтернатів характерні емоційна нестійкість, схильність до непередбачуваних афектів, напруга при встановленні контактів з дітьми та дорослими поза інтернатом, схильність до немотивованого почуття провини, відсутність ініціативи, підвищена конформність. Такі характеристики свідчать про наявність психічної і соціальної дезадаптації, незахищеність перед труднощами життя та втрату звичного способу взаємодій [9, 66].

Діти, які ростуть в умовах закладу інтернатного типу, як показали наукові пошуки В.С.Мухіної, не засвоюють навички продуктивного спілкування, їх контакти поверхневі, невротичні. Потребуючи любові та уваги, вони не вміють поводити себе так, щоб з ними спілкувалися у



відповідності до цієї потреби [84]. Дефіцит адекватного спілкування, як стверджують інші дослідники, призводить до того, що за дитиною закріплюється негативна, агресивна позиція по відношенню до інших людей. Діти практично не відчують родинної прихильності до власних братів і сестер, у процесі спілкування виявляються нездатними встановити конструктивні, емоційно адекватні стосунки з іншими [98, 149, 150].

Причину труднощів у встановленні контактів з оточуючими зарубіжні дослідники В.Бейслоу і М.Прінгл вбачають саме у їх множинності. Аналіз особливостей психічного розвитку дітей із закритих закладів у віці 8, 11 та 14 років дозволив дослідникам стверджувати, що сама по собі фізична сепарація від батьків та від дому, тобто тривале перебування у дитячому закладі, не обов'язково можуть призводити до порушень психічного розвитку, оскільки все залежить від якості людських стосунків, у яких перебуває дитина [111].

Результати тривалого дослідження психологічних особливостей дітей, що виховуються в інтернатних закладах, дозволили А.М.Прихожан і Н.М.Толстих виділити особливе психологічне утворення – закладне “ми”. Діти, що залишилися без опіки батьків, поділяють навколишній світ на “своїх” і “чужих”, на “ми” і “вони” [111]. До чужих вони ставляться агресивно, але всередині своєї групи вони здатні проявляти чуйність і взаємодопомогу, хоча зустрічаються випадки відособленості від референтної групи, прояви жорстокості у ставленні до однолітків або молодших дітей. Психологічне відчуження від людей створює внутрішні умови для правопорушень у подальшому їх житті.

Спостереження за випускниками дитячого будинку в умовах дискотеки, проведені В.Н.Ослон і О.Б.Холмогоровою [92], яскраво підтверджують наявність у них вказаної установки, тобто почуття спільності. Як стверджують дослідники, ідентифікація з дитбудинківським “ми” залишається стійкою і в подальші роки. Так, юнаки і дівчата віком від 18 до 21 року танцюють лише у своєму колі і проявляють фізичну та вербальну агресію по відношенню до будь-кого, хто забажає приєднатися до них.

Дослідження уявлень сиріт-учнів ПТУ про своє майбутнє виявило неприйняття для себе ролі чоловіка чи дружини і батька.

Як свідчать результати експериментальних досліджень, у вихованців дитячих будинків та шкіл-інтернатів спостерігається також специфічний розвиток інтелектуальної та афективно-потребової сфер, особливостей поведінки, що пов'язується вченими з негативним впливом психічної депривації [10, 67, 112]. Вказана специфіка проявляється у несформованості внутрішнього, психічного плану дій, власної мотивації, в орієнтації переважно на зовнішню ситуацію. Якісно нового відтінку набуває розвиток усіх аспектів Я, серед яких уявлення про себе, ставлення до себе, образ Я та самооцінка. Вихованцям закладів інтернатного типу властива дуже низька самооцінка, що провокує появу особистісних відхилень і невротичних розладів. А наслідком материнської депривації та депривації сімейної взаємодії є відсутність у дітей почуття впевненості у собі, яке пізніше переростає у стійку характеристику особистості інтернатських дітей [111].

Результати досліджень Н.К.Радіної також свідчать про значно нижчий рівень самоприйняття молодших школярів та підлітків, що виховуються в умовах дитячих будинків, на відміну від дітей, що виховуються в сім'ї. Почуття горя втрати родини або батьків, що гостро переживається дітьми в умовах сімейної депривації, негативно впливає на можливість встановлення близьких стосунків з іншими людьми, що, в свою чергу, перешкоджає розвитку позитивного самоприйняття [123, 124, 174]. Така невідповідність розвитку деяких сторін образу Я вихованців закритих дитячих закладів власне підлітковим характеристикам є одним із наслідків так званого деприваційного синдрому. Тривожність, страх, депресія, інтелектуальні розлади – це лише найбільш характерні його показники [111].

У результаті наукового пошуку у даному напрямку, І.А.Фурмановим було виявлено формування принципово інших механізмів розвитку, які дозволяють пристосовуватись до життя в особливих умовах у дітей, що перебувають у сирітських закладах [155]. Важливим етапом у розвитку

особистості, за Е.Еріксоном, є етап формування ідентичності як системи уявлень про себе, про світ і себе у світі [168]. Даний етап супроводжується утворенням тих цінностей або життєвих орієнтирів, на основі значимості і емоційної насиченості яких створюються моральні бар'єри та обмеження, задаються життєві цілі. Формування системи цінностей відбувається у процесі емоційно насиченого спілкування дитини із значимим дорослим, який приймає її. Відсутність у дитячому будинку чи інтернаті значимого дорослого, який постійно піклується, безумовного прийняття, необхідність постійно пристосовуватися і заслужувати гарне ставлення часто призводять до зниження активного ставлення до життя: у дітей не формуються власні цінності, принципи і орієнтири, натомість, розвивається така стійка риса, як конформність, залежність від інших [92].

Аналіз кількох наукових досліджень, в яких розглядаються умови соціалізації дитини поза впливом сім'ї, дозволив Л.П.Осьмак висунути положення, що стосовно підліткового періоду розвитку особистості депривація батьківського впливу пов'язана з обмеженням диференційованих моделей соціальних ролей і дієвих форм ідентифікацій з ними. Неможливість компенсації відсутніх емоційно-ідентифікаційних взаємозв'язків з батьками за допомогою розширення стосунків з референтними для особистісного розвитку групами ще більше ускладнює становище соціально депривованого підлітка [95].

Проблема особистісного розвитку депривованих підлітків загострена тим, що підлітковий вік є останнім періодом перебування більшості дітей в закладах інтернатного типу, і дуже часто вихованці не готові до вступу в самостійне життя, до втрати звичного образу взаємодій. Так, якщо для становлення образу Я підлітків, що ростуть в сім'ї, найбільш значимим є негативне протиставлення власної поведінки нормативній, то для образу Я вихованців школи-інтернату – вміння легко пристосовуватись до ситуації, можливість обійти вимоги дорослих, уникаючи будь-яких санкцій з їхнього боку. Так, замість творчого мислення розвивається шаблонне, замість

становлення довільності поведінки – орієнтація на зовнішній контроль, замість уміння самому вирішити важку ситуацію – тенденція до занадто бурхливого реагування, до образи. Тобто ствердження власного Я у підлітків із сім'ї йде через активне протиставлення себе ситуації, нормам, а у дітей зі школи-інтернату – через пристосування до цієї ситуації [115].

Вказана обставина, на думку інших дослідників, робить інтернатських дітей здобиччю кримінальних структур [92]. Так, за даними російської держстатистики, 80% випускників шкіл-інтернатів попадають у кримінальне середовище. Складається враження, що великі матеріальні затрати, які держава вкладає на виховання дітей-сиріт, йдуть на підготовку “контингенту” для кримінальних структур та виправних закладів.

Результати дослідження Я.О.Гошовського дозволили йому зробити висновок, що депривація батьківського впливу негативно позначається на самосвідомості підлітків, призводить до появи відхилень у формуванні їх адекватної самоакцептації, служить причиною розладів і дисгармоній у процесі становлення у них образу Я, шкодить психічному здоров'ю [40, 41].

На основі узагальнення даних вітчизняної та зарубіжної психологічної науки і практики та результатів власних досліджень вказаний дослідник виділяє наступні психологічні особливості особистісного розвитку підлітків, зумовлені їх перебуванням у школі-інтернаті.

- Змістовні характеристики “образу Я” підлітка значною мірою визначаються його включеністю-невключеністю в систему батьківсько-дитячих стосунків. Частота, якість і міра цих стосунків (або їх відсутність) впливають на становлення духовного світу дитини. Від включеності підлітка в мікроклімат сім'ї залежить специфіка його соціалізації, її швидкість і успішність, так як навіть референтні для підлітка особи чи групи неспроможні компенсувати відсутність соціально-духовного контакту з батьками;
- депривація, викликана перерваністю внутрісімейної взаємодії, негативно впливає на становлення статево-рольових орієнтацій

підлітків через обмеженість орієнтирів, брак “позитивних домінант”. Це провокує затяжний і болісний хаос невизначеності у дітей або розвиток за переважаючим типом маскуліності-фемінності;

- тривалість перебування підлітка у депривуючих умовах детермінує як змістовне наповнення “образу Я”, так і міру його деформації. Дефіцит “образу Я”, виступаючи у формі комплексу неповноцінності, часто проявляється в емоціях горя та гримасах болю;
- у відповідь на регламентований характер життєдіяльності, що вступає у суперечність з віковою потребою у динамічній самореалізації, підліток неминуче опиняється перед необхідністю “протестуючого” стилю поведінки;
- депривація хворобливо загострює або притупляє у підлітка рефлексію, що призводить до перепадів у самооцінці та до розмитого, дифузного самоприйняття. Це, в свою чергу, стає причиною малоефективного психологічного захисту від шкільних стресових ситуацій;
- потреба підлітка у позитивному соціальному статусі, а також “сповідальний вакуум” внаслідок перерваної чи взагалі відсутньої внутрісімейної взаємодії викликають у нього прагнення пізнати людське тепло, співчуття, пораду. Це виявляється у підвищеному інтересі до проблем і болю однолітків, у зростанні емпатійності [29; 90].

Наведений перелік наслідків психічної депривації лише частково розкриває численні показники в анамнезі депривованої дитини. До цього слід лише додати важливе положення, яке висловлюється деякими авторами відносно того, що різні діти в однаковій деприваційній ситуації поведуться по-різному і виносять з неї неоднакові наслідки, так як відрізняються, в

першу чергу психічною конституцією і наявним розвитком особистості [24, 72].

Узагальнюючи проблему суспільного виховання, слід врахувати, що причини порушення психічного розвитку інтернатських дітей криються у самій суті моделі цього виховання. У теорії прихильності Дж.Боулбі показано, що лише інтимні, емоційно насичені і стійкі стосунки із об'єктом прихильності ведуть до нормального психічного розвитку, до формування активної і соціально адаптованої особистості [59, 137, 172]. Нестабільність та багаточисельність соціального оточення у закритих дитячих закладах, відсутність ключової фігури, яка б прийняла на себе піклування за дитиною, супроводжувала її на протязі життя і забезпечила почуття стабільності, надійності і захищеності, створює несприятливі умови для формування прихильності і емоційного розвитку дитини, сприяє руйнуванню природного прагнення дитини близькості й любові. У таких людей не формується найважливіше для подальшого психічного розвитку почуття базової довіри до світу [168].

Невипадково у сучасній класифікації психічних розладів з'явилася така одиниця, як "розлад прихильності". В якості однієї з основних причини цього розладу виступає "часто повторювана зміна осіб, які здійснюють догляд за дитиною так, що стійка прихильність неможлива" [61]. Очевидно, що така дитина, у якої постійно змінюються вихователі, в подальшому не зможе створити повноцінну сім'ю, встановлювати задовільні стосунки з іншими людьми.

Таким чином, психічна депривація, яка виникає у ситуації тривалого незадоволення життєво важливих потреб індивіда, визнається вченими одним із найскладніших та руйнівних симптомів негативного впливу виховання за відсутності сімейних взаємодій на особистісне зростання дітей, особливо у період підлітковості. Через недосконалість або наукову необґрунтованість програм виховання і навчання, спрямованих на компенсування дефектів психічного розвитку дітей, які тривалий час перебувають у дитячих закладах

закритого типу, у депривованих підлітків констатується ціла низка негативних зрушень – від легких дисциплінарних порушень і неадекватних способів адаптації до глибоких нервово-психічних розладів. Крім того, переживання підлітком втрати міжособистісних взаємодій з батьківським середовищем ускладнюється переживанням нової внутрішньої позиції, пов'язаної з прагненням бути і вважатися дорослим, яка не може бути реалізована в умовах соціальної депривації. Саме цими протиріччями визначаються специфічні труднощі переживання підліткової кризи дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Зважаючи на ці обставини, досить гостро для педагогічної спільноти постає вирішення питань конструктивних взаємодій з депривованими підлітками під час переживання ними етапів вікової кризи. Актуальними для практичної психології залишаються пошуки шляхів оптимізації особистісного розвитку підлітків, позбавлених батьківського впливу, їх соціалізації в суспільстві та активне включення у значущу діяльність. Ці моменти й визначають напрямки наших подальших наукових пошуків у виявленні специфіки переживання підліткової кризи дітьми в умовах психічної депривації.

### **Висновки до I розділу:**

1. У контексті психології особистості під поняттям криза розуміється стан перешкоди, неможливості задоволення суб'єктом певних життєвих проблем. Цей стан виникає як емоційна реакція людини на значущу, невирішувану нею у даний момент, і через це критичну ситуацію. Механізмом подолання цієї ситуації виступає переживання як специфічна психічна діяльність, яка включає в себе емоційні реакції та емоційні переживання.

У розвитку кризи розрізняють чотири фази, які характеризуються наростанням і поступовим спадом напруги, а також супроводжуються різноманітними суб'єктивними симптомами (почуття тривоги, розгубленості,

безпорадності, провини і т.д.) та способами адаптації (методом спроб і помилок, переоцінкою цінностей, захисними реакціями). В залежності від ситуації, що її викликала, криза може бути випадковою (безробіття, стихійне лихо тощо) або закономірною – криза розвитку (вступ до школи, підлітковий вік, шлюб, вагітність тощо).

Характерною рисою теорії криз є той факт, що криза одночасно несе у собі як загрозу для особистості (фіксація на неадекватних методах адаптації), так можливість для її росту (загартування, збагачення звичних способів адаптації новими).

2. У контексті психології розвитку, криза має місце у тих наукових концепціях, де вік характеризується як ціле, єдине, де при заміні вікових періодів просто необхідна повна зміна цієї цілісності.

У межах культурно-історичної теорії Л.С.Виготського, під поняттям криза розуміють закономірний період перетворення соціальної ситуації розвитку, коли новоутворення попереднього періоду сприяють руйнуванню старої соціальної ситуації розвитку і провокують утворення нової. У діяльнісній концепції, в якій стабільний період задається провідною діяльністю, криза визнається негативним симптомом переходу від одного вікового періоду до іншого, тобто свідченням невдалого переходу.

Для дослідження та перевірки тих новоутворень, які виникли раніше, дитина потребує певного психологічного простору випробувань. В якості такого випробування часто виступає конфлікт, який провокується самою дитиною для перенесення сформованих у попередній діяльності центральних характеристик у реальний світ. Психологічним змістом вікової кризи визнається суб'єктивізація (привласнення) новоутворення попереднього стабільного періоду, тобто перетворення цього новоутворення на здатність самого індивіда. Механізмом суб'єктивізації виступає спроба.

3. У сучасній психологічній науці не існує єдиної думки щодо вікових меж та розуміння змісту і характеру протікання підліткової кризи.



Центральним новоутворенням підліткової кризи визнається почуття дорослості. Воно детермінує нове ставлення молодшого підлітка до себе і до світу дорослих. Соціальна ситуація розвитку полягає у відношенні відкритої підлітком нової ідеальної форми (образу дорослості) до його реального життя. Динаміка взаємопереходу ідеальної форми у реальну відображає структуру підліткової кризи.

Для перетворення своїх здібностей на “працюючі”, підлітку необхідно випробувати, перевірити їх. Але сучасні дослідження свідчать про те, що у суспільстві не існує адекватних для вирішення завдань підліткового віку психологічних просторів.

4. Одиницею взаємозв'язку психічного розвитку підлітка із впливами навколишньої дійсності є переживання. Поняття переживання (у межах теорії діяльності) розглядається як внутрішня інтелектуально-вольова робота по відновленню втраченого у критичній ситуації сенсу буття.

Представники культурно-історичної концепції переживання розуміють як внутрішнє ставлення особистості до того чи іншого моменту діяльності, як своєрідну проекцію соціальної ситуації розвитку. Виходячи з цих позицій, зміст кризи, як моменту зламу, полягає у перетворенні дитиною одного способу переживання середовища на інший.

За концепцією суб'єктності С.Л.Рубінштейна, переживання, як специфічний аспект свідомості, є особливим утворенням, в якому особистісний аспект виступає домінуючим. В переживаннях людини відображається специфічність прояву її індивідуального життя.

Переживання вікової кризи підлітком розглядається нами як закономірний процес його індивідуального розвитку, що спрямований на структурування ціннісних ставлень під впливом відкритої ним нової ідеальної форми розвитку (почуття дорослості).

5. Тривала депривація сімейної взаємодії, а саме дефіцит емоційного контакту з близьким дорослим через його відсутність або обмежене спілкування, призводить до нестабільного та ускладненого розвитку

особистості підлітка, зокрема, спричиняє неадекватну систему самооцінок, низький рівень самоприйняття; конформність, залежність від інших; відсутність навичок продуктивного спілкування, психологічне відчуження від інших людей, невротичні зрушення, а також зміщення статево-рольових орієнтацій підлітків та соціальну дезадаптованість.

Через відсутність ключової фігури, яка б прийняла на себе піклування за дитиною, супроводжувала її на протязі життя і забезпечила почуття стабільності, надійності і захищеності, створюються несприятливі умови для формування прихильності і емоційного розвитку особистості підлітка і не формується найважливіше для його подальшого психічного розвитку почуття базової довіри до світу.

Проблема переживання підліткової кризи дітьми, що залишилися без опіки батьків, є нерозробленою і потребує додаткового теоретичного та експериментального вивчення.

**Основний зміст даного розділу представлено в наступних  
публікаціях автора:**

1. Вінс В.А. До проблеми дослідження підліткової кризи // Психологія: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – Вип. 11. – С.161-166.
2. Вінс В.А. Переживання кризових станів у перехідні періоди як проблема наукового пізнання // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інститут імені Григорія Сковороди: Науково-теоретичний збірник. Випуск 1. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С.153-159.
3. Вінс В.А. Науковий аналіз переживань підлітків в умовах психічної депривації // Психологія: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – Вип. 18. – С.133-137.

## **РОЗДІЛ II**

### **ВИЯВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ ВІКОВОЇ КРИЗИ ДЕПРИВОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ**

Одним із центральних новоутворень підліткового віку є почуття дорослості, яке виражається у прагненні до незалежності, самостійності, у ствердженні свого особистісної гідності. Перехід від молодшого шкільного до підліткового віку характеризується появою симптомів підліткової кризи: дитина все більше прагне виглядати як доросла, її поведінка у присутності оточуючих, особливо однолітків, втрачає безпосередність: з'являється навмисна незалежність, псевдодорослість тощо. У спілкуванні з дорослими ще деякий час може зберігатися дитячо-дорослий тип стосунків, але незабаром і у цій сфері відбуваються непердбачувані зміни. Підліток наполягає на нових правах, адресуючи вимоги різної ступені до окремих членів сім'ї.

В умовах виховання за межами позитивного сімейного впливу образ Я підлітків розвивається не лише повільніше, а й дещо інакше. Серед основних параметрів, які визначають їх відмінність від підлітків, що виховуються у сім'ї, виділяють орієнтацію на зовнішнє оточення, пристосування, відсутність вікової динаміки становлення почуття дорослості та пов'язаної з ним системи власних цінностей, невідповідність деяких сторін образу Я віковим характеристикам.

#### **2.1. Методичні прийоми та процедура дослідження головних новоутворень підлітків**

Складність та неоднозначність дослідження психологічних особливостей переживання вікової кризи депривованими підлітками детермінують малу чисельність спеціальних діагностичних прийомів та методів. Така ситуація викликана критичністю, перехідністю даного

кризового періоду, неоднозначністю центральних характеристик особистості підлітка, нечіткою окресленістю кризових та сензитивних періодів взагалі, мінливістю поведінкових реакцій дітей та зовнішніх впливів тощо. Крім того, підліткова криза презентується переходом від дитинства до невизначеності дорослості, тому позитивні характеристики цього вікового переходу та періоду підлітковості виявляються найменш вивченими. У психодіагностичній літературі для дослідження особистісних змін у цей період найчастіше використовують метод інтроспекції, проєктивні методи, рідше – біографічний, метод контент-аналізу, вивчення продуктів діяльності (щоденники, записи, поетичні та прозаїчні твори, тощо). Враховуючи право особистості на конфіденційність, останні використовуються у ретроспективному варіанті.

Історія вивчення особистості дітей, що виховуються в умовах психічної депривації, тобто у дитячих будинках та школах-інтернатах для дітей-сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування, нараховує майже сорокарічний досвід. Так, у психологічному дослідженні з цієї проблеми – вивчення дітей у школі-інтернаті, очолюваному Л.І.Божович (1960), були розроблені методи вивчення особистості дітей, а також методика складання психолого-педагогічної характеристики як необхідної умови накопичення знань про учнів для діагностичних та прогнозуючих суджень про них [117].

У 80-90-х рр. ХХ ст. був проведений ряд досліджень радянськими вченими, результати яких підтвердили негативні наслідки інтернатного виховання, тобто виховання у дитячих закладах закритого типу [84, 111, 112, 115]. При дослідженні особливостей становлення образу Я у підлітків вченими використовувався переважно метод вільних самоописів (твори на тему “Я, яким здаюсь собі”, “Я, яким здаюсь іншим”) [115], метод попарного порівняння самоописів дітей із сім’ї та школи-інтернату, методика “незавершені речення” Ж.Нюттена, малюнковий тест фрустрації С.Розецвейга [111]. У дослідженнях, проведених останнім часом вітчизняними [34, 40, 62, 95] та російськими [9, 123, 124, 155] вченими,

представлений різноплановий діагностичний інструментарій, який включає, крім вказаних, біографічний і анкетний методи, бесіду, соціометрію, соціальне спостереження, метод експертних оцінок, тестування та ін.

У своєму дослідженні ми комплексно застосовували об'єктивні методи у поєднанні із суб'єктивними, що було продиктовано:

- складністю предмета нашого дослідження, який вимагає поглибленого вивчення особистісних зрушень у перехідний період;
- різноманітністю та варіативністю індивідуальних проявів протікання вікової кризи, у даному випадку підліткової;
- негативним впливом тривалої психічної депривації на розвиток особистості підлітка;
- неоднозначністю наукових підходів до вирішення проблеми вікових криз, а саме інтерпретації їх змісту, структури та часових меж.

В результаті проведеного аналізу наукової літератури з даної проблеми нами були виділені наступні критерії та показники переживання вікової кризи підлітками, які ми ставили за мету експериментально дослідити та диференціювати в залежності від умов виховання учнів:

1) соціально-психологічна адаптованість (прийняття власного соціального статусу, прийняття інших, емоційна комфортність, інтернальність, прагнення домінування);

2) інтегральність самоставлень (самоповага, самоінтерес, очікуване ставлення інших, аутосимпатія);

3) адекватність Я-образу (чіткість уявлень, диференційованість образу-Я, зв'язок між Я-реальним та Я-ідеальним, рівень домагань).

Експериментальне виявлення психологічних особливостей переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування здійснювалось у три етапи: I – підготовчий (пілотажне дослідження), II – основний (констатуючий експеримент), III – заключний (формулюючий експеримент).

Завдання пілотажного дослідження полягало у перевірці робочих гіпотез про негативний вплив фактору соціальної депривації на психічний розвиток підлітків, особливо у період переживання ними вікової кризи; у виявленні показників тривожності, підвищених одночасно в обох групах піддослідних, а також - у відборі валідних методик для вирішення загальних завдань експерименту.

В процесі пілотажного дослідження нами була апробована система діагностичних засобів, які з успіхом використовували такі вчені, як Т.В.Дембо, І.Б.Дермановою, Т.І.Пашуковою, А.М.Прихожан, С.Я.Рубінштейн, Т.В.Снегірьовою та ін. при вирішенні завдань, пов'язаних з вивченням розвитку особистості підлітка та його самосвідомості зокрема. Для виявлення особливостей переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату (у порівнянні з підлітками із сім'ї) були відібрані методики, придатні як для індивідуальної, так і колективної роботи з учнями. Деякі з них підлягали модифікації з метою реалізації поставлених нами завдань. Кожна методика мала показники достовірності і валідності, які визначалися як в попередніх роботах, так і в нашому дослідженні.

В якості одного з найінформативніших діагностичних інструментів, використаних під час пілотажного дослідження, виявився тест шкільної тривожності Філіпса [14, 107]. Особливістю цієї методики і головною її перевагою над численними опитувальниками, що фіксують так звану "особистісну" тривожність, є її діяльнісне спрямування. Даний тест дозволяє виявити не лише рівень тривожності підлітків, а й визначити, в яких сферах відносин найбільше проявляється тривожність і яких конкретно форм набуває.

Згадана методика зазнала незначної модифікації. У зв'язку з депривацією у підлітків школи-інтернату такого важливого чинника психосоціального розвитку як сімейна взаємодія, два питання згаданого опитувальника (№17 і №36), які містять інформацію про батьків, були замінені близько до тексту іншими (див. додаток А).

У пілотажному дослідженні приймало участь дві групи підлітків віком від 10 до 14-15 років: вихованці школи-інтернату із звичайними умовами для закритих дитячих закладів (85 осіб) та підлітки із сім'ї – учні 5-8 класів загальноосвітньої школи (222 особи).

Аналізуючи результати дослідження, ми розподіляли дітей за такими рівнями: А – низький, Б – підвищений, В – високий рівень тривожності. Результати розподілу отримали відображення у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Результати розподілу дітей за рівнями тривожності (%)

n=307

Показники тривожності	Підлітки із сім'ї			Підлітки із школи-інтернату		
	рівень			рівень		
	А	Б	В	А	Б	В
У цілому по тесту	66,7	29,7	3,6	54,6	41,8	3,6
Загальна тривожність	57,7	33,8	8,5	51	34	15
Переживання соціального стресу	73	22	5	60	27	13
Фрустрація потреби у досягненні успіху	74,3	24,8	0,9	78	22	0
Страх самовираження	33,3	49,6	17,1	33	33	34
Страх ситуації перевірки знань	39,6	41,4	20	42	40	18
Страх невідповідності очікуванням оточуючих	53,2	26,1	20,7	56	18	26
Низький фізіологічний опір стресу	79,3	10,4	10,4	84	11	5
Проблеми і страхи у відносинах з учителями	43,7	45	11,3	40	47	13

Як видно з даної таблиці, в обох групах досліджуваних тривожність як відносно стійке утворення спостерігається лише у 3,6% дітей, при цьому

середні показники тривожності обох підгруп за критерієм Ст'юдента статистично не відрізняються і не перевищують межі норми.

У ході подальшого аналізу результатів дослідження ми розглянули середні показники прояву тривожності, отримані нами за допомогою методики Філіпса, в обох групах досліджуваних (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Кількісні показники рівнів тривожності у підлітків  
із сім'ї та школи-інтернату

n=307

Показники тривожності	Підлітки із сім'ї			Підлітки із школи-інтернату		
	$\bar{X}$	$\sigma$	рівень тривожності	$\bar{X}$	$\sigma$	рівень тривожності
У цілому по тесту	24,4	8,50	низький	25	10,3	низький
Загальна тривожність	9,70	4,56	низький	9,80	1,61	низький
Переживання соціального стресу	4,20	1,94	низький	5,00	2,08	низький
Фрустрація потреби в досягненні успіху	5,20	1,90	низький	4,50	2,20	низький
Страх самовираження	3,10	1,52	підвищений	3,50	1,77	підвищений
Страх ситуації перевірки знань	3,00	1,60	підвищений	3,10	1,67	підвищений
Страх невідповідності очікуванням оточуючих	2,40	1,30	низький	2,40	1,32	низький
Низький фізіологічний опір стресу	1,50	1,31	низький	1,30	1,21	низький
Проблеми і страхи у відносинах з учителями	3,80	1,47	низький	3,70	1,52	низький



Порівняння середніх величин відповідних показників тривожності між собою дозволило зробити наступні висновки: рівень загальної тривожності в школі, в середньому, не підвищений і практично однаковий в обох підгрупах (відмінності статистично недостовірні); соціальний стрес переживає більший відсоток підлітків зі школи-інтернату, ніж із сім'ї (відмінність достовірна на рівні 0,01), а от фрустурованість потреби у досягненні успіху, навпаки, частіше зустрічається у підлітків, що виховуються у сім'ї (відмінність достовірна на рівні 0,05), хоча середні величини показників тривожності по вказаних факторах знаходяться в межах низького рівня розвитку.

Щодо фактору “переживання соціального стресу”, ніяких сумнівів не виникає, адже психічна депривація, за даними багатьох дослідників цієї проблеми [72, 112, 115], зумовлює специфічний розвиток особистості, і тому емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються її соціальні контакти, перш за все з ровесниками, у більшості випадків перешкоджає утворенню тісних і тривалих особистісних зв'язків. Але несприятливий соціальний фон, який не дозволяє дитині розвивати свої потреби у досягненні успіху, зустрічається частіше не у школі-інтернаті, як цього можна очікувати, а характерний для соціальної ситуації розвитку підлітків у сім'ї.

Фактор “страх самовираження” характеризується підвищеним рівнем тривожності в обох групах досліджуваних, незважаючи на відмінність його кількісних показників між собою (3,1 - у підлітків із сім'ї проти 3,5 – у підлітків із інтернату). Інтерпретуючи даний факт, можна стверджувати, що негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явленням себе іншим, демонстрацією своїх можливостей - є віковими характеристиками підлітків, що належать до різних субкультур. Дана гіпотеза переформується з поглядами Л.І.Божович, яка вважала, що депривація потреби самовираження є однією із складових кризи підліткового віку [20]. Тому правомірним та експериментально підтвердженим, на наш погляд, є віднесення наявності страху самовираження до однієї з власне підліткових характеристик, незалежно від умов розвитку.

Досить корисним буде проаналізувати локалізацію тривожності у показнику “страх самовираження” з точки зору вікової динаміки. Передбачалось, що почуття страху у ситуації задоволення потреби у самовираженні в умовах виховання у сім’ї має знижуватися на кінець підліткового віку. Аналіз емпіричних даних, які отримали графічне зображення (рис. 2.1), показав, що в умовах психічної депривації було виявлено вказану динаміку, тобто зниження середньої величини страху самовираження: від високого рівня у молодших підлітків ( $M=4,5$ ) до низького у старших ( $M=2,7$ ). В умовах сімейного виховання ситуація складається іншим чином: середня величина показника страху самовираження залишається підвищеною з п’ятого по восьмий класи включно, причому у старших підлітків ця величина вища ніж у молодших ( $M=3,5$  проти  $M=3,1$ ). З цього випливає висновок, що підліткам, які знаходяться в умовах психічної депривації, притаманна здатність до більш конструктивної соціальної адаптації, до подолання можливих перешкод на шляху до самоствердження та самовираження, чого не можна сказати про підлітків, які виховуються у сім’ї.

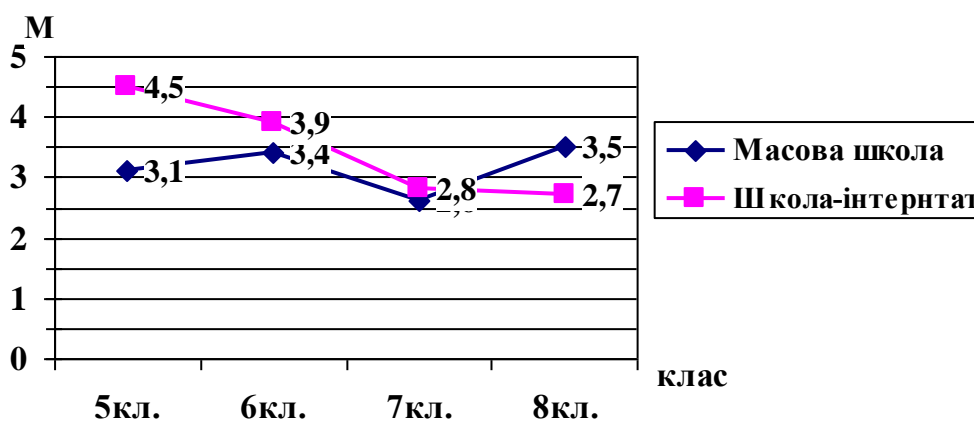


Рис. 2.1

Графік вікової динаміки показника „страх самовираження”  
у підлітків із масової школи та школи-інтернату

Аналіз наступних показників тривожності, точніше їх локалізації у сферах відносин підлітків, показує, що в обох групах досліджуваних

підвищеним є страх ситуації оцінки знань (відмінність між вибірками статистично недостовірна на рівні 0,01). Отже, негативне ставлення і переживання тривоги у ситуаціях перевірки знань, досягнень і можливостей, особливо публічної, також є наслідком вікових змін у психічному розвитку підлітків і значимо не корелює з наслідками деприваційного синдрому.

Порівняння середніх величин останніх трьох показників тривожності („страх невідповідності очікуванням дорослих”, „низький фізіологічний опір стресу” та „проблеми і страхи у стосунках з учителями”) (табл. 2.2) свідчить, що в обох експериментальних групах, відмінності яких статистично недостовірні, тривожність знаходиться на низькому рівні.

Таким чином, спираючись на отримані експериментальні дані, можна стверджувати, що підвищений страх самовираження та страх ситуації перевірки знань є віковими особливостями, притаманними підліткам, незалежно від умов виховання (у сім'ї чи в умовах сімейної депривації) і можуть бути віднесені до власне підліткових характеристик. При чому у молодших підлітків (5-6 класи) в обох підгрупах страх самовираження перебуває на високому рівні, що співпадає у часі з переживанням вікової кризи, і лише підлітки школи-інтернату долають цей страх на кінець навчання у середніх класах. Наслідком деприваційного синдрому у даному дослідженні було виявлено лише переживання підлітками соціального стресу, що співпадає з результатами, отриманими іншими дослідниками [72, 112].

Основний діагностичний матеріал для основного (констатуючого) етапу експериментального дослідження був зібраний у відповідності до поставлених завдань, тобто з метою дослідження головних новоутворень підлітків та виявлення психологічних особливостей переживання ними вікової кризи в умовах сімейної взаємодії та її депривації.

В якості досліджуваних в основному етапі експерименту виступали учні 5-6 класів школи-інтернату для дітей сиріт та дітей, що залишились без опіки батьків та масової школи № 6 м. Переяслав-Хмельницький Київської області. Нами був обраний саме цей вік (10-12 років), оскільки, як свідчать

результати наукових досліджень, період від 10,5 до 11,5 років є піком вікової кризи [104]. Шляхом аналізу біографій дітей і бесід з вихователями, вчителями, батьками було сформовано остаточну вибірку, яка нараховувала 30 підлітків школи-інтернату та аналогічну кількість учнів масової школи.

Однією з основних вимог до формування вибірки підлітків із масової школи була відсутність сімейної депривації, тобто учні мали походити з повної благополучної сім'ї із сприятливим мікрокліматом.

У зв'язку з тим, що моніторинг критичного віку, тобто простежування у часі основних його етапів та ознак, може стати умовою для підтвердження гіпотези про його логічну структуру, наше дослідження будувалося шляхом поєднання лонгітюдного та поперечних зрізів. Методи дослідження представляють собою поєднання ідеографічного методу з аналізом цілісної ситуації розвитку учнів, тобто на фоні спостереження за поведінкою піддослідних, бесід з ними та вихователями проводилося індивідуальне вивчення підлітків.

Діагностика адекватності переживань підлітка і усвідомлення особливостей своєї особистості і своїх станів під час переходу від молодшого шкільного до підліткового віку здійснювалася нами за допомогою "Шкали соціально-психологічної адаптованості" (СПА), розробленої американськими психологами К.Роджерсом і Р.Даймондом (1954) і адаптованої Т.В.Снегір'овою [107, 125, 138]. Як вимірювальний інструмент шкала СПА виявила високу диференціюючу здатність до діагностики не лише станів шкільної адаптації-дезаптації, але й особливостей уявлення про себе, його перебудови у вікові критичні періоди розвитку та в критичних ситуаціях, що спонукують школяра до переоцінки своїх можливостей. Зазначимо, що поняттям адаптація Т.В.Снегір'ова позначає процес перетворення об'єктивних суспільних форм та умов життєдіяльності особистості на продуктивні індивідуальні, своєрідні способи її організації [138].

Матеріал методики являє собою невеличкий зошит з інструкцією та висловлюваннями, під кожним з яких надрукована 7-ступінчата шкала, а

зверху і знизу на кожній сторінці з текстом висловлювань сформульовані значення ступіней шкали (див. додаток Б). Модифікований варіант методики, як і оригінал, включає 101 твердження. Учням п'ятих класів в обох вибірках методика пред'являлася в умовах індивідуального експерименту, а у шостих класах вона застосовувалась колективно.

В інтерпретаційному плані нас більше цікавили фактори, які були виділені авторами з метою розширення можливостей якісного аналізу отриманих за допомогою шкали СПА даних, а саме: прийняття - неприйняття себе та інших, емоційний комфорт - дискомфорт, очікування внутрішнього або зовнішнього контролю, уникання проблем та ін. На нашу думку, вони допоможуть розкрити картину своєрідного розриву наступності у розвитку особистості молодшого підлітка, переходу її "Я" із одного стану в інший, зміни основних його критичних переживань, що є спільною для всіх вікових критичних періодів і критичних ситуацій, а тим більше для підліткової кризи. Крім того, критерії соціально-психологічної адаптованості особистості, включені до складу шкали СПА, у певній мірі співпадають з критеріями особистісної зрілості, до складу яких входять почуття власної гідності, вміння поважати інших, розуміння своїх проблем і намагання вирішити їх та ін.

За допомогою тесту-опитувальника, розробленого В.В.Століним та С.Р.Пантілеєвим, здійснювалася діагностика ціннісних самоствавлень підлітків [23, 96]. Опитувальник дозволяє виявити три рівні самоствавлення:

- глобальне самоствавлення;
- самоствавлення, диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом і очікуванням ставлення до себе;
- рівень внутрішніх дій у відношенні до самого себе або готовності до таких дій (самовпевненість, очікуване ставлення від інших, самоприйняття, самокерівництво, самозвинувачення, самоінтерес та саморозуміння).

Методика дає змогу визначити не лише загальний рівень емоційно-ціннісного ставлення до себе, а й дозволяє одержати дані стосовно елементів

його структури. Опитувальник складається з 57 тверджень, з яким піддослідні можуть погоджуватися або не погоджуватися. Подача інструкції і процедура опитування були спрямовані на зниження впливу соціальної бажаності та прагнення самоподачі досліджуваних.

Соціальна ситуація розвитку в критичні періоди, як згадувалося про це раніше, полягає у відкритті дитиною нової ідеальної форми, що змінює її ставлення до навколишнього і, відповідно, до самої себе. Для підлітка така нова форма полягає в ідеалізованому уявленні про дорослість [32, 51, 104]. Намагання якомога раніше стати дорослим викликає у нього критичність по відношенню до теперішнього, реального життя і одночасно провокує ідеалізацію майбутнього.

Модифікація методики Дембо-Рубінштена, здійснена А.М.Прихожан для дослідження реального та ідеального “Я” особистості, була використана нами саме з метою конкретизувати ставлення підлітків до майбутнього і теперішнього [107]. Дана методика шляхом незначних модифікацій застосовувалась і для дослідження рефлексивної позиції підлітків стосовно згаданих аспектів власного “Я” (І.С.Булах, А.В.Виногородський, 1999).

Матеріалом методики є графічні шкали у вигляді семи ліній (див. додаток В). Ці лінії символізують відповідні рівні розвитку таких сторін особистості як власні здібності, характер, зовнішність, соціальний статус, вміння. На першому етапі роботи проводиться рефлексивний аналіз особистісних якостей у теперішній момент, що фіксується на шкалі за допомогою певного символу. На другому етапі фіксується рівень розвитку кожної із вказаних сторін особистості, до якої вона прагне. У відповідності до проставлених символів по кожній шкалі методики визначається рівень домагань, висота самооцінки та величина розбіжності між ними. Графічно отримані “профілі” наочно демонструють відмінності між особистісними позиціями підлітків відносно власного “Я”.

Наступною методикою, яка дозволяє визначити відношення між “Я-реальним” і “Я-ідеальним”, була обрана модифікація методики С.А.Будасі,

що передбачає дослідження самооцінки способом рангування 50 слів-назв рис особистості [107].

Процедура дослідження включала дві серії. Матеріал, з яким працюють досліджувані – це надрукований на спеціальному бланку список слів, що характеризують окремі риси особистості. У своєму дослідженні ми використовували скорочений варіант методики, який передбачає рангування 20 рис особистості (див. додаток Д). Завданням першої серії є дослідження уявлення людини про риси свого ідеалу, тобто досліджуваний розміщує слова в порядку надання їм переваги. У другій серії вимірюється уявлення людини про свої власні риси, тобто “Я-реального” за допомогою рангування нею слів з погляду того, чи характерні позначені ними якості самій особистості. Міра зв'язку між ранговими оцінками рис особистості, які входять в уявлення “Я-ідеальне” і “Я-реальне”, встановлюється за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Ч.Спірмена.

Крім вказаних, всі інші використані психодіагностичні методи та прийоми виступали як допоміжні, а саме – вільні та структуровані самоописи, вивчення продуктів діяльності, контент-аналіз. У роботі враховувались також результати спостережень за поведінкою досліджуваних, бесід з вчителями, вихователями, батьками та самими підлітками, результати вивчення біографічних відомостей про вихованців школи-інтернату. З метою первинної та вторинної математичної обробки емпіричних даних застосовувались методи параметричної ( $x$ ,  $\sigma^2$ , t-критерій Ст'юдента) та непараметричної (U-критерій Манна-Уїтні,  $\varphi^*$ -критерій Фішера, коефіцієнт рангової кореляції  $r_s$  Спірмена) статистики.

Кореляційний аналіз допоміг встановити значущі зв'язки між окремими ознаками та груповими ієрархіями при дослідженні уявлень підлітків про риси свого ідеалу та про свої власні риси, тобто відношення між “Я-ідеальним” і “Я-реальним”, і виявити, таким чином, наявність впливу психічної депривації на рівень і адекватність їх самооцінки.

Результати досліджень фіксувалися в протоколах, представлялися у вигляді таблиць, графіків та гістограм, що давало можливість здійснити порівняльний аналіз, виділити провідні показники та критерії прояву вікових та особистісних новоутворень підлітків.

## **2.2. Психологічний аналіз ціннісних самоствалень депривованих підлітків**

Якісна інтерпретація констатуючого експерименту допомогла нам більш детально і конкретно вивчити особливості внутрішньої динаміки самосвідомості підлітків, що вагомо впливають на всі аспекти їх життєдіяльності, відіграючи провідну роль у розвитку міжособистісних стосунків; у процесах адаптації та індивідуалізації, у подоланні кризових ситуацій.

З позицій системного підходу процес самосвідомості включає три основні компоненти: самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення до себе (самоставлення) та саморегулювання. Тобто вирізняється когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти, які рідко існують в чистому вигляді, окремо один від одного [87, 109, 140, 160].

Важливого значення у формуванні гармонійної особистості підлітка набуває когнітивний компонент самосвідомості, так як в цей віковий період надзвичайно актуалізується визнання себе однолітками, орієнтація на норми референтної групи. Підліток намагається зрозуміти себе, свої можливості, встановити область схожості з іншими людьми та своєї неповторності. Спілкування, в першу чергу з ровесниками, є основою становлення диференційованого і адекватного уявлення про себе, тобто соціальні взаємостосунки надзвичайно важливі для розуміння себе і досягнення ідентичності.

Не менш важливим фоном функціонування і розвитку багатьох психічних утворень підлітків є емоційний або ціннісний аспект



самосвідомості, тобто самоствавлення. Базуючись на оцінках і ставленнях інших, даний аспект визначає успішність соціалізації, яка інтенсивно здійснюється саме в підлітковому віці. Питання самоствавлення набуває тут важливого значення, оскільки в процесі формування особистості підлітка наслідки негативних форм прояву даного феномена надзвичайно небезпечні і можуть позначитися не лише на успішності процесу його соціалізації, а й на психічному здоров'ї взагалі.

Під поняттям самоствавлення вчені розуміють специфічний вид емоційних переживань, які відображають власне ставлення особистості до того, про що вона довідується, що розуміє, відкриває відносно самої себе. Іншими словами, самоствавлення є відносно стійким переживанням, яке пронизує самосприймання і “Я-образ” [140].

Як відносно сталий процес, самоствавлення особистості постійно знаходиться в процесі неперервного розвитку, утворюючись із численних переживань різноманітних емоційних станів, почуттів особистості щодо власного Я. З розвитком емоційного досвіду у суб'єкта складається узагальнене емоційно-ціннісне ставлення до себе. Змістовна суть самосвідомості в цілому утворюється на основі емоційного досвіду, який складають емоційні стани, що були пережиті в різний час у зв'язку із роздумами про себе.

Кожен акт самосвідомості, на думку вчених, є взаємодією самопізнання і самоствавлення. Тобто, самоствавлення формується і виникає в процесі самопізнання на різних його рівнях, але при цьому самоствавлення суттєво впливає на весь процес самосвідомості, обумовлюючи його специфіку, індивідуальну неповторність та спрямованість.

Вагомий внесок у розробку основних питань щодо структури та змісту самоствавлення був зроблений В.В.Століним, С.Р.Пантїлеєвим. В якості основних базових вимірів емоційно-ціннісного аспекту “Я-образу” ними були виділені: самоповага, аутосимпатія, самоінтерес та очікування позитивного ставлення від інших [97, 140].

Самоповага, як один із елементів емоційного компоненту самосвідомості, відображає той аспект самоствавлення, який змістовно і емоційно об'єднує віру у свої сили, здібності, самостійність, оцінку своїх можливостей контролювати власне життя, розуміння самого себе.

Аутосимпатія включає уявлення про себе як самоцінність. Сюди входять почуття, які знаходяться на протилежних полюсах, тобто схвалення себе, довіра до себе і позитивна самооцінка в одному випадку, а в іншому – низька самооцінка, готовність до самозвинувачення, визнання в собі переважно недоліків.

Самоінтерес відображає міру суб'єктивної близькості, а саме інтерес до власних думок і почуттів, впевненість у своїй цікавості для інших, готовність спілкуватися із собою “на рівних”.

Очікуване ставлення інших, як один із вимірів узагальненого рівня самоствавлення, демонструє значимість для людини позитивної думки про нього інших людей, схвалення його поглядів, вчинків. Очікуване ставлення накладає відбиток і на ставленні суб'єкта до себе, на рівень його самоповаги.

Всі вказані виміри інтегруються в глобальне самоствавлення, тобто внутрішньо недиференційоване почуття “за” чи “проти” власного Я.

Поряд зі змістом Я-концепції та самоствавлення, не менш важливим об'єктом психодіагностики, як вважають вчені, є механізми захисту самоствавлення. У зарубіжних авторів (Р.Баумейстер, Е.Джоне, 1978) зустрічається опис феномену компенсації, який можна проінтерпретувати як захист самоствавлення за допомогою прикрашання себе в неактуальних сферах самопрояву. Так, одним із механізмів захисту є “модель підтримки самооцінки” А.Тиссера і Дж.Кемпбелла, яка полягає у селективному ставленні індивіда до оцінки успіхів близьких йому людей і людей, які знаходяться на віддалі та до області значимості цих успіхів. Якщо успіхи друзів відносяться до не значимих для індивіда сфер, то вони оцінюються ним позитивно; якщо ж успіхи друзів припадають на релевантні для оцінювача сфери, то ці успіхи оцінюються значно нижче. Причому, при

сприйманні сторонніх людей співвідношення протилежне: більш позитивно оцінюються успіхи в релевантних сферах.

У дослідженнях Г.Каплана (1980) була виділена “тактика знецінювання”. Зміст її полягає в тому, що людина робить предметом свого самосприйняття не лише власні особистісні якості, але і саму оцінку цих якостей. Тобто, людина, яка низько оцінює себе за певною рисою, не буде втрачати самоповаги, якщо в ієрархії цінностей дана риса стоїть нижче, ніж “самокритичність” тощо.

На основі експериментального дослідження, В.В.Століним був виділений такий захисний механізм самоствавлення, як “запобіжний клапан», завдяки якому, перш за все, блокується антипатія до себе, тобто, падіння симпатії не призводить до зростання антипатії. Тут мова йде про принцип: “з того, що я не гарний, ще не випливає, що я поганий” [87].

Таким чином, підтримка стабільного позитивного самоствавлення забезпечує можливість постійної позитивної стратегії по відношенню до самого себе, яка виражається як в успішній соціально-предметній діяльності, так і у внутрішній особистісній активності.

Результати досліджень І.І.Чеснокової (1997), В.В.Століна (1998), спрямовані на вивчення вікової динаміки складових структури самоствавлення, свідчать, що в підлітковому віці серед основних структурних елементів самоствавлення (мається на увазі самоповага, аутосимпатія, самоінтерес та очікуване ставлення інших), найбільше виділяється аутосимпатія, яка базується на уявленні про себе як самоцінність, приязні чи неприязні до самого себе і відіграє важливу роль у формуванні базисної системи самоствавлення. Самоповага має значення до тих пір, поки підліток не зазнає поразок, невдач, внаслідок яких знижується повага до себе.

Найбільш стабільним елементом у різні вікові періоди у складі більш конкретного рівня самоствавлення, а саме рівня внутрішніх дій на адресу самого себе або готовності до таких дій, був виявлений самоінтерес. Це

пояснює зацікавленість більшості людей своїм внутрішнім світом незалежно від віку.

Наше дослідження полягало у вивченні емоційно-ціннісного ставлення до себе депривованих підлітків як базової характеристики особистості, структурування якого відбувається саме під впливом відкритої ними нової ідеальної форми розвитку, а саме - почуття дорослості. Не менш актуальним для нас було дослідження макроструктури самоствавлення підлітків (самоповаги, аутосимпатії, самоінтересу або близькості до самого себе та очікуваного ставлення від інших) в умовах депривації їх значущих потреб, зокрема потреби у сімейній взаємодії.

При дослідженні психічної сфери особистості цього віку, брався до уваги той факт, що зазначена ситуація розвитку в закритих дитячих закладах накладається на складні вікові перетворення, коли для підлітків особливого значення набувають стосунки з оточуючими, оцінки і ставлення інших, в той час як переживання особистісних проблем досягають найвищого прояву. За таких умов надзвичайно актуалізується самоствавлення вихованців школи-інтернату, на фоні структурування якого виникають і розвиваються різноманітні психічні утворення, а, значить переживається вікова криза.

Дані про особливості емоційно-ціннісного ставлення до себе підлітків ми отримали за допомогою опитувальника самоствавлення, розробленого В.В.Століним та С.Р.Пантилеєвим для діагностики структури даного феномена, який дозволяє визначити не лише загальний рівень емоційно-ціннісного ставлення до себе, а й дає змогу отримати дані відносно елементів його макро- та мікроструктури.

Вивчення ціннісних самоствавлень підлітків, що виховуються у школах-інтернатах для дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у порівнянні з їх ровесниками із сім'ї, виявило наступні особливості (табл. 2.3).

Очевидно, що показники інтегрального почуття “за” чи “проти” власного Я (глобального самоствавлення) у підлітків із сім'ї значно вищі (відмінність статистично достовірна на рівні 0,01), тобто переважна

більшість обстежуваних у цілому позитивно ставиться до себе, у структурі їх ставлення до себе переважає почуття “за” власне Я (накопичена частота становить 85%). У свою чергу показники самоствавлення вихованців школи-інтернату нижчі, хоча більша частина учнів позитивно ставиться до себе (накопичена частота 65%).

Таблиця 2.3

Кількісні показники самоствавлення підлітків із сім’ї та школи-інтернату  
(в одиницях накопичених частот, %)

n=60

Шкали	Підлітки із школи-інтернату			Підлітки із сім’ї		
	$\bar{X}$			$\bar{X}$		
	5 клас	6 клас	разом	5 клас	6 клас	Разом
Інтегральне почуття “за” чи “проти” власного Я	67,56	62,82	65,19	79,92	90,08	85,00
Самоповага (I)	43,28	50,82	47,05	75,54	73,39	74,56
Аутосимпатія (II)	65,89	59,51	62,70	73,59	78,05	75,82
Очікування позитивного ставлення від інших (III)	20,53	28,00	24,27	38,26	44,69	41,48
Самоінтерес (IV)	75,33	67,33	71,33	74,74	84,33	79,54
Самовпевненість (1)	43,9	47,25	45,58	60,74	60,64	60,69
Ставлення інших (2)	30,97	52,97	41,97	55,25	47,51	51,33
Самоприйняття (3)	50,73	50,61	50,67	59,85	81,49	70,67
Самокерування, самопослідовність (4)	58,36	71,85	65,11	77,38	61,6	69,49
Самозвинувачення (5)	41,47	68,7	55,09	32,49	42,97	37,73
Самоінтерес (6)	47,58	31,46	39,52	74,1	71,08	72,59
Саморозуміння (7)	53,86	33,15	43,51	82,32	68,86	75,59

Порівняння кількісних показників елементів макро- та мікроструктури самоствавлення привело до створення гістограми (рис. 2.2), яка наочно демонструє їх відмінність у досліджуваних групах підлітків.

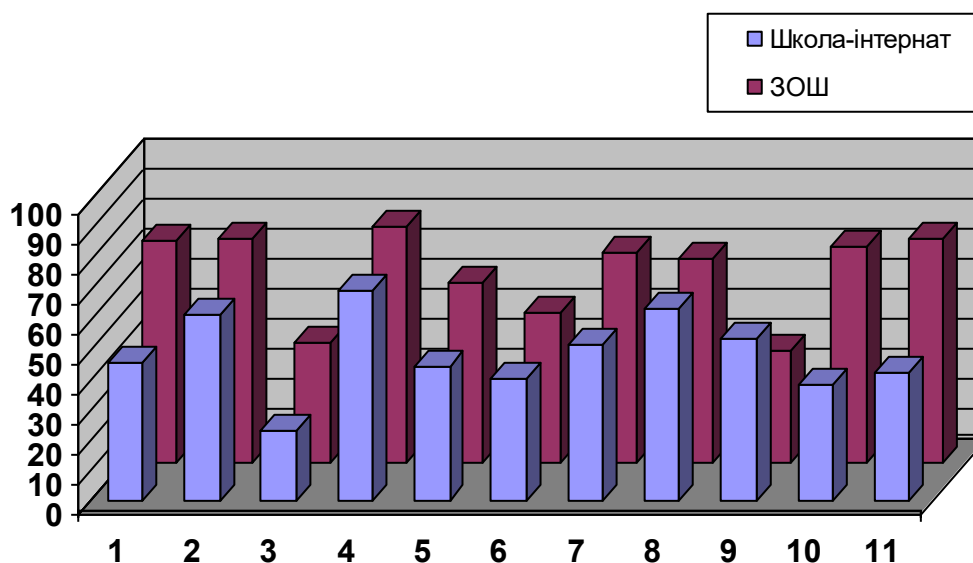


Рис. 2.2

### Гістограма структури самоствавлення підлітків із сім'ї та школи-інтернату

Умовні позначення: 1 – самоповага; 2 – аутосимпатія; 3 – очікування позитивного ставлення інших; 4 – самоінтерес; 5 – самовпевненість; 6 – ставлення інших; 7 – самоприйняття; 8 – самокерівництво; 9 – самозвинувачення; 10 – самоінтерес; 11 – саморозуміння.

Серед елементів структури самоствавлення (рис. 2.2) найвищі значення в обох групах досліджуваних отримано за шкалою самоінтересу (середній показник у школі-інтернаті – 71% проти 79% - у сім'ї), при цьому відмінність між вибірками статистично не достовірна. Такі результати засвідчили великий інтерес більшості опитаних до власної особистості та внутрішнього світу взагалі в обох вибірках. Ці дані ще раз підтвердили той факт, що саме в молодших підлітків зростає підвищений інтерес і, як наслідок, здатність до

самопізнання, до самоаналізу, тобто рефлексії, яка виникла ще в процесі навчання у молодшій школі як здатність бачити внутрішній зміст за зовнішнім. Таке перетворення здатності до аналізу, наприклад, математичних відношень, на здатність до аналізу реальних життєвих ситуацій відображає процес суб'єктивізації новоутворення попереднього періоду у кризі, тобто перетворення його на здатність самого індивіда.

Дана шкала у методиці вимірюється двічі: один раз – коли визначається макроструктура самоствавлення (результати наведені вище), а другий раз – коли вимірюється конкретний рівень самоствавлення – рівень внутрішніх дій на адресу “Я” або готовність до таких дій досліджуваного. З такої позиції самоінтерес у школі-інтернаті виявився на одному з останніх місць - 40% в порівнянні з 73% у підлітків із сім'ї (відмінність достовірна на рівні 0,01). Це говорить про неготовність депривованих підлітків до аналізу власних думок та почуттів, до спілкування з самим собою “на рівних”, про відсутність установки на переконання себе у своїй цікавості для інших, в той час як для підлітків із сім'ї такі дії значимі (шкала займає п'яту позицію) поряд з високим самоінтересом у цілому. Нагадаємо, що низький рівень самоінтересу на рівні внутрішніх дій (інтраструктурі) суперечить загальному високому показнику аутосимпатії та самоінтересу на макрорівні. Загострення суперечностей такого роду (між ідентичними показниками) може сприяти розвитку та поглибленню внутрішніх конфліктів, формуючи “комплекси” як свого роду психологічні захисти.

На другому місці за кількісною величиною показника у школі-інтернаті знаходиться шкала самокерування і самопослідовності (65% проти 69% у масовій школі), але за відсутності статистично значимої різниці між вибірками, у масовій школі дана шкала перебуває на сьомому місці. Експериментальні дані співпадають з емпіричними даними, які свідчать про прагнення молодших підлітків до більшої самостійності, намагання максимальний час знаходитися поза контролем дорослого, бажання виробити власні форми поведінки, необхідні для розвитку. Але прагнучи більшої

самостійності, безконтрольності, які є необхідною умовою уявлюваного образу дорослості, молодший підліток домагається лише свободи дорослих дій, не усвідомлюючи при цьому наявність обов'язкового компоненту дорослості – відповідальності. Як припускають деякі дослідники, рано чи пізно підліток, діючи самостійно, все ж таки зіштовхується з необхідністю відповідати за власні дії, тобто з відповідальністю. У такому випадку йому відкривається повний зміст вільних дорослих дій, і лише за умови реального переживання відповідальності і свободи одночасно можливе просування дитини на шляху справжнього дорослішання [104].

Вказана картина менш виражена у підлітків, що виховуються в сім'ї, так як дана шкала знаходиться на сьомій позиції за величиною показника. Ці дані перекликаються з результатами досліджень А.М.Прихожан, яка вивчаючи особливості розвитку самосвідомості підлітків в залежності від умов виховання, виявила низький розвиток саморегуляції в учнів масової школи і достатньо високий - у депривованих підлітків [109].

Отже, отримані нами та іншими дослідниками експериментальні дані вказують на відмінність в особливостях розвитку самосвідомості в залежності від умов виховання. Так як рівень саморегуляції зумовлений реальною необхідністю в оптимальній організації своєї поведінки, можна припустити наявність різноманітних шляхів розвитку самосвідомості в підлітковому віці. Про адекватність розвитку самосвідомості можна говорити лише за умови здійснення саморегуляції на основі позитивного ставлення до себе та достатньо високого рівня самопізнання.

Наступне місце за кількісною величиною у групі дітей з інтернату посідає шкала аутосимпатії (63% проти 76% у сім'ї), хоча має нижчий показник ніж у дітей із сім'ї (відмінність статистично значима на рівні 0,01). Ці дані, співпадаючи з результатами інших досліджень, де дана шкала мала найбільшу вагу саме у підлітковій вибірці, свідчать про вплив депривуючих факторів на зниження самооцінки, приязні, довіри до самого себе, на появу бачення в собі переважно недоліків.



Серед шкал, які отримали значно нижчі показники у школі-інтернаті в порівнянні із масовою школою, знаходяться також шкали самоприйняття (51% проти 71% у масовій школі), самоповаги (47% проти 75%), самовпевненості (46% проти 61%), саморозуміння (43% проти 76%).

Значно нижчий рівень самоприйняття у депривованих підлітків (відмінність достовірна на рівні 0,05) було виявлено також за допомогою інших методик. Ця обставина ймовірно корелює з фактором психічної деривації, який, як свідчать проведені нами дослідження, не стільки зменшує можливість росту позитивного самоприйняття, скільки провокує негативне самоприйняття, оптимізує появу цілої низки захистів, що становить серйозну перешкоду для розвитку адекватної самосвідомості.

Аналізуючи отримані експериментальні дані, можна констатувати низький рівень самоповаги у підлітків із закритого дитячого закладу у порівнянні з тими, що виховуються у сім'ї (відмінність достовірна на рівні 0,01). Це може бути наслідком частих поразок, невдач у значимих для них сферах життєдіяльності, що призводить до зниження поваги до себе. У такому випадку можна говорити про незначний вплив самоповаги на самоствавлення дітей, оскільки самоповага виступає як соціальний аспект і здійснює найбільший вплив на інтегральне почуття “за” чи “проти” власного Я (незалежно від того, якою є аутосимпатія). Стає зрозумілою наявність значної частини підлітків школи-інтернату, в структурі самоствавлення яких переважає почуття “проти” власного Я.

Самовпевненість депривованих підлітків (в середньому 46%) також статистично нижча ніж у однолітків із загальноосвітньої школи (61%) на рівні значимості 0,05. Відсутність почуття впевненості у собі у вихованців дитячих закладів, на думку чеських дослідників Й.Лангмейер, З.Матейчек, є одним із серйозних наслідків депривації потреби в батьківській любові у вихованців дитячих закладів [72].

На противагу підліткам із сім'ї, у яких шкала саморозуміння знаходиться на третій позиції за кількісним вираженням (у середньому 76%),

у школі-інтернаті показник сягає лише 44% і посідає восьме місце за величиною (відмінність статистично значима на рівні 0,01). Низька здатність до розуміння сутності та причин своїх психічних станів, дій та вчинків пояснюється відсутністю або ж недостатністю бесід (на групових та індивідуальних рівнях), в основі яких лежав би аналіз поведінки, окремих вчинків. Очевидним є те, що у школі-інтернаті не активізується прагнення дітей дати в першу чергу власну оцінку. Педагогічна оцінка скоріше будується на досвіді, експертній оцінці без урахування самооцінки, зокрема Я-образу.

Загалом низькі показники у школі-інтернаті було отримано за шкалою очікування позитивного ставлення від інших (у середньому 24%). Незважаючи на те, що кількісні показники за даною шкалою у підгрупі підлітків із сім'ї значно вищі - в середньому 41% (відмінність достовірна на рівні 0,01), все ж вона перебуває у них на передостанньому місці. Цей факт яскраво засвідчує наявність негативного впливу умов виховання поза сім'єю на прийняття інших людей: переважна більшість депривованих підлітків наперед очікує негативного ставлення, не має надію на позитивне ставлення з боку вихователів, вчителів та інших дітей. Але, неочікувано для нас, байдужість дітей до позитивної думки про них інших людей, до схвалення їх вчинків виявилася характерною як для підлітків з інтернату, так і для підлітків із сім'ї.

Причиною такого феномену може бути звичка молодших підлітків до критики значимих дорослих, особливо батьків. Бажаючи стати дорослим, діти сприймають дії близьких людей як "дорослі" дії, і прагнуть реалізувати таку поведінку, яка відрізняється від звичайної і виступає як символ дорослості. Така поведінка приваблива для підлітка, оскільки дозволяє безпосередньо відчувати себе дорослим. В цьому саме й полягає мета критики, а не в бажанні зруйнувати сімейні стосунки, тобто ситуацію позитивної взаємодії з батьками. Таким чином, причинами байдужого ставлення до позитивної думки про підлітка інших людей, а часто й виникнення

важковиховуваності, можуть бути зміни дій дитини в зв'язку з необхідністю випробувати нові здібності у нових ситуаціях, виявити себе, інколи не зважаючи на протест дорослих.

Показники шкали ставлення інших, яка вимірює рівень конкретних дій по відношенню до власного "Я" (42% проти 51% у масовій школі), констатують наявність неготовності підлітків до активної взаємодії з оточуючими у напрямку зміни очікуваного негативного ставлення до себе на позитивне (відмінність між вибірками недостовірна). Причиною цього в умовах психічної деривації можуть бути негативний попередній досвід, посттравматичні емоційні розлади та часті конфлікти з однолітками. Крім того, така неготовність може провокуватися непластичністю виховної системи, тобто неадекватністю реакції дорослого на специфічні для критичного періоду дії дитини, що характерно для різних соціальних умов виховання.

Надзвичайно насторожують дані про відносно високий показник за шкалою самозвинувачення у школі-інтернаті - 55% (шкала займає четверте місце за величиною показника серед одинадцяти інших шкал), тоді як у дітей із сім'ї він нижчий, крім того найнижчий серед усіх шкал і становить 38% (відмінність статистично достовірна на рівні 0,01). Така ситуація може свідчити про схильність підлітків закритих дитячих закладів до звинувачення себе у всіх невдачах, про недостатньо мотивовану інтрапунітивність, що іноді набуває навіть агресивного характеру і своєрідної зловтіхи над собою. У бесідах з дітьми, в окремих випадках, спостерігається ніби фаталістична приреченість, коли вони шукають лише у собі причини власних невдач, не намагаючись щось змінити. Останнє може бути результатом неуваги та недооцінки дорослих.

Аналізуючи загальну картину глобального самоствавлення та розвиток елементів його структури у підлітків школи-інтернату можна зробити наступні висновки.

Самоінтерес виступає найбільш вираженим елементом самоствавлення депривованих підлітків, але на рівні внутрішніх дій (інтраструктура) виявлена суперечність: загальному високому показнику аутосимпатії та самоінтересу на макрорівні відповідає відносно низький рівень сформованості установки на самоцінність.

Високий рівень саморегуляції підлітків школи-інтернату корелює із низьким показником саморозуміння на фоні почуття “проти” власного Я. Спостерігається тенденція до самозвинувачення, яка носить агресивний, немотивований характер.

Характерне очікування негативного ставлення від інших підлітками школи-інтернату говорить нам про негативний попередній досвід, посттравматичні емоційні розлади та часті конфлікти з однолітками. Крім того, неготовність підлітків в умовах психічної депривації до зміни негативного ставлення до себе на позитивне може свідчити про деформовані дії підлітка у зв'язку з необхідністю випробувати нові здібності (новий образ дорослості) у нових ситуаціях.

### **2.3. Порівняльна характеристика образу дорослості підлітків, що виховуються в умовах сімейної взаємодії та її депривації**

У сучасній психології накопичена значна кількість даних про те, що самооцінка, як один із аспектів ставлення до себе, дуже тісно пов'язана з рівнем домагань особистості, впливає на вибір життєвих цілей, зумовлює мотивацію поведінки. Особливо це актуалізується в підлітковому віці, коли особистісний розвиток напряму залежить від становлення диференційованої і усвідомленої “Я-концепції” як системи внутрішньо узгоджених уявлень про себе.

Дослідження власне проблеми самооцінки вітчизняними психологами, як правило, спрямовувалось на вивчення таких її аспектів, як структура, етапи і механізми розвитку, зв'язок з різноманітними характеристиками

особистості. Але до цих пір у поглядах на сферу самооцінювання вітчизняних і зарубіжних психологів спостерігаються не лише термінологічні розходження, але й принципові відмінності у розумінні змісту даного поняття та сфер можливості використання.

У результаті наукових пошуків у цьому напрямку Н.К.Радіною було встановлено термінологічну відповідність в області проблеми самооцінки. Так, вітчизняні дослідники виділяють загальну (самооцінка особистості в цілому) і власне самооцінку, коли особистістю оцінюються власні складові характеристики. Кожен вид самооцінки має когнітивний і емоційний компоненти. Відповідно до цього, поняття “загальна самооцінка” за своїм змістом є аналогом поняття “Я-концепція” в зарубіжній психології, когнітивний компонент загальної самооцінки – “образом-Я”, а емоційний компонент – самоприйняттям. До власне самооцінки аналог у зарубіжній психології підібрати важко, так як даний термін “завантажений” когнітивним змістом [123; 23].

Такий аналіз неідентичного змісту даних понять є значимим для нашого дослідження, а саме для вибору адекватного психодіагностичного інструментарію, аналізу та інтерпретації отриманих результатів. Експериментальних досліджень, які б виявляли специфіку формування “Я-концепції” у підлітковому віці, недостатньо для того, щоб відповісти на деякі питання, пов’язані із специфікою формування самооцінки в умовах психічної депривації. У зв’язку з цим наше подальше дослідження було присвячене порівняльному вивченню розвитку самооцінки та її аксіологічних характеристик у підлітків, що переживають вікову кризу в умовах сімейної взаємодії і умовах її депривації. В якості робочої гіпотези ми висували положення про те, що процес формування самооцінки може стати своєрідним відображенням динаміки взаємопереходу реальної і ідеальної форм розвитку, що складає умову вікової кризи.

Розглядаючи процес формування загальної самооцінки, тобто Я-концепції на протязі підліткового віку, більшість авторів вважають, що він є

результатом рефлексії, самопізнання, а також появи образу “іншого”, в якості якого, частіше за все, виступає ровесник. Така ідентифікація з однолітками є певним етапом формування образу-Я підлітка. В результаті проведених досліджень виявлено, що спочатку у підлітка формується так званий Ми-образ, який слугує передумовою формування якісно нового образу-Я. Характерною рисою образу-Ми підлітка є його включеність до групи однолітків [120, 137].

У психологічній літературі побутують дані про те, що в підлітковому віці активно формуються і такі структурні компоненти Я-концепції як Я-реальне та Я-ідеальне. Нагадаємо, що до складу першого компоненту входять установки, пов’язані з уявленням індивіда про те, яким він є насправді (уявлення про свої здібності, свою зовнішність і особистісні якості), тоді як другий компонент включає в себе уявлення про те, яким людина хотіла б бути. Занадто великий розрив між ідеальними уявленнями та реальними можливостями підлітків, як стверджують психологи, може призвести до невпевненості у собі, що виражається в образливості, агресивності тощо. І навпаки, коли ідеальний образ уявляється досяжним, підліток адекватно оцінює свої можливості і вибудовує певну систему дій для досягнення зразка наслідування [120].

Слід зазначити, що розходження між реальним і ідеальним “Я” негативно впливає і на емоційну складову Я-концепції (самоприйняття), оскільки підліток починає собі неподобатися, знецінювати себе. Причому, відкидається не якась конкретна риса, а образ себе самого в цілому. Таке емоційне неприйняття породжує тривогу, неадекватну самооцінку, захисну агресію.

У зв’язку зі сказаним вище, на наш погляд, емпіричного насичення потребує саме механізм, пов’язаний з розвитком ідентичності в умовах психічної депривації взагалі (співставлення ідеального і реального Я), коли прагнення підлітка до ідеалізованої дорослості (нова ідеальна форма) провокує критичне ставлення до теперішнього (реальна форма) з одночасною

ідеалізацією майбутнього. Так як реальне і ідеальне існує саме як відношення, то ставлення підлітка до майбутнього має змінити і ставлення його до минулого і теперішнього, виявити їх для самої дитини.

Поставлену мету ми намагалися реалізувати за допомогою процедури рангування підлітками 20 якостей особистості з погляду належності їх ідеальній особистості та самим собі (модифікація методики С.О.Будассі) [107]. Результати обстеження отримали своє відображення у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіл підлітків із сім'ї та школи-інтернату за рівнями самооцінки

n=60

Рівні самооцінки	Підлітки із сім'ї		Підлітки із школи-інтернату	
	Абс. к-сть	Відсоток	Абс. к-сть	Відсоток
Неадекватно висока самооцінка.	-	-	2	7
Тенденція до завищення самооцінки.	23	77	8	33
Недиференційована самооцінка	6	20	16	53
Неадекватно низька самооцінка	1	3	2	7

Як свідчать експериментальні дані, переважна більшість підлітків із сім'ї має адекватну самооцінку з тенденцією до завищення (77%), у той час як у школі-інтернаті такого рівня самооцінка була зафіксована лише у 33% респондентів. Недиференційована самооцінка притаманна половині депривованих підлітків (53%) і тільки п'ятій частині їх однолітків із сім'ї (20%). Неадекватно низька самооцінка зустрічається у незначної частини підлітків в обох групах досліджуваних (3% - у сім'ї проти 7% - в інтернаті). Неадекватно висока самооцінка, констатована лише у двох підлітків школи-

інтернату (що становить 7% від усієї вибірки), у загальноосвітній школі не зафіксована.

Порівняння отриманих кількісних показників загальної самооцінки з результатами інших досліджень свідчить про невідповідність нормативним характеристикам результатів у підгрупі підлітків школи-інтернату, так як у молодших підлітків вже має простежуватись тенденція до диференціації самооцінки [104].

Більшість дослідників відмічають нестабільність, ситуативність самооцінки, яка може змінюватися від неадекватно завищеної до неадекватно низької. Це пов'язують або з лабільністю структури ієрархії мотивів, або із змістом “Я-ідеального”. Так, прагнення відповідати обраним ідеалам, фрустрація значимих мотивів знижують самооцінку, а похвала, успіх, як правило, підвищують її. Постійна зміна інтересів і зразків поведінки не дозволяє підлітку сформувати стійку діяльність, необхідну для реальних досягнень, що, в свою чергу, детермінує типове для даного віку постійне чергування успіхів і невдач [120].

У вибірці підлітків, що виховуються у сім'ї, картина дещо інша, так як у більшості дітей самооцінка відносно диференційована і спостерігається тенденція до завищення ідеального Я, що, по суті, є віковою тенденцією.

Звернемося до середніх показників загальної самооцінки в досліджуваних групах підлітків (табл. 2.5). Порівняння їх за U-критерієм Манна-Уїтні свідчить про статистично значиму різницю. Так, у соціально депривованих підлітків самооцінка в середньому нижча, ніж у їх ровесників, які виховуються у сім'ї (0,29 - у школі-інтернаті проти 0,47 – у сім'ї). Крім того, значення середнього коефіцієнта у вибірці підлітків із сім'ї засвідчує наявність позитивного зв'язку між ідеальним “Я” і “Я-реальним”, що відображає відповідність їх уявлення про те, якими б вони хотіли бути і про те, якими вони є насправді.



Таблиця 2.5

Кількісні показники самооцінки підлітків із сім'ї та школи-інтернату

n=60

Групи піддослідних	$\bar{X}$	Якісна характеристика
Підлітки із сім'ї	0,47	Позитивний зв'язок між "Я-ідеальним" і "Я-реальним".
Підлітки із школи-інтернату	0,29	Слабкий, незначний зв'язок між уявленнями про риси свого ідеалу і про свої реальні риси. Нечітке та недиференційоване уявлення свого ідеального "Я" і "Я-реального".

У школі-інтернаті подібний зв'язок зустрічається значно рідше, у більшості випадків, як свідчать експериментальні дані, зв'язок між уявленнями про риси свого ідеалу і про свої власні риси слабкий або взагалі відсутній. Таке нечітке і недиференційоване уявлення інтернатських підлітків свого ідеального "Я" і "Я-реального" ще раз засвідчує наявність недиференційованої самооцінки у цілому і може виступати ознакою психічної депривації.

Аналіз емпіричного досвіду, отриманого в інтернатних закладах і накопиченого в психологічній науці, свідчить на користь негативної Я-концепції та сплутаної самоідентичності у дітей, що виховуються поза сім'єю. Основну причину даної обставини більшість дослідників вбачає у наявності великої кількості дорослих, різних за своєю поведінкою і характером емоційного ставлення, між якими розподіляються материнські функції. Наслідком такої множинності контактів є не лише деформована Я-концепція, але й майже всі дефекти психічного розвитку дітей із закритого виховного закладу [111].

Найбільш важливим діагностичним показником "депривації закладного типу", на думку чеських дослідників Й.Лангмеєра і З.Матейчека, є групова

залежність, висока вираженість почуття “ми” у дітей [72]. Беручи до уваги цей факт та результати нашого дослідження можна припустити, що почуття спільності у дітей закритих дитячих закладів, на основі якого виникають почуття безпеки, захищеності, і прийняття іншими, впливає на формування їхньої “Я-концепції”. Усвідомлення переважно того спільного, що зв’язує підлітка з однолітками, перешкоджає усвідомленню тих індивідуальних якостей, які відрізняють його від інших, роблять його особливим і унікальним. Таким чином, формування “Ми-образу” на основі ідентифікації з однолітками і подальша на ньому фіксація у депривованих підлітків утруднює утворення якісно нового “образу-Я”, який робить кожного індивіда неповторним.

Надалі, з метою уточнення уявлення про появу у підлітка нового бачення себе у часі (тобто образу дорослості) і більш детального аналізу ставлення підлітків до зміни характеристик власного Я, була використана методика “Рефлексія реального та ідеального Я”. Якісний аналіз був спрямований на вивчення ставлень підлітків до окремих сторін своєї особистості, а саме: осмислення розуму, характеру, авторитету серед однолітків, власних практичних умінь, зовнішності і впевненості у собі. Таке вивчення позицій підлітків виявило тенденцію до неадекватного завищення і недиференційованості образу ідеального Я у школі-інтернаті (табл. 2.6) та до зниження “Я-реального” в умовах сімейної взаємодії (табл. 2.7). Разом з тим ступінь розбіжності між реальним і уявним образом “Я” істотно відрізняється у групах досліджуваних.

Кількісні показники за вказаними шкалами, як видно з таблиці 2.6, засвідчили, що найактуальніші переживання в межах реального “Я” підлітків зі школи-інтернату пов’язані саме з самоаналізом практичних умінь та власної зовнішності. Щодо розвиненого вміння щось робити власними руками, то цей момент можна пояснити досить раннім та широким практичним досвідом у побутовому та шкільному навчально-трудоному середовищі підлітків, які, за відсутності батьківського піклування, змушені

раніше за своїх однолітків із сім'ї засвоювати навички самообслуговування та різноманітної ручної праці.

Таблиця 2.6

Кількісні та якісні показники реального та ідеального “Я”

підлітків із школи-інтернату

n=30

Параметри Назви шкал	Домагання		Самооцінка		Ступінь розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою	
	$\bar{X}$	Рівень	$\bar{X}$	Рівень	$\bar{X}$	Рівень
Осмислення інтелектуальних можливостей і здібностей	96	завищений, нереалістичний	57	адекватна реалістична	39	сильний
Розуміння характеру	97	завищений, нереалістичний	70	адекватна реалістична	27	сильний
Осмислення свого авторитету серед однолітків	95	завищений, нереалістичний	63	адекватна реалістична	32	сильний
Міркування про власні вміння	98	завищений, нереалістичний	74	адекватна реалістична	24	сильний
Самоприйняття власної зовнішності	95	завищений, нереалістичний	73	адекватна реалістична	23	сильний
Самооцінювання впевненості у собі	99	завищений, нереалістичний	71	адекватна реалістична	28	сильний
Ступінь диференційованості показника	4	слабкий	17	помірний		

Наступний параметр (самоприйняття зовнішності) вказує на актуалізацію значимості саме фізичних ознак у реальному житті підлітків, незважаючи на умови виховання. Їх турбують як конституційні особливості

всього тіла (хода, жести, фігура тощо), так і характерні риси обличчя (маленькі очі, довгий ніс, невиразна посмішка, тьмяне волосся), які в поєднанні детермінують загальне ставлення підлітків до фізичного “Я”. Значущість даної шкали не суперечить загальновіковим нормам та загальнонауковим уявленням про те, що конструктивне вирішення будь-яких актуальних проблем (від самоствердження до реалізації потреби у визнанні) пов’язані із зовнішнім “Я-образом” підлітків [120].

Дещо нижчими, але достовірними виявилися показники самоаналізу впевненості у собі та розуміння характеру. На основі цього можна стверджувати, що можливість покластися на себе при вирішенні критичних ситуацій підлітків, що виховуються поза сім’єю, ґрунтується на можливості реалізувати чи презентувати свій зовнішній образ “Я” серед однолітків, особливо референтної групи та наявності широких практичних умінь і навичок.

Не менш важливого значення надається підлітками школи-інтернату особливостям свого характеру. Це зумовлено, очевидно, наявністю достатньо різносторонніх знань про своє, як правило, безрадісне минуле, глибоко зафіксованою інформацією та оцінкою інших про позитивні і негативні риси свого характеру, свої інтереси і захоплення. Але, як свідчать бесіди з дітьми, наявні вміння (наприклад, пиляти, випалювати, вирізьблювати) не виступають для підлітка в якості суб’єктивної основи для гордощів і не входять у образ “Я”. Крім того, вихованці інтернату не вважають суттєвим для обговорення розповісти про те, що їм подобається, чого вони прагнуть. Іншими словами, у них відсутня суб’єктивна фіксація певних аспектів своєї мотивації.

Незначної уваги підлітків школи-інтернату заслуговує їх авторитет серед однолітків. Позиція даної шкали суперечить нашим очікуванням та традиційним уявленням про особливості розвитку самосвідомості у підлітковому віці, адже провідною діяльністю підлітків є інтимно-особистісне спілкування з однолітками.

Як відомо, для підлітків важливі не лише контакти, але й визнання однолітками. Орієнтація на норми групи і прагнення їм відповідати підвищують конформність, яка за даними багатьох психологів, досягає найвищого рівня саме в 12-13 років [86, 87]. Наявність фрустрованої потреби бути значимим у своїй референтній групі пояснює серйозні труднощі у процесі соціалізації та особистісному рості вихованця школи-інтернату.

Найменшої уваги підлітків школи-інтернату заслуговує осмислення власних інтелектуальних можливостей та здібностей. Ігнорування власних розумових здібностей при самооцінюванні ми пов'язуємо з низькою успішністю більшості дітей з інтернатних закладів. Зазнавши мікросоціальної та педагогічної занедбаності в ранньому дитинстві, підлітки часто відчують труднощі у навчанні. Знижена розумова працездатність та недоліки пізнавальної діяльності зумовлюють збідненість їхніх знань та уявлень про навколишній світ. Таким чином, знижений інтелектуальний потенціал підлітків, які потрапили до інтернату з неблагополучної сім'ї, та неуспіхи у навчанні негативно впливають на оцінювання ними своїх розумових здібностей як низьких, недостатніх для реалізації життєвих планів.

Таким чином, у сучасних умовах перебування підлітків у дитячих закладах закритого типу спостерігаються певні відхилення в їх особистісному розвитку, що локалізуються здебільшого в міжособистісних стосунках.

Дещо іншу картину можна спостерігати, аналізуючи показники реального "Я" за вказаними шкалами, що перебувають у межах вікової норми, у групі підлітків, які виховуються в умовах сімейної взаємодії (табл. 2.7).

Кількісні параметри вказаних шести шкал свідчать, що найактуальнішими в межах реального "Я" підлітка, який виховується у

повній сім'ї, є сфери самоприйняття власної зовнішності, самоаналізу розуму, здібностей та впевненості у собі.

Таблиця 2.7

Кількісні та якісні показники реального та ідеального “Я”  
підлітків із сім'ї

n=30

Параметри Назви шкал	Домагання		Самооцінка		Ступінь розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою	
	– Х	Рівень	– Х	Рівень	– Х	Рівень
Осмислення інтелектуальних можливостей здібностей і	90	завищений, нереалістичний	66	адекватна реалістична	24	сильний
Розуміння характеру	86	нормальний. реалістичний	57	адекватна реалістична	29	сильний
Осмислення свого авторитету серед однолітків	83	нормальний. реалістичний	64	адекватна реалістична	19	помірний
Міркування про власні вміння	88	нормальний. реалістичний	58	адекватна реалістична	30	сильний
Самоприйняття власної зовнішності	78	нормальний. реалістичний	71	адекватна реалістична	7	слабкий
Самооцінювання впевненості у собі	87	нормальний. реалістичний	66	адекватна реалістична	21	помірний
Ступінь диференційованості показника	12	помірний	14	помірний		

Очевидно, що формування нового образу фізичного “Я” в умовах сімейної взаємодії відбувається поступово, залежить від оцінки інтелектуального потенціалу, наявності і розвитку спеціальних здібностей і

можливості покластися на самого себе. Цей процес відіграє важливу роль, так як новий образ тіла займає важливе місце у самосвідомості, підліток постійно оцінює його, в більшості випадків залишаючись ним невдоволеним. Останній момент найбільш притаманним є саме підліткам із школи-інтернату, які також великої уваги приділяють фізичному Я-образу.

Дещо нижчим, але достовірними виявився авторитет і престиж серед однолітків. Показники шкали узгоджуються з актуалізацією переживань, які детерміновані провідною діяльністю у підлітковому віці. Це контакти та інтимно-особистісне спілкування у групі однолітків. Як правило, підлітків турбують як престиж, тобто визнання чи невизнання групою їх досягнень, захоплень, успіхів, так і статус, який закріплює за кожним з них певні права та обов'язки в спільності однолітків. Останній визначає їх положення у групі. Крім того, можливість підлітка конструктивно вирішувати щоденні (актуальні) проблеми з однолітками впливає на його привабливість для всієї групи, зокрема референтної.

Даний факт ми пов'язуємо зі специфікою провідної діяльності підлітків, що припадає на інтимно-особистісне спілкування, хоча в умовах соціальної депривації визнання себе групою однолітків надається меншого значення.

Не надається підлітками із масової школи виняткового значення особливостям характеру та практичним вмінням, на відміну від їх ровесників із закритого дитячого закладу. Низький рівень осмислення своїх індивідуальних особливостей зумовлений обмеженістю знань про самого себе, невеликим словниковим запасом, щоб охарактеризувати самого себе, у підлітків із сім'ї. Щодо низького рівня вмінь виконувати практичну роботу, виготовляти щось власними руками, то можна констатувати звуженість практичного досвіду підлітків у сімейно-побутовому середовищі на відміну від їх однолітків, що позбавлені батьківського піклування, у яких вказана шкала займає найвищу позицію.

Порівняння показників реального “Я” за шкалами: розум, характер, авторитет, практичні вміння, зовнішність та впевненість у собі в обох підгрупах підлітків, тобто таких, що перебувають в умовах сімейної взаємодії та таких, що зазнають її депривації, привело нас створення гістограми (рис. 2.3).

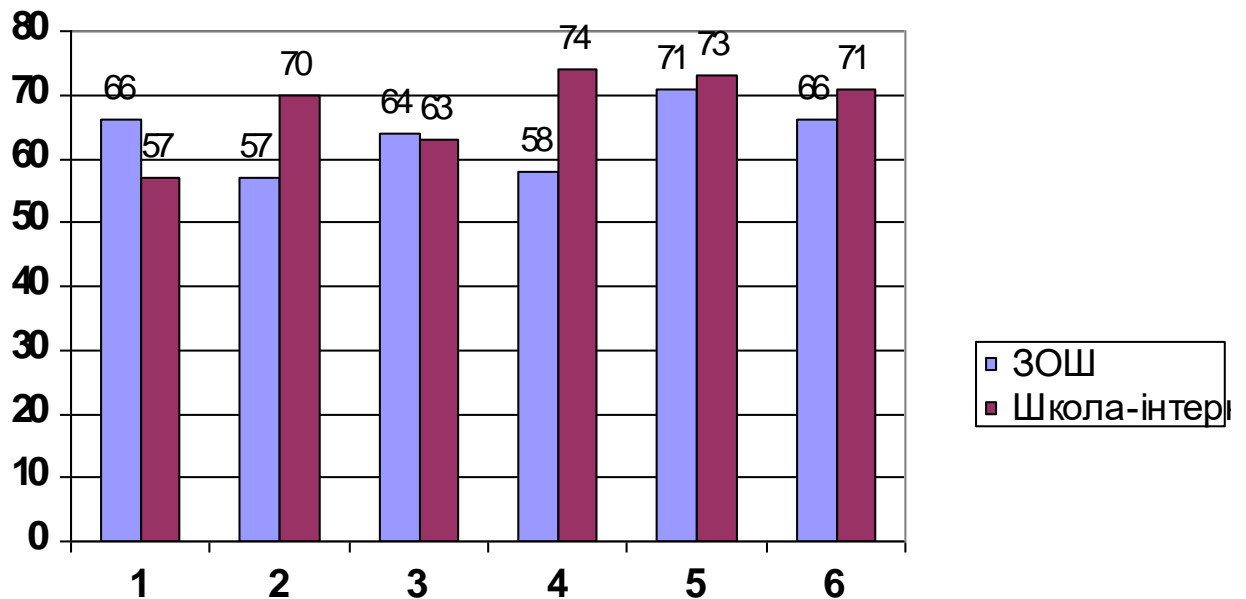


Рис. 2.3

Гістограма самооцінок особистісних характеристик підлітків із сім’ї та школи-інтернату (образ реального “Я”)

Умовні позначення: 1 – осмислення інтелектуальних можливостей і здібностей; 2 – розуміння характеру; 3 – осмислення свого авторитету серед однолітків; 4 – оцінка практичних умінь; 5 – самоприйняття власної зовнішності; 6 – самооцінювання впевненості у собі.

Як видно з гістограми, кількісні показники реального образу “Я” у підлітків зі школи-інтернату в середньому вищі, ніж у підлітків із сім’ї. Той факт, що у закритому дитячому закладі динаміка самооцінки, тобто її диференціація, відбувається менш помітно - свідчить про те, що суб’єктивізація нової психологічної характеристики молодшого підлітка (у нашому випадку уявлюваного образу дорослості) ще не відбулася, тобто ще не відбулася рефлексія власних можливостей і не суб’єктивувались



досягнення попереднього стадіального періоду, тобто молодшого шкільного віку. Вказані процеси ймовірно мають інші вікові межі і перехід реальне-ідеальне на фоні психічної деривації або завершується значно пізніше, або взагалі застряє на певному етапі кризи. Зазначимо, що рефлексія у даному контексті розуміється як етап кризи і є інтеріоризацією конфлікту між бажаним і реальним. Таким чином, на підставі експериментальних даних ми можемо говорити про специфічну картину протікання вікової кризи у школі-інтернаті.

Звернемось до кількісних показників вже згадуваних шкал у проекції на ідеальний образ “Я” підлітків, що виховуються в умовах депривації сімейної взаємодії (табл. 2.6).

Перш за все слід підкреслити, що кількісні дані в межах ідеального “Я” значно вищі в порівнянні з реальним Я-образом у параметрах усіх шкал і є нереалістичними та завищеними відносно вікових норм. Крім того, ці дані засвідчують відсутність пріоритетного значення серед шкал у рефлексивних очікуваннях підлітків. Ми змогли переконатися в тому, що у майбутньому образі “Я” самоаналіз депривованих підлітків нереалістичний і спрямований одночасно на всі вимірювані сторони особистості, що свідчить про некритичне ставлення дітей до своїх можливостей.

Найвище вираження, як видно з таблиці, отримала шкала “впевненості у собі”. Цей момент узгоджується з наповненістю уявлюваного образу дорослості, який полягає, як свідчать бесіди, в більшій незалежності від дорослих, переконаності у правоті життєвих цілей. Майже на одному рівні розташовані прагнення підлітків набути у майбутньому ширшого кола практичних умінь та навичок, позитивних рис характеру та вищого рівня розумових здібностей. У цих прагненнях проглядається усвідомлення ними засобів та умов успішної соціалізації, що вимагає високих професійних вмінь, соціально схвалюваних рис характеру, знань про способи самореалізації. Це свідчить про мрії підлітків стати соціально адаптованими внаслідок пристосування до умов сучасного життя.

Не менш важливими залишаються і такі шкали як “авторитет серед однолітків” і “власна зовнішність”. Ці параметри, отримавши дещо нижчий рейтинг, ніж попередні шкали, все ж вагомо перевищують реальний їх рівень і засвідчують перебільшену актуальність у майбутньому дорослому житті естетично сформованої зовнішності та авторитетного становища у суспільстві, зокрема найближчого оточення.

Дещо несхожими до попередніх є результати рефлексивного аналізу ідеальних форм підлітків із сім’ї, що підтверджують оптимальне уявлення про свої можливості (крім шкали “осмислення розуму та здібностей”, яка має завищений рівень) і які отримали своє відображення у таблиці 2.7.

Найважливішою сферою у майбутньому образі “Я” “сімейних” підлітків виділяється розумова діяльність. Учні вважають, що необхідною умовою досягнення успіхів у своєму майбутньому дорослому житті, перш за все, є оволодіння знаннями у різних галузях, вміння застосувати їх на практиці. Не менш важливими виявилися практичні уміння, впевненість у собі та позитивні риси характеру. Тобто впевненість у собі обов’язково базується на досконалих практичних уміннях за наявності соціально схвалюваних рис особистості, тоді як депривовані підлітки планують досягти впевненості у своїх діях за допомогою високих практичних умінь та розумових здібностей.

Менш вираженими, але значимими аспектами в уявлюваному образі “Я” підлітків із сім’ї, як свідчить таблиця 2.7, є авторитет серед однолітків та власна зовнішність. Ці дані перекликаються з даними у вибірці підлітків з інтернату, при цьому лише у їх ровесників із сім’ї кількісні показники констатують оптимальне уявлення про свої можливості.

Порівняння результатів аналізу ідеального “Я-образу” підлітків із сім’ї та школи-інтернату за усіма вказаними шкалами на основі отриманої нами гістограми (рис 2.4) приводить нас до наступних зауважень.

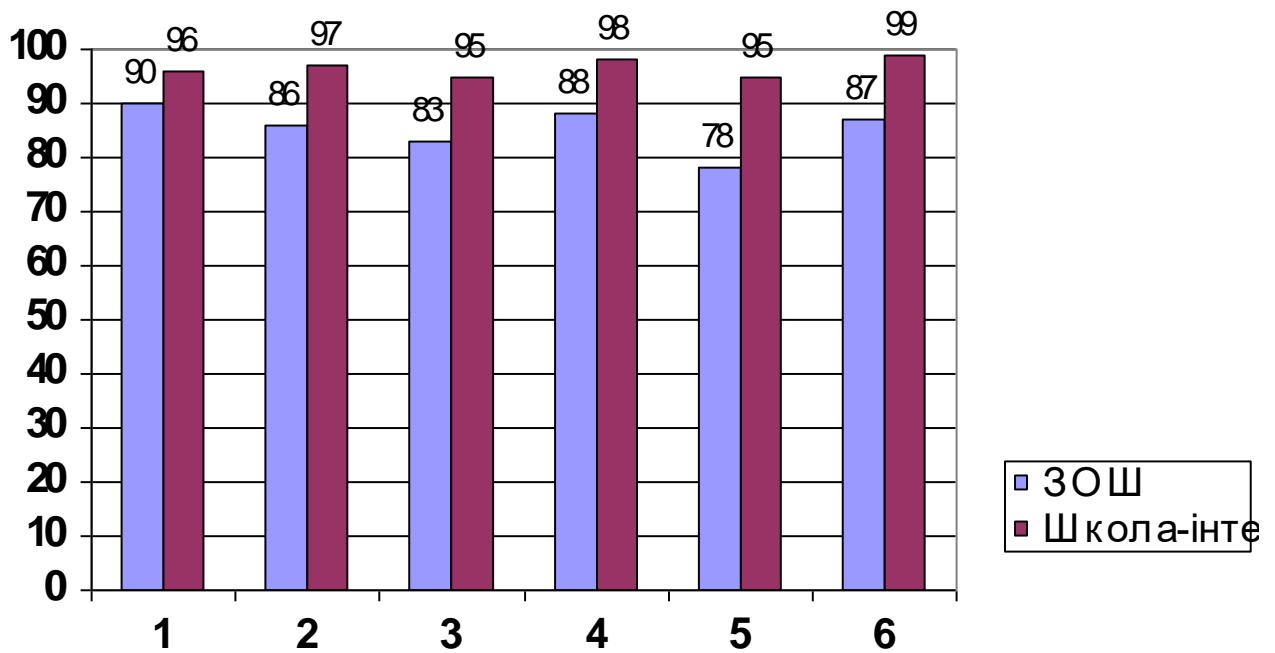


Рис. 2.4

Гістограма самооцінок особистісних характеристик підлітків із сім'ї та школи-інтернату (образ ідеального Я)

Умовні позначення: 1 – осмислення інтелектуальних можливостей і здібностей; 2 – розуміння характеру; 3 – осмислення свого авторитету серед однолітків; 4 – оцінка практичних умінь; 5 – самоприйняття власної зовнішності; 6 – самооцінювання впевненості у собі.

Кількісні показники рефлексивного аналізу ідеального образу “Я” у підлітків зі школи-інтернату, як видно з рис. 2.4, у середньому значно вищі, ніж у підлітків із сім'ї. Неадекватно високий образ ідеального “Я” за всіма шістьма шкалами у перших свідчить, як ми вже згадували, про некритичне та нереалістичне ставлення дітей до своїх можливостей, а, отже, про суперечність образу дорослості. Можна припустити, що у подальшому житті, внаслідок або невдалих спроб підлітків інтернату реалізувати уявлюваний образ “Я”, або рефлексування розриву між ідеальним Я-образом та реальністю своїх досягнень, їх самооцінка, скоріше за все, буде надто низькою, що може призвести до фрустрації.

Образ ідеального Я підлітків, що виховуються у повній сім'ї, можна охарактеризувати як оптимальний, що підтверджує адекватні уявлення про свої можливості, і є важливим фактором особистісного розвитку.

Вагомим діагностичним показником, на нашу думку, є також ступінь диференційованості рівня самооцінки (реального образу Я) та рівня домагань (ідеального образу Я) підлітків, а також ступінь розбіжності між ними відносно кожної з відомих нам шкал. Отримані нами профілі (рис. 2.5 та рис. 2.6) наочно демонструють проєкції підлітків на образ реально та ідеального Я в обох групах досліджуваних.

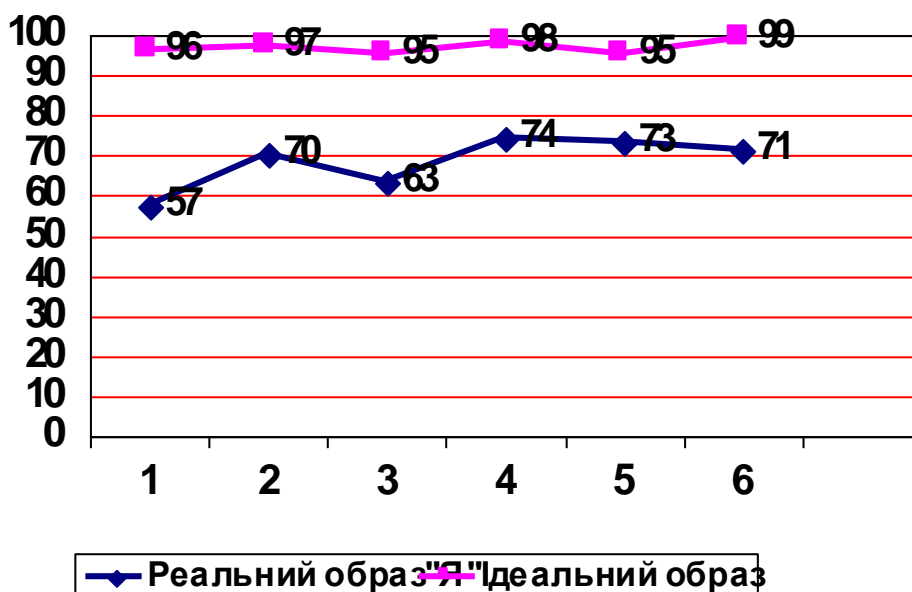


Рис. 2.5

Профіль ступеня диференційованості рівня домагань та самооцінок та розбіжності між ними підлітків із школи-інтернату

Умовні позначення: 1 – осмислення інтелектуальних можливостей і здібностей; 2 – розуміння характеру; 3 – осмислення свого авторитету серед однолітків; 4 – оцінка практичних умінь; 5 – самоприйняття власної зовнішності; 6 – само-оцінювання впевненості у собі.

Як свідчить рис. 2.5 і табл. 2.6, за всіма вказаними шкалами спостерігається сильний ступінь розбіжності між реальним та ідеальним образом Я підлітків школи-інтернату. Найбільшої величини ця розбіжність досягає в області осмислення власного розуму та здібностей і свого авторитету серед однолітків. Це свідчить про некритичне ставлення, в першу

чергу, до своїх інтелектуальних можливостей, ненадання пріоритетного значення контактам з однолітками, авторитету серед членів референтної групи та нереалістичне очікування зростання його у майбутньому. Цей факт надзвичайно насторожує нас, адже саме група однолітків стає провідною для формування соціокультурної ідентичності підлітка. Провідним мотивом діяльності підлітка, як вважає більшість вчених, повинно стати прагнення відповідати нормам референтної групи, досягти поваги і високого статусного місця саме у цій групі, що наповнює процес соціалізації конкретним змістом [120]. Відсутність таких мотивів у підлітків школи-інтернату підводить нас до висновку, що процес переживання ними вікової кризи має свій специфічний сценарій, несхожий з тим, що притаманний підліткам із сім'ї.

Слабка диференційованість рівня домагань, тобто ідеального Я-образу інтернатських підлітків констатує нечіткість їх уявлюваного дорослого образу. Прагнення зайняти іншу, більш дорослу позицію, яка характеризується не завжди схвалюваною поведінкою, не ґрунтуються на чіткій диференціації певних рис та властивостей особистості, які детермінують дорослий образ. Іншими словами, видається, що підлітки, які виховуються поза сім'єю, бачать себе у майбутньому занадто ідеальними, свій дорослий образ вони наповнюють нереалістичними вміннями та характеристиками. Тому так часто в школі-інтернаті спостерігається фрустрація мотивів, пов'язаних з новим образом себе і новим рольовим ставленням, що породжує, частіше за все, негативізм, агресивність та конфлікти з учителями та вихователями.

Аналізуючи ступінь розбіжності між реальними і ідеальним Я-образом підлітків із масової школи (рис. 2.6), можна відмітити наступні особливості. Найменша величина вказаної розбіжності зафіксована стосовно самоприйняття власної зовнішності. Це досягається на основі високої значущості фізичних ознак у реальних подіях життя підлітків і оптимального уявлення про свої можливості в області естетики зовнішності. Помірний ступінь розбіжності між рівнем домагань та самооцінкою спостерігається у

сфері авторитету серед однолітків та оцінки впевненості у собі. Як і в попередньому випадку, обидві вказані шкали адекватно оцінюються підлітками і в уявлюваному образі дорослості спираються на реальну можливість реалізувати свою соціальну і професійну автономію, покластися на самого себе.

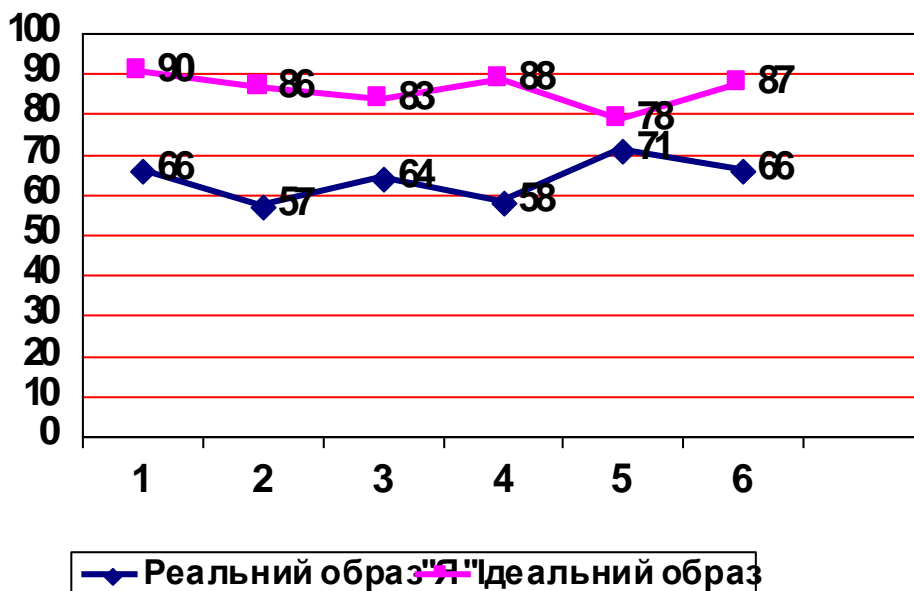


Рис. 2.6

Профіль ступеня диференційованості рівня домагань та самооцінок та розбіжності між ними підлітків із сім'ї

Умовні позначення: 1 – осмислення інтелектуальних можливостей і здібностей; 2 – розуміння характеру; 3 – осмислення свого авторитету серед однолітків; 4 – оцінка практичних умінь; 5 – самоприйняття власної зовнішності; 6 – самооцінювання впевненості у собі.

Більш помітний ступінь розбіжності між реальним та ідеальним образом Я спостерігається у сфері осмислення розуму і здібностей, оцінки свого характеру і власних умінь. Причина цього ховається саме у перебільшенні своїх реальних можливостей стосовно інтелектуального потенціалу, а щодо двох останніх факторів – у низькій оцінці власної неповторності та винятковості власних вмінь і навичок.

Щодо диференціації рівня домагань підлітків із сім'ї можна констатувати наявність його помірного ступеня. Це свідчить про те, що у своєму уявлюваному дорослому образі підліток вже свідомо щось ідеалізує,

наприклад, розумові здібності, а щось і залишає на адекватному до своїх можливостей рівні, як у випадку із власною зовнішністю. Тобто, ця інакша, “доросла” позиція має більш чіткі межі і детермінацію, якщо порівнювати її з аналогічною у школі-інтернаті.

Отже, як свідчать експериментальні дані, процес переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату у порівнянні з підлітками із сім’ї має певні особливості. По-перше, недиференційованість самооцінки депривованих підлітків свідчить про невідповідність загальної самооцінки віковій тенденції до її диференціації у зв’язку з лабільністю структури ієрархії мотивів або зі змістом Я-ідеального.

По-друге, наявність фрустрованої потреби бути значущим у своїй референтній групі, низький інтелектуальний потенціал та неуспіхи у навчанні інтернатських підлітків негативно впливають на соціалізацію та оцінювання ними своїх розумових здібностей як низьких, недостатніх для досягнення життєвих планів.

По-третє, нереалістичні показники рефлексивного аналізу ідеального образу Я підлітків школи-інтернату свідчить про їх некритичне та нереалістичне ставлення до своїх можливостей, а, отже, про суперечність образу дорослості, що у подальшому житті ймовірно (внаслідок або невдалих спроб підлітків інтернату реалізувати уявлюваний образ “Я”, або рефлексування розриву між ідеальним Я-образом та реальністю своїх досягнень) детермінує низьку самооцінку і може призвести до фрустрації.

По-четверте, суб’єктивізація, тобто привласнення, досягнень попереднього вікового періоду та рефлексія власних можливостей депривованих підлітків, ймовірно, мають інші вікові межі, а перехід реальне-ідеальне на фоні психічної депривації завершується значно пізніше (у порівнянні із сімейними вихованням) або гальмується на певному етапі вікової кризи.

Таким чином, у підлітків школи-інтернату спостерігається відсутність пріоритетного значення серед особистих характеристик у рефлексивних

очікуваннях, нереалістичність уявлюваного дорослого образу, відсутність прагнення відповідати нормам референтної групи (очевидно, в силу її несформованості).

#### **2.4. Особливості прояву соціально-психологічної адаптованості в умовах депривації**

Переживання критичного періоду підлітками школи-інтернату, як уже згадувалось, часто ускладнюється критичними ситуаціями (непередбаченими закономірностями вікового розвитку), що зумовлені несприятливими умовами навчання і виховання в закритих дитячих закладах. Такі умови утруднюють або взагалі усувають можливість реалізації прагнень, потреб, цінностей особистості підлітка, яка ще формується, що негативно позначається на соціальній ситуації розвитку дитини.

Аналіз природи вікових критичних періодів та критичних ситуацій, пов'язаних із психологічною неможливістю реалізації цінностей та установок особистості по відношенню до себе, став основою для виділення їх спільних ознак. Ряд дослідників вважає, що вони полягають: у своєрідному розриві наступності у розвитку особистості молодшого підлітка, у переході її "Я" із одного стану в інший, у зміні основних його критичних переживань, пов'язаних з усвідомленням самого себе [35, 104, 138].

У своєму дослідженні ми намагалися встановити, наскільки адекватно підліток школи-інтернату переживає і усвідомлює в ці критичні моменти особливості своєї особистості і своїх станів, так як від точності такого відображення залежить успішність його оволодіння новими вимогами, адаптації до них. Тому одним із параметрів, що відображають розвиток особистості підлітка, можуть виступати такі характеристики, які пов'язані з його адаптивною діяльністю. Остання полягає у постійному співвіднесенні двох логік – об'єктивної і суб'єктивної. Тобто, процес соціально-психологічної адаптації характеризується перетворенням об'єктивних



суспільних форм і умов життєдіяльності особистості на продуктивні (або непродуктивні) індивідуальні, своєрідні способи її організації.

Ми припустили, що ситуація психічної депривації в школі-інтернаті певними чином впливає на таку характеристику самосвідомості підлітків як соціально-психологічна адаптованість, яку ми досліджували за допомогою такого валідного методичного інструменту як Шкала соціально-психологічної адаптованості. В її основу була закладена модель стосунків людини з соціальним оточенням та з власним Я, що виходить із концепції особистості як суб'єкта власного розвитку, здатного відповідати за свою поведінку [107, 138].

Ретельний кількісний і якісний аналіз був направлений на виявлення характеру суб'єктивних переключень у тих випадках, коли знання дитини про себе і її ставлення до себе вирізняються значною неадекватністю. Крім того, великої уваги заслуговував аналіз тих тверджень, які відповідають критеріям соціально-психологічної адаптованості і, певною мірою, співпадають з такими критеріями особистісної зрілості, як розуміння своїх проблем і прагнення справитися з ними, почуття власної гідності і вміння поважати інших, відкритість реальній практиці діяльності і стосунків та ін.

Аналізуючи результати даного дослідження, ми розподіляли кількісні параметри показників соціально-психологічної адаптованості (СПА) за такими рівнями: А – низький, Б – середній (або норма), В – високий. Результати розподілу отримали своє відображення в табл. 2.8.

Якісний аналіз показників шкали показав, що лише у незначній частині підлітків школи-інтернату (4%) індекси соціально-психологічної адаптованості перебувають в межах норми. Переважна частина підлітків (92%) має низькі індекси, що може бути адекватною реакцією на неуспіх у навчанні, проблеми у стосунках з однолітками та вчителями, але може й свідчити про відхилення у сфері суб'єктивних переживань дитини. При цьому лише 4% досліджуваних має високі показники адаптованості, які вказують на наявність особливого особистісного реагування підлітків на їх

депривуючу ситуацію розвитку і на відносини з оточуючими, а також - на компенсаторні і гіперкомпенсаторні тенденції у ставленні до себе самого і вимог оточуючої дійсності. Причиною завищених індексів адаптованості, крім цього, може бути адекватна реакція підлітків на популярність у класі.

Таблиця 2.8

Розподіл підлітків за рівнями соціально-психологічної адаптованості (%)

n=60

№ п/п	Показники соціально-психологічної адаптованості	Підлітки із сім'ї			Підлітки із школи-інтернату		
		Рівень			Рівень		
		А	Б	В	А	Б	В
	Коефіцієнт СПА	48	24	28	92	4	4
1.	Прийняття себе	0	80	20	4	88	8
	Неприйняття себе	72	24	4	20	80	0
2.	Прийняття інших	0	96	4	8	92	0
	Неприйняття інших	32	68	0	20	76	4
3.	Емоційний комфорт	4	96	0	4	88	8
	Емоційний дискомфорт	40	60	0	8	80	12
4.	Внутрішній контроль	0	100	0	0	84	16
	Зовнішній контроль	36	64	0	8	88	4
5.	Домінування	20	76	4	12	84	4
	Залежність	12	88	0	4	92	4
6.	Уникання проблем	12	88	0	8	76	16

Умовні позначення: А – низький рівень; Б – середній рівень (норма);

В – високий рівень.

У свою чергу коефіцієнт соціально-психологічної адаптованості у підлітків із сім'ї значно вищий. Так, 24% з них має середні індекси, майже половина досліджених (48%) характеризується заниженим і чверть з них (28%) – завищеним рівнем адаптованості. Порівняння середніх величин даного показника за допомогою U-критерія Манна-Уїтні також свідчить про

вищий рівень адаптованості підлітків із сім'ї у порівнянні з вихованцями школи-інтернату (відмінність достовірна на рівні 0,01).

З метою більш диференційованого розгляду проблеми формування соціально-психологічної зрілості в різних умовах соціалізації, порівняємо середні величини факторів, що відповідають критеріям адаптованості і дезадаптованості, у підлітків школи-інтернату та у підлітків із сім'ї (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Кількісні показники соціально-психологічної адаптованості  
підлітків із сім'ї та школи-інтернату

n=60

№ п/ п	Показники шкали	Підлітки із сім'ї		Підлітки зі школи-інтернату	
		$\bar{X}$	рівень розвитку	$\bar{X}$	рівень розвитку
	Коефіцієнт соціально-психологічної адаптованості	38	середній	33	низький
	Коефіцієнт соціально-психологічної дезадаптованості	16	низький	28	високий
1.	Прийняття себе	41	норма	43	норма
	Неприйняття себе	14		22	
2.	Прийняття інших	23	норма	23	норма
	Неприйняття інших	16		22	
3.	Емоційний комфорт	24	норма	25	норма
	Емоційний дискомфорт	16		24	
4.	Внутрішній контроль	48	норма	52	норма
	Зовнішній контроль	22		32	
5.	Домінування	10	норма	11	норма
	Залежність	18		21	
6.	Уникання проблем	16	норма	19	норма

Інтерпретування кількісних параметрів досліджуваних факторів, що відповідають тим характеристикам особистості, які в цілому і складають СПА, свідчить про те, що такі фактори, як неприйняття себе (80%), неприйняття інших (76%), емоційний дискомфорт (80%), очікування зовнішнього контролю (88%) і залежність (92%), гостріше проявляються у підлітків із школи-інтернату. Причому, найбільш виражена в них залежність від інших і зовнішній контроль. До того ж, середні величини вказаних факторів у даній підгрупі статистично вищі, ніж у однолітків із сім'ї (відмінність достовірна на рівні 0,01). На основі здійсненого аналізу можна висунути гіпотезу про деяку інфантильність та зовнішній конформізм дітей школи-інтернату.

Боротьба за автономію, самостійність, заперечення контролю, як відомо, яскраво характеризують підлітковий вік. Але, при наявності нонконформізму у поведінці, депривовані підлітки за необхідне визнають контроль, опіку над собою. Результати спостереження за цими дітьми свідчить про наявність неоднорідної залежності від дорослого. В одному випадку увага дорослого може привертатися виконанням вимог, слухняною поведінкою, в іншому – демонстративною, часто агресивною поведінкою, невиконанням вимог. Причому останній тип завоювання уваги зустрічається набагато частіше.

Наявність залежності від інших та очікування зовнішнього контролю (розрахунок на підтримку ззовні, пасивність у вирішенні життєвих проблем) у підлітків школи-інтернату була виявлена й іншими дослідниками (А.М.Прихожан, Н.М.Толстих, 1982). Вчені встановили, що якщо ствердження власного Я, завоювання права поводити себе незалежно у підлітків із сім'ї йде через активне протиставлення себе ситуації, звичним нормам, то у дітей із дитячого закритого закладу – через пристосування до цієї ситуації. У вихованців інтернату не лише не формується в достатній мірі прагнення до самостійності, відповідальності за свої вчинки, вміння самоорганізації, але і в якості цінності виділяється повністю протилежне –

визнання необхідності контролю [115]. Очевидно, що отримані показники засвідчують розвиток зверхадаптивності, тобто такої якості, яка заважає вільному вибору, сприяє появі “комплексів”.

Порівняння експериментальних даних показує, що у вихованців школи-інтернату і учнів загальноосвітньої школи однакова кількість дітей із середнім рівнем розвитку самоприйняття: 88% проти 80% (різниця статистично не значима за  $\phi^*$ -критерієм Фішера). Отже, відсутність статистичної різниці між середніми показниками фактору прийняття себе у даних підгрупах пояснюється не стільки більшою кількістю дітей з високим самоприйняттям у групі підлітків із сім'ї, скільки наявністю дітей з яскраво вираженим негативним самоприйняттям у інтернаті.

Таким чином, спираючись на експериментальні дані, можна стверджувати, що фактор психічної депривації не стільки зменшує можливість росту позитивного самоприйняття, скільки провокує негативне самоприйняття, оптимізує появу цілої низки захистів, що становить серйозну перешкоду для розвитку адекватної самосвідомості.

Звертає увагу на себе той факт, що в школі-інтернаті, як і в сім'ї, середня величина показника прийняття себе все ж перебуває в межах вікової норми. Звернувшись до досліджень, пов'язаних із вивченням самоствавлення у підлітковому віці, ми встановили, що динаміка самоствавлення важких підлітків пов'язана із трансформацією ціннісно-сміслової сфери від нормативної до контрнормативної при забезпеченні прийняття підлітка асоціальною підлітковою групою [25]. Інші автори наголошують на ідентифікації з агресором як на одному з механізмів зміни Я-концепції [173]. Так як однією із особливостей розвитку особистості вихованця дитячого будинку, на думку Н.К.Радіної, є домінування групової ідентичності над індивідуальною, а також тренування агресивної поведінки, - наведені вище дослідження вказують на можливі причини зміни ставлення до себе у процесі дорослішання. Підвищення самоприйняття у вихованців-підлітків в інших

дослідженнях корелювало з переважанням негативних ідентифікацій, що теж свідчить на користь суттєвих змін в Я-концепції у підлітковому віці [123].

Матеріали шкали СПА ще раз підтвердили той факт, що в основі дезадаптованості переважної кількості вихованців школи-інтернату лежить неблагополуччя у сферах самоприйняття, встановленні позитивних емоційних контактів з однолітками та оточуючими дорослими, яке коріниться, головними чином, у несприятливій сімейній ситуації і не завжди адекватному стилі взаємостосунків вихованців інтернату з учителями і вихователями.

Отримані за допомогою подальшої математичної обробки інтегральні показники СПА переконливо свідчать про їх статистично значиму відмінність у досліджуваних групах дітей (табл. 2.10). Всі показники, а саме: самоприйняття (66 проти 76 у підлітків із сім'ї), прийняття інших (56 проти 66), емоційна конформність (52 проти 62), інтернальність (очікуваний контроль) (54 проти 62) та прагнення домінування (49 проти 55) статистично нижчі у підлітків, що перебувають в умовах психічної депривації (відмінність достовірна на рівні 0,01 за U-критерієм Манна-Уїтні).

Таблиця 2.10

Інтегральні показники соціально-психологічної адаптованості  
підлітків із сім'ї та школи-інтернату

n=60

Групи піддослідних	Інтегральні показники				
	Само- прий- няття	Прий- няття інших	Емоційна комфорт- ність	Інтер- нальність	Прагнення доміну- вання
Підлітки із сім'ї	76	66	62	62	55
Підлітки зі школи-інтернату	66	56	52	54	49

Як видно з таблиці, найбільше кількісне вираження в обох підгрупах отримав показник самоприйняття (76 – у дітей із сім'ї проти 66 – у школи-інтернаті). Неочікувано низькою виявилася потреба домінування у підлітків школи-інтернату (49). Варто зазначити, що зовнішні прояви активності депривованого підлітка дещо протилежні. Під час спостереження за ними ми часто помічали у цих дітей прагнення виділитися серед інших, зайняти хоч на короткий час позицію лідера, бути поміченим. Однак реальна картина презентує глибинні проблеми, що стосується, перш за все, несформованості мотивації досягнень, низьку оцінку власної значущості в колективі.

Аналіз кореляційних зв'язків (математична обробка здійснювалась за методом рангової кореляції Спірмена) у групі підлітків із закритого дитячого закладу показав наступне: статистично значимий зв'язок існує лише між двома інтегральними показниками - прийняття інших та емоційна комфортність ( $r_s = 0,50$ ). В цьому випадку є потреба згадати про наукові висновки ряду дослідників, які стверджували про значення формування ідентичності з іншими як механізму самоприйняття підлітків [124]. Порівнюючи наші результати з результатами раніше отриманих експериментальних даних, можна констатувати цінність оточуючих дорослих, які виступають основою для задоволення потреби в самоповазі підлітків та прийнятті чи відкиданні ідеалів. Наявність близьких стосунків зі значимими дорослими, на нашу думку, позитивно впливають на розвиток особистості депривованого підлітка, в тому числі і на розвиток позитивного самоприйняття.

Отримавши вищезгаданий суттєвий взаємозв'язок між емоційним станом та взаємодією зі “значущими іншими”, не варто забувати про специфіку соціального середовища дитячого закритого закладу, яка фактично нав'язується дитині, і часто формує негативні рольові стереотипи як умову появи негативної ідентичності [124]. Саме тому важливо урізноманітнювати та індивідуалізувати соціальні впливи, враховуючи як внутрішню готовність

до їх сприйняття, так і зовнішню вираженість індивідуальних психологічних характеристик дітей, їх “особистісну включеність в депривуючу ситуацію”.

В цьому ракурсі надзвичайно важливо диференціювати несприятливі впливи соціально-психологічної ситуації розвитку дитини та її суб’єктивні переживання вікової кризи, що часто накладаються на гостре відображення життєвих, часто трагічних, критичних ситуацій.

Дещо іншу картину ми можемо спостерігати, розглядаючи кореляційні зв’язки між інтегральними показниками соціально-психологічної адаптованості підлітків із сім’ї.

Так, статистично значущий позитивний зв’язок спостерігається між самоприйняттям і прийняттям інших ( $r_s = 0,43$ ), самоприйняттям і емоційною комфортністю ( $r_s = 0,53$ ), самоприйняттям та інтернальністю ( $r_s = 0,77$ ). Оскільки прагнення пізнати себе, свій внутрішній світ, зрозуміти свою схожість з іншими людьми та відмінність від них, зростаюча активність по відношенню до самого себе та потреба у самовираженні, як відомо, типові для підліткового віку, то можна вважати, що дані вибірки підлітків із сім’ї відповідають цим загальновіковим характеристикам. Таким чином, відносно гнучкий режим дня, індивідуальна відповідальність за його виконання, наявність умов для розвитку соціальних навичок (наприклад, самостійне пересування по місту), присутність особистого середовища (власний одяг, іграшки) та простору (окремі кімнати, індивідуальне виконання уроків) і, головне, контакти з батьками та родичами є позитивними і вагомими факторами формування позитивного самоприйняття та емоційне прийняття значимих дорослих у підлітків із сім’ї.

Позитивний кореляційний зв’язок у даній підгрупі спостерігається також між прийняттям інших і емоційною комфортністю ( $r_s=0,49$ ), прийняттям інших та інтернальністю ( $r_s=0,45$ ); між емоційною комфортністю та інтернальністю ( $r_s = 0,56$ ).

Наявність позитивної кореляції між прийняттям інших і емоційною комфортністю в обох групах досліджуваних ( $r_s = 0,50$  – в інтернаті проти



$r_s=0,49$  – у масовій школі) відображає сенситивність підліткового віку до взаємовідносин з іншими людьми, так як для підлітків спілкування з однолітками, так само як і перебудова взаєностосунків з дорослими, набуває особливого значення. Можна передбачити, що, не дивлячись на якість середовища дорослішання, зумовлену дефіцитом емоційного контакту із значимим дорослим, у сучасних школах-інтернатах ми часто зустрічаємось із варіаціями основних форм психічної депривації, які зумовлюють схожість окремих сторін розвитку особистості в дітей із сім'ї і закритих дитячих закладів.

Значущий кореляційний зв'язок між прийняттям інших і інтернальністю та між емоційною комфортністю і інтернальністю дає можливість стверджувати, що у підлітків із сім'ї внутрішній контроль переважає над зовнішнім і чим він вищий, тим більш адаптована дитина, тим більш позитивні в неї контакти із значимими людьми. Дане твердження співпадає із спостереженнями за підлітками, які свідчать, що школярі відкрито виражають своє прагнення до самостійності, протест проти опіки і контролю, тоді як вихованці школи-інтернату прямо демонструють потребу у необхідності контролю над собою. Емпіричні дані, отримані нами, констатувались і в інших дослідженнях [115].

Отже, матеріали математичної обробки результатів дослідження свідчать, що тип взаємодії з іншими людьми, які складають найближче оточення підлітка як в інтернаті, так і в сім'ї, впливає на розвиток здібності до самоаналізу, на становлення самоповаги, а значить і самоприйняття, що, в свою чергу, впливає на тип соціально-психологічної адаптованості. Проведена робота показала, що виділені характеристики самосвідомості у дітей із сім'ї формуються при наявності внутрішнього контролю, тісного емоційного контакту зі світом дорослих та однолітків на фоні цілісного позитивного ставлення до себе, тоді як у депривованих дітей - на основі пристосування до зовнішніх умов, оцінок оточуючих, які з самого початку сприймаються як негативні. Така схильність до пристосування та уникнення

конфліктів, на нашу думку, позбавляє підлітка можливості випробувати свої власні вміння і встановити межу своєї дорослості, зрозуміти: в чому він ще дитина, а в чому – дорослий.

Таким чином, на основі виділених критеріїв та показників переживання підліткової кризи та інтерпретації даних проведеного експериментального дослідження, нами було виявлено три типи переживання вікової кризи підлітками:

I тип - *нормативний* (достатньо висока соціально-психологічна адаптованість до зміни в соціальній ситуації; компенсаторні тенденції у ставленні до самого себе і вимог довкілля; високий рівень самоприйняття; емоційна комфортність; переважання внутрішнього контролю над зовнішнім; характерним є інтегральне почуття “за” власного Я; тенденція до завищеної самооцінки; позитивний зв’язок між Я-реальним та Я-ідеальним, наявність диференційованих уявлень про реальні досягнення);

II тип – *ситуативний* (соціально-психологічна адаптованість в межах норми; в цілому позитивне ставлення до себе, недиференційованість ставлення до інших; невизначені тенденції у соціальних очікуваннях; амбівалентність у переживанні емоційного комфорту та зовнішньої опіки; ситуативне ставлення до думки інших (в залежності від референтності); недиференційована самооцінка; слабкий зв’язок між уявленням свого ідеалу і реальними рисами);

III тип – *депривований* (соціально-психологічна дезадаптованість, яка проявляється у адекватній реакції на неуспіх у навчанні, проблеми у стосунках з однолітками, вчителями; емоційний дискомфорт; визнання зовнішнього контролю і опіки, як норми буття; пристосування до зовнішніх умов, оцінок оточуючих; відносно високий рівень саморегуляції; низький рівень самоінтересу на фоні яскраво вираженої аутосимпатії; низький рівень самоприйняття, неадекватно низька самооцінка; недиференційованість уявлень майбутнього, групова ідентифікація (фіксація на “Ми” образі).

Аналіз результатів констатуючого експерименту дозволив зробити висновки про домінування серед підлітків школи-інтернату третього типу переживання вікової кризи, а саме – депривованого, що вкотре підтвердило думку багатьох дослідників про неможливість задоволення життєво важливих потреб підлітків в умовах виховання у школах-інтернатах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Узагальнюючи результати експериментальної роботи, можна стверджувати про негативний вплив психічної депривації на адаптивну діяльність підлітків, формування у них позитивного самоприйняття та адекватного власним можливостям образу дорослості, тобто на перетворення об'єктивних умов життєдіяльності учнів на адекватні, індивідуальні способи її організації або взагалі неможливість такого перетворення у період переживання ними вікової кризи. Не відповідаючи характеру потреб, що виникають при переході від молодшого шкільного до підліткового віку, умови виховання поза батьківською опікою перешкоджають їх задоволенню, реалізації, що, в свою чергу, виступає як один із факторів, що негативно впливають на гармонійний розвиток особистості дітей.

### **Висновки до II розділу:**

1. Низький рівень самоінтересу депривованих підлітків на рівні внутрішній дій на адресу “Я” суперечить загальному високому показнику аутосимпатії та самоінтересу на макрорівні. Загострення суперечностей такого роду сприяє розвитку та поглибленню внутрішніх конфліктів, формуючи “комплекси” як свого роду захисти.

Високий рівень саморегуляції підлітків школи-інтернату на фоні домінування почуттів “проти” власного Я та низького рівня саморозуміння говорить про негативні зрушення у їх особистісному розвитку.

Байдуже ставлення до позитивної думки про себе інших людей як підлітків школи-інтернату, так і сімейних, свідчить про прагнення

реалізувати образ дорослості у нових ситуаціях та визначити межі своєї дорослості.

2. Взаємоперехід реальної та ідеальної форм розвитку (що є специфікою розвитку у критичний період) у підлітків школи-інтернату характеризується нечіткістю та недиференційованістю уявлення свого ідеального Я-образу, що негативно позначається на уявленні про свої реальні риси, а також фіксацією на “Ми-образі”, груповою ідентифікацією.

Суб’єктивізація (привласнення) досягнень попереднього вікового періоду та рефлексія власних можливостей підлітків школи-інтернату, ймовірно, мають інші вікові межі, а перехід реальне-ідеальне на фоні психічної депривації завершується значно пізніше або гальмується на певному етапі кризи.

3. Низький рівень соціально-психологічної адаптованості підлітків школи-інтернату поряд з неприйняттям себе та інших, емоційним дискомфортом, очікуванням зовнішнього контролю і залежністю дає основу для констатації їх соціально-психологічної незрілості як основного показника психічної депривації.

Експериментального підтвердження отримали дані про наявність залежності від інших та очікування зовнішнього контролю у депривованих підлітків, що свідчить про іншу поведінкову насиченість образу дорослості, який, за віковими нормами, має проявлятися у бажанні діяти на власний розсуд, самостійно організовувати власну поведінку.

4. Самоприйняття підлітків, що виховуються в умовах депривації батьківських взаємодій, значно нижче, ніж самоприйняття дітей, що виховуються в сім’ї. Наявність більшості депривованих підлітків із середнім рівнем самоприйняття пов’язано із перетворенням їх ціннісно-сміслової сфери на основі тренування агресивної поведінки та домінування групової ідентичності.

5. До критеріїв переживання вікової кризи підлітками можна віднести: соціально-психологічну адаптованість, інтегральність самоставлень,

адекватність Я-образу. Переживання підліткової кризи презентується трьома типами: нормативним, ситуативним, депривованим.

6. Аналіз даних констатуючого експерименту дозволив зробити висновки про те, що домінування серед підлітків школи-інтернату третього типу переживання вікової кризи зумовлює необхідність актуалізації депривованої потреби у самоприйнятті та самореалізації шляхом організації емоційно насиченої міжособистісної взаємодії.

**Основний зміст даного розділу представлено в наступних  
публікаціях автора:**

1. Вінс В.А. Страх самовираження як один із показників підліткової кризи в умовах різних субкультур // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д.Максименко, М.М.Слюсаревський та ін. – К.: ТОВ “Видавництво “Сталь”, 2000 – Вип. 4(7). – С. 132-140.
2. Вінс В.А. Соціально-психологічна зрілість підлітків-школи-інтернату // Світло. – 2002. - №4. – С. 55-57.

## **РОЗДІЛ ІІІ**

### **СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ**

### **З ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ ВІКОВОЇ КРИЗИ**

### **У ПІДЛІТКІВ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ**

Підлітковий вік характеризується особливим інтересом підростаючої особи до себе, до свого внутрішнього світу. У цей період відбувається інтенсивне самопізнання і оцінювання власного соціального статусу. Однак, сучасний соціум не надає дитині адекватних, соціально прийнятних “місць” дорослішання, що сприяє активізації негативних проявів вікової кризи.

У школі-інтернаті ця проблема стоїть гостріше і часто набуває зтяжнього характеру через наявність строгого часового режиму організації життя дітей, постійного включення підлітка у групу, обмеження його життєвого простору, відсутність “особистого середовища” та депривації батьківської взаємодії, про що ми констатували у попередньому розділі.

На нашу думку, відкриття власного “Я” відбувається на соціальному, особистісному і екзистенційному рівнях, коли підліток із об’єкта опіки перетворюється на суб’єкта власного життя. Воно можливе за умови його активно-позитивного ставлення до себе та вікової соціальної компетентності. Самоставлення підлітків формується на основі їх уявлення про себе (свою індивідуальність), частково відображаючи ставлення з боку оточуючих, що було підтверджено нами в експериментальному дослідженні.

У міру розвитку адекватного Я-образу самоставлення все більш наполегливо виступатиме у якості визначального, коригуючого фактору поведінки підлітків.

#### **3.1. Організація корекційної роботи**

#### **з молодшими підлітками в умовах школи-інтернату**

На основі проведеного теоретичного аналізу літературних джерел, емпіричного досвіду та експериментального дослідження ми виділили провідні напрямки формування навичок конструктивного вирішення критичних ситуацій підлітками, що виховуються у дитячих закладах закритого типу. До них відносяться:

- розвиток здатності підлітків до самопізнання і саморозуміння;
- забезпечення високого рівня самоприйняття;
- навчання способам зняття емоційного напруження і конструктивного вираження агресії;
- формування навичок ефективної взаємодії з іншими людьми;
- розвиток навичок прийняття компетентних рішень і відповідальності за власний вибір.

Ці напрямки повинні розглядатися у контексті конкретних життєвих ситуацій, які переживаються підлітками як кризові.

Відповідно до виділених напрямків корекційної роботи з молодшими підлітками, що переживають вікову кризу в умовах психічної депривації, у формуючому експерименті вирішувались як загальні, так і конкретні завдання.

До головних завдань ми відносимо:

- 1) ампліфікацію (підсилення) позитивного ефекту депривації значимих потреб, яка викликана кризою (використання суперечливих тенденцій на рівні особистісних проявів, а не подолання симптомів кризи);
- 2) формування запиту на самозміну, саморозвиток підлітків, що виховуються у несприятливій ситуації розвитку – в умовах психічної депривації, зокрема, депривації батьківських взаємодій.

Конкретизуємо вказані завдання формуючого експерименту. Зміна поведінки підлітка, яка провокується, перш за все, прагненням виглядати як дорослий, призводить до виявлення неефективності старої стратегії виховання, суб'єктивного переживання цієї ситуації, спроб побудови нових поведінкових стратегій. За такої умови, на нашу думку, відбувається

конструктивне вирішення кризи, тобто дитина вийде з неї збагаченою новими, більш продуктивними способами взаємодії з дорослим. Сам підліток буде адекватніше розуміти свої можливості і межі своєї дорослості. Якщо ж дорослий ігнорує можливість розвитку, свідомо або через незнання намагається зберегти старі форми взаємодії з підлітком, то це призводить до несприятливих стосунків з ним, до власних емоційних проблем, блокує розвиток дитини. Тому, успішне переживання критичного періоду підлітка можливе за умови, якщо дорослі навчаться бачити у вимогах дитини більш глибокий зміст її запитів, їх неоднозначність, різноплановість.

За результатами проведених нами та іншими авторами досліджень, рівень самооцінки, самоприйняття і самоствавлення підлітків, що виховуються в умовах соціальної депривації, значно нижчий, ніж у дітей, що виховуються у сім'ї [111,124]. Тому дуже корисною у даний період для інтернатських дітей буде допомога у активній підтримці та сприянні процесу саморозвитку, що, в свою чергу, допоможе знайти у середовищі їх існування ті можливості, спираючись на які можна закласти основи особистісно-емоційної захищеності, тобто психічного здоров'я, виробити психологічні вміння самодопомоги і безпечної взаємодії з іншими, а, значить, підвищити рівень їх самооцінки, самоприйняття і самоствавлення в цілому.

Формуючий експеримент полягав у організації корекційної роботи, яка б забезпечила реалізацію сформульованих нами завдань. Вибір типу корекційної роботи був продиктований трьома основними характеристиками вікової кризи:

- 1) вік дитини;
- 2) місце протікання кризи (сім'я, школа);
- 3) позиції дорослого (батько, вчитель, вихователь).

Враховуючи вікові особливості дітей, які були включені до формуючого експерименту, умови школи-інтернату, характерні для звичайних дитячих закладів закритого типу, та відсутність батьківської позиції у виховному процесі, нами була складена корекційна програма. За її



основу було використано декілька психологічних джерел прикладного характеру, які допомогли конкретизувати сценарії корекційних занять [6, 43, 88, 116, 128, 139, 162, 164].

Експеримент включав два етапи: підготовчий, і основний. На підготовчому етапі нами були:

- 1) відібрані діти, які за нашими даними глибоко переживали депривацію сімейної взаємодії за двома і більше показниками;
- 2) створені експериментальні умови для актуалізації знань про себе;
- 3) продумані засоби, за допомогою яких можна виробити впевненість у собі, прагнення до успіху, налагодити взаємостосунки з однолітками та дорослими тощо.

Основний етап формуючого експерименту включав наступні компоненти:

- вступну частину, коли корекційні заходи були спрямовані на стимулювання групової згуртованості, забезпечували підтримку та зняття емоційного напруження;
- власне корекційний етап, на якому:
  - 1) у підлітків формувалося позитивне ставлення до свого Я-образу, незалежно від модальності зовнішніх оцінних характеристик;
  - 2) створювалися спеціальні умови для задоволення потреби у визнанні і прийнятті суб'єктом цілісного образу самого себе, незалежно від ситуативних переживань та очікувань.

Передбачалось підвищення рівня загальної соціальної компетентності та поглиблення перцепції у комунікаціях з однолітками.

Експеримент проводився у двох класах окремо (один п'ятий – 12 учнів, і один шостий – 13 учнів). Контрольна група включала два класи (один п'ятий і один шостий клас) – всього 25 учнів. Підготовчий етап проводився протягом місяця по два заняття на тиждень (по 0,5 - 1 годині кожне); на основному етапі експерименту, який тривав сім місяців, було проведено 18 занять (по 1,5 години кожне) із частотою один раз на тиждень.

Робота у напрямку актуалізації знань про себе, про особливості свого внутрішнього світу спиралася на такі методичні заняття, під час яких у процесі індивідуальних і групових бесід, аналізу фрагментів творів на задану тему (самозвітів) та аналізу описів дитинства відомих людей всебічно стимулювався процес рефлексії, самопізнання. Цій меті також слугувало заохочення підлітків до ведення особистих щоденників, що сприяє розвитку їх внутрішнього світу. Крім цього, на протязі підготовчого етапу формуючого експерименту у роботі з підлітками використовувалися найпростіші психологічні тести самоперевірки з подальшим обговоренням результатів у групі однолітків.

Обов'язковим елементом кожного такого заняття було написання підлітками творів на такі теми: “Хто Я? Який Я?”, “Що я знаю про себе?”, “Що я люблю і ненавиджу?”, “Коли, у яких ситуаціях я відчуваю себе дорослим”, “Що я умію?”, “Людина, якою я захоплююсь», “П’ять людей, яких би я запросив (другий варіант – “не запросив би”) на день народження” тощо. Час і об’єм творів не обмежувався.

Аналіз значимих висловлювань у вільних самоописах підлітків проводився за п’ятьма основними параметрами-блоками, які об’єднували змінні одного порядку. До першого блоку змінних входила об’єктивна інформація; до другого – ставлення до друзів, дорослих, родичів (якщо вони є); до третього блоку – часова перспектива (згадування подій минулого і майбутнього, планів, змін); змінні четвертого блоку відображали внутрішню роботу підлітка щодо формування самоставлення, саморегуляції; п’ятий блок – кількісні характеристики самоопису.

На основі різностороннього аналізу самоописів підлітків, зокрема аналізу творів на такі теми, як “Хто Я? Який (яка) Я?”, “Що я знаю про себе”, “Що я люблю і ненавиджу?”, “Що я умію?”, складалися колективні портрети групи, які повідомлялися дітям на наступних заняттях. Використання даного прийому давало можливість підліткам зрозуміти, яке значення може мати власна думка людини про саму себе, а також допомагало

зрозуміти важливість (або, навпаки, непотрібність) тих чи інших якостей власної особистості.

Виявлений у процесі обробки самозвітів низький рівень самопрезентації депривованих підлітків спонукав нас до удосконалення форм і методів їх самопізнання на підготовчому етапі формуючого експерименту. З цією метою у підлітків стимулювалося бажання вести власні щоденники: їм демонструвалась форма такого щоденника, наводились приклади із художньої літератури щодо їх змісту, пояснювалась користь від такого заняття.

Надзвичайний інтерес вихованців інтернату був також викликаний знайомством із основами таких областей знань, як фізіогноміка, графологія, дерматогліфіка (вчення про шкіряний малюнок кісті руки людини) та методами візуальної психодіагностики, запропонованими Г.В.Щокіним [164]. На таких заняттях підлітки розширили свої знання про себе, про особливості свого темпераменту, характеру, ознайомилися з прийомами діагностики за зовнішністю, мімікою, жестами, за осанкою та ходою людини; оволоділи прийомами непрямого спостереження за співрозмовником та контролю над собою при спілкування з іншими дітьми, навчилися розпізнавати характер людини за тілесними сигналами та ін.

Таким чином, у процесі підготовчої роботи до формування позитивного самоствавлення підлітки набули знань як про особливості та неповторність власної особистості, так і про значущість та корисність конструктивного творчого ставлення до самого себе. При цьому учням доводився той факт, що потреба у самореалізації, самовдосконаленні повинна переважати над усіма іншими потребами. Пам'ятаючи про те, що необхідною умовою актуалізації даної потреби є відносне задоволення потреб попередніх рівнів: у безпеці, прийнятті іншими людьми, у самоповазі та ін., і про несприятливі умови в інтернатському закладі для їх реалізації, ми паралельно розпочали відповідну корекційну роботу. Її напрямками були наступні:

- зняття напруження та зниження депривації потреби у визнанні;

- забезпечення підтримки;
- стимулювання групової згуртованості;
- знайомство з такою формою групової взаємодії як психологічний тренінг, його метою та результатами (за умови успішного його проведення).

Вступна частина основного етапу корекційної роботи з експериментальною групою проводилась протягом місяця по одному заняттю на тиждень. Основними формами роботи з підлітками на цьому етапі були:

- 1) вступні розповіді на теми: “Про науку психологію і людей, які нею займаються”, “Призначення тестів”, “Психологічний тренінг”, “Користь релаксації та релаксаційні вправи” тощо;
- 2) психотехнічні прийоми та психогімнастичні вправи, які переслідували мету: згуртувати дітей, знизити їх тривожність, підвищити впевненість у собі та створити сприятливий емоційний фон;
- 3) анкетування підлітків, з метою вивчення їх психологічного запиту; вивчення побажань та пропозицій стосовно тематики та змісту групових занять з психології.

Узгодження організаційних моментів та встановлення правил групи було здійснено на першому такому занятті. Зокрема, з підлітками було обговорено питання про форму звертання, регламент зустрічей тощо. Для встановлення основних правил (принципів) групи на обговорення були запропоновані наступні:

Правило №1. Повага до думки іншого – всі мають право висловитися і бути висловленим з повагою, навіть при умові, якщо з ними не погоджуються.

Правило №2. Збереження таємниці (конфіденційність): те, про що обговорюється у групі, не виноситься за її межі і не оцінюється іншими.

Правило №3. Активність групи: необхідно приймати участь у роботі групи, а не залишатися пасивним спостерігачем.

Правило №4. Принцип зупинки: кожен має право не відповідати на певні запитання або не брати участі в окремих вправах, якщо вони викликають почуття дискомфорту.

Правило №5. Правило доступності: якщо щось не зрозуміло, кожен має право уточнювати і перепитувати.

Під час розповідей про науку психологію та людей, які нею займаються, тобто психологів, підлітки інформувалися про історію виникнення даної науки, її предмет та напрямки роботи, про те, як на практиці психологи застосовують набуті знання, допомагаючи цим собі та іншим людям у вирішенні їх особистих проблем: як досягти взаєморозуміння, як знайти та зберегти друзів та коханих людей, як зберегти або відновити душевну рівновагу, як досягти своїх максимальних можливостей. На інших заняттях підліткам повідомлялося про ті душевні (психічні) якості, які може виміряти психолог, а саме: характер, темперамент, стиль спілкування, тип особистості та ін., та їх вимірювальні “пристрої”, якими є тести. Крім того, вихованці були ознайомлені з такими поняттями, як релаксація, тренінг, аутотренінг, з їх метою та правилами проведення.

Паралельно з теоретичними знаннями підліткам пропонувалися різноманітні коригуючі психологічні вправи, спрямовані на зняття напруги, психологічних бар'єрів між дітьми та підвищення групової згуртованості. Серед таких вправ були використані наступні: “Струм”, “Живий ланцюг”, “Плутаниця”, “Молекули”, “Малюнок по колу”, ”Групове інтерв'ю”, “Ідентифікація з іменем у минулому, теперішньому, майбутньому”, “Маятник”, “Дзеркало”, “Налагодження піаніно” та ін. Деякі з вправ досить широко представлені у психологічній літературі прикладного характеру [6, 43].

З метою отримання інформації щодо запитів підлітків, тобто з'ясування побажань підлітків щодо напрямків та змісту групових занять, на кожному з них учням пропонувалось заповнити короткі анкети або бланки із відповідними шкалами. Так, на першому вступному занятті дітям було

запропоновано закінчити речення типу: “Займаючись психологією, я хочу навчитися .... , я хочу дізнатися .... , я хочу стати .... , я хочу зуміти .... “. Дане завдання викликало неабиякі труднощі, питання виявилися складними і далеко не всі підлітки змогли продовжити дані речення. Внаслідок обробки результатів анкетування були отримані наступні результати:

1) *займаючись психологією, ми хочемо навчитися:*

- не сваритися один з одним;
- не звертати увагу на того, хто хоче зіпсувати тобі настрій;
- не конфліктувати з учителями, налагодити стосунки з ними;
- не згадувати про неприємності, які були у мене в дитинстві;

2) *займаючись психологією, ми хочемо дізнатись:*

- чому одні люди - багаті, а інші - бідні;
- коли повернуться мої батьки і заберуть мене звідси;
- де заходиться центр управління всією людиною;

3) *займаючись психологією, ми хочемо стати:*

- нормальною людиною, розумнішою, ніж зараз, бо з мене всі сміються;
- спокійнішим і не таким злим;
- людиною-невидимкою і зникнути з дитячого будинку;
- схожою на одну виховательку, яка завжди посміхається;

4) *займаючись психологією, ми хочемо зуміти:*

- стримувати себе, коли мені хочеться вдарити того, хто мене ображає і дражнить;
- потім намалювати портрети моїх друзів;
- не сумувати за своїми сестрами (братами);
- отримувати з української мови та математики п'ятірки і четвірки.

На одному із наступних занять підліткам були запропоновані бланки із шкалами, які треба було заповнити, висловлюючи свої пропозиції та побажання з приводу того, чим найбільше б вони хотіли займатися на корекційних заняттях. Учням давалась така інструкція: “Вам дано п'ять тверджень. Розставте номери тверджень на шкалі, у відповідності до ваших

побажань”. Оцінювалися наступні твердження: “Чи хочу я вивчати устрій душі”, “Чи хочу я знайомитись з тестами”, “Чи хочу я навчитися допомагати іншим людям у вирішенні їх проблем”, “Чи хочу я навчатися навичкам спілкування, зосередження”, “Чи хочу займатися вправами, які допоможуть краще ставитися до себе та інших людей”.

Проаналізувавши результати проведеної експрес-діагностики, ми дізналися про переважаючі інтереси в експериментальній групі. Так, нами були отримані наступні кількісні дані щодо побажань підлітків:

- “знайомитись з тестами” (22 бали);
- “займатися вправами, які допоможуть краще ставитися до себе та інших людей” (18 балів);
- “вивчати устрій душі” (12 балів);
- “навчатися навичкам спілкування, зосередження” (10 балів);
- “вчитися допомагати людям у вирішенні проблем” (5 балів).

Як видно з наведеного прорангованого переліку переваг підлітків, найбільший інтерес у них викликає тестування, в яке вони вкладають переважно ігровий зміст, потім їх цікавить робота з вправами, які сприяють оптимізації самоствавлення та ставлення інших людей. Менше уваги підлітки приділяють вивченню власне душі людини, озброєнню навичками продуктивного спілкування. Найменше їх цікавить питання допомоги іншим людям у вирішенні проблем, що свідчить про певну черствість, недорозвиток емпатійності у вихованців школи-інтернату.

Отже, результати вивчення психологічних запитів та особистих переваг депривованих підлітків дали змогу намітити основні напрямки роботи з ними, зорієнтуватися у розробці змісту корекційних занять, виділити найбільш “болючі” точки в особистісному розвитку дітей. Таким чином, у процесі проведеної підготовчої роботи до формування позитивного самоствавлення підлітки отримали елементарні знання про психологію як науку, про прийоми релаксації та створення у себе позитивного настрою, почали довірливіше ставитися один до одного, проявляти згуртованість і

взаємодопомогу. При цьому підлягав усуненню особливий психологічний аспект відчуженості від колективних форм взаємодії з однолітками.

Основний етап роботи тривав з жовтня 2001 року по травень 2002 року. В експериментальних групах корекційні заняття проводилися один раз на тиждень за впорядкованою заздалегідь програмою (див. додаток Ж). Враховуючи той факт, що соціальне прийняття залежить від здатності суб'єкта довести своє право на індивідуальність, на протязі даного етапу роботи з депривованими підлітками ми переслідували наступні завдання:

- 1) прояснити для підлітків важливість тих чи інших якостей людини, паралельно виясвивши їх адекватність зовнішньому баченню;
- 2) розвивати адекватне бачення цих якостей;
- 3) сформуванати у них повагу до себе реального, незалежно від того, наскільки вони співпадають із соціально прийнятими еталонами;
- 4) знизити вплив деприваційної ситуації.

З урахуванням специфіки контингенту дітей, що виховуються в умовах психічної депривації, наші заняття, як правило на початку і в кінці, в обов'язковому порядку включали психотехнічні прийоми та вправи, спрямовані на створення атмосфери злагоди і довіри. До змісту занять також входили тематичні бесіди, диспути, обговорення проблемних ситуацій у малих групах, самозвіти, ігрові етюди та вправи, спрямовані на оптимізацію самоствавлення. Правила групи, з якими підлітки були ознайомлені на попередніх, підготовчих, заняттях – залишилися тими ж.

Для встановлення довірливої атмосфери та підготовки підлітків до сприймання серйозного матеріалу використовувались відомі у практичній психології вправи та етюди, зокрема, “Маятник”, “Зустріч”, “Зустріч поглядами”, “Налагодження піаніно”, “Коло знайомств”, “Передача послань по колу”, “Передача почуттів дотиком”, “Станьте в коло”, “Плутаниця”, “Жахлива таємниця”, “Мигалки”, “Передача ритму”, “Дилема в'язня”, “Біп”, “Малюнок по колу”, “Сантики-сантики” та ін.



Так, вправа “Зустріч” давала можливість не лише “розіграти” групу, а й тренувати в якійсь мірі втрачену у сучасній слов’янській культурі звичку говорити людині приємне, відкрито виражати позитивні емоції і почуття. Для проведення даної вправи підлітки ділилися на дві рівні групи і ставали у два кола один до одного потилицями. За сигналом всі починали рухатися: внутрішнє коло – за часовою стрілкою, зовнішнє коло – проти часової стрілки. На удар у долоні ведучого всі зупинялися. Діти, які стояли у зовнішньому і внутрішньому колах, поверталися один до одного, розбивалися на пари і отримували одну з наступних команд:

1. Людина, яка стоїть напроти тебе, дуже боязка, а їй випадає важка і надзвичайно важлива розмова. Підбадьор її. Спочатку “боязкі” будуть стояти у внутрішньому колі (2 рази по 1 хвилині), а потім у зовнішньому (так само).

2. Уявіть собі, що людина, з якою ви зустрілися, зробила для вас щось дуже непросте і приємне, а ви тільки недавно про це дізналися. Виразіть словами ваші почуття до неї. Щоб ви їй сказали? (Спочатку говорять ті, хто стоїть у внутрішньому колі, а потім ті, хто у зовнішньому, міняються через 1 хвилину).

3. До нього сьогодні несправедливо поставилися. Вчителька при всьому класу незаслужено його лаяла. Він, звичайно, не подає вигляду, але ти, його товариш, розумієш, наскільки йому важко на душі ... (зміна відбувається як і у другому варіанті).

У ході гри підліткам давалася можливість відчутти, як приємно буває виразити свої добрі почуття іншій людині і як приємно їх приймати від інших людей. Вкінці гри проводилось обговорення результатів: підлітки ділилися своїми враженнями, висловлювали свої міркування щодо способів вираження злих, тобто негативних почуттів так, щоб не зашкодити іншій людині.

Тематичні бесіди, диспути, які входили до складу корекційних занять, переважно мали навчально-інформативний характер. Основна тематика бесід: “Про користь і шкідливість емоцій”, “Чи можна змінювати свій стан”,

“Обручка царя Соломона”. Диспути, у свою чергу, носили більш активний і жвавий характер, і заторкували такі проблеми, як “Способи вираження почуттів”, “Бунт і культура бунту”, “Підліток і дорослий” та ін. Такі форми роботи у групі стимулювали активну участь у обговоренні власне підліткових проблем, розширювали знання та уявлення підлітків про те, що вони мають, і те, що б хотіли мати у власному особистісному просторі, сприяли усвідомленню дітьми того, що сприятиме само актуалізації, а що гальмуватиме особистісний розвиток.

Така форма групової роботи як “обговорення проблемних ситуацій” передбачала аналіз учасниками експерименту запропонованих нами ситуацій з подальшим їх обговоренням з метою вироблення стратегії адекватного реагування на них індивіда. Так, підліткам пропонувалися різноманітні ситуації типу: “Товариш взяв у тебе книгу на три дні, вона тобі потрібна для написання твору. Пройшло три дні, але книгу не повертають. Ти знаходиш товариша і говориш: “...” або “Завдання треба було виконати до понеділка. У понеділок сказали, що останній строк – середа. У середу на уроці вчителька запитує: “Де твоє завдання? Ти зізнаєшся: “Забув (-ла)”, опускаєш голову і чекаєш, що буде далі” Вчителька: ...”.

Підліткам давалися для аналізу такі завдання, наприклад: “прочитайте ситуацію і запропонуйте три шляхи її вирішення у таких манерах: “стриманість”, “якщо мені погано, то нехай тобі теж буде погано” та мирне вирішення ситуації. На наступних заняттях учням пропонувалося прочитати готові репліки до вказаних ситуацій і вказати, який спосіб вираження емоції обраний у даному випадку: агресивний, стриманий чи мирний, і який з них є конструктивнішим.

Інколи ситуації за даним сценарієм розігрувалися самими підлітками, а потім йшло обговорення у групі, наприклад за таким планом:

1) які почуття переживав головний герой в міру того, як втрачав спокій?

2) що відчував знайомий у той момент, коли його слухали, кивали, піддакували?

3) що стало причиною зіпсованого настрою головного героя і його неприязні до знайомого?

4) які учасники ситуації могли б змінити свою поведінку, щоб не створювати незручності один одному?

Під час даного експерименту, як ми вже згадували, використовувалися такі ігрові етюди та вправи, які були спрямовані безпосередньо на оптимізацію самоствавлення та активізацію саморозвитку підлітків, серед яких “Рефлексія”, “Асоціації”, “Асоціації–2”, “Скульптор і глина”, “Подарунок”, “Робот”, “Живі руки”, “Послання”, ігри-пантоміма “Повелитель-підлеглий”, “Загальний настрої” та ін. Кожна вправа переслідувала свою терапевтичну мету, серед яких:

- допомогти підліткам усвідомити власні почуття та переживання, підвищити рівень саморозуміння;
- актуалізувати почуття поваги до себе, підвищити самовпевненість;
- підвищити рівень їх саморозуміння за допомогою актуалізації значимої інформації від оточуючих;
- реконструювати позитивний досвід через приємні дитячі спогади;
- побудувати у підлітків позитивний образ майбутнього за допомогою планування, фантазування та інтеграції минулих і теперішніх переживань;
- ознайомити з основами самопослідовності, самокерування, навчити будувати план своїх дій;
- сприяти усвідомленню позитивних сторін своєї особистості, знаходженню смислоутворюючих позитивного самоствавлення.

У ході проведення планових занять використовувалися методики “Чи вірно про нас, підлітків, судять дорослі”, тест “Емоції” (скорений варіант опитувальника Баса-Дарки), “Як мене можуть охарактеризувати вчителі”. На заключному етапі експерименту проводилися рефлексивні самоописи “Я

пишаюся собою, коли ...”, “Мені подобається, як я ...”, по закінченні яких результати обговорювалися у групі з метою підвищити повагу до себе та самовпевненість підлітків.

З метою розвитку у підлітків вміння виражати позитивні емоції до своїх товаришів організовувались групові самозвіти учнів у формі анонімних “послань” типу: “Я ціную в тобі ...”, “Мені подобається, як ти ...”, які передавалися адресату через ведучого і мали бути написаними всім учасникам групи, керуючись принципами чесності і відвертості. По закінченню проводилося обговорення у групі (за бажанням) та рефлексія.

Таким чином, цілеспрямований процес формування позитивного ставлення до себе поглиблював знання підлітків не лише про самих себе та про своїх однолітків, а й про досить складну суб’єктивну сферу особистості - самосвідомість.

Враховуючи сензитивність підліткового періоду до самопізнання, тобто ідентифікації з власним Я, цілком реально досягти значних результатів у з’ясуванні важливості для депривованого підлітка тих чи інших особистісних якостей, у розвитку адекватного бачення цих якостей, у формуванні поваги до себе реального.

Тому формування перспективних ліній життя підлітків, позбавлених батьківського піклування, ми спрямовували на сприяння усвідомленню ними таких моментів:

- що вони мають на даний момент і що хочуть мати;
- що сприятиме самоактуалізації, а що - гальмуватиме особистісний розвиток;
- прийняття соціальної ситуації і бачення можливостей її зміни.

Психологічною умовою для цього повинно бути освітнє середовище, вільне від психологічного насильства, референтно значиме для всіх учасників взаємодії, яке б задовольняло потреби у позитивному розвитку, а значить, характеризувалось психологічною безпекою як для вихованця школи-інтернату, так і для вчителя чи вихователя.

### **3.2. Особливості формування позитивного самоствавлення підлітків експериментальних груп**

Свідоме залучення депривованих дітей у процес обговорення та вирішення проблем інших людей робило більш зрозумілою їх власну ситуацію, що ставала відкритою для психологічної допомоги. Саме міжособистісне спілкування допомогло адекватно структурувати емоційний світ дітей, сприяло розвитку навичок самовираження, оскільки труднощі взаємин часто пов'язані з нездатністю до відкритого демонстрування почуттів.

Комплекс проведених корекційних занять, спрямованих на вирішення основних експериментальних завдань, паралельно виявив ряд конфліктів, які перешкоджають задоволенню основних потреб вихованців школи-інтернату. Зокрема, емпіричним шляхом було встановлено, що в основі формування ціннісних орієнтацій депривованих підлітків лежить конфлікт між потребою досягнень та неможливістю її реалізації. Очевидно, цей конфлікт детермінує фрустрування особистості, що сприяє появі невротичних розладів.

Моделюючи поведінку підлітків у відповідності до різних моделей поведінки дорослих, ми формували у них стійкість і витривалість по відношенню до зовнішніх стресогенних факторів. Ці аспекти поведінки включають: 1) адекватне самосприймання; 2) самоприйняття; 3) соціальну компетентність (розуміння “позитиву” і “негативу” у поведінці дорослих). Важливість розвитку останньої переоцінити важко, адже без об'єктивних по відношенню до зовнішньої системи моральних еталонів Я важко набути стійкого розуміння соціальних явищ – їх причин і наслідків, а, значить, передбачити власну перспективу. Тому для нас було важливо навчити підлітків:

- 1) співвідносити позитивну оцінку з реальними досягненнями і поведінкою (особливо змінами);
- 2) констатувати, що відбулось у разі зміни поведінки;

- 3) дати можливість побачити різноманітність поведінкових моделей і співвідносити їх з власними емоційними переживаннями.

Проведена підготовча робота, яка передувала основному корекційному етапу і включала серед інших методичних занять аналіз фрагментів творів на задані теми, яскраво продемонструвала той рівень потреби у саморозвитку, а точніше її відсутність, з яким ми мали працювати.

Як з'ясувалося пізніше, вільні самоописи у вигляді творів на задану тему, які пропонувалися підліткам на початку формуючого експерименту з метою актуалізації їх знань про себе, виявилися надзвичайно інформаційними у діагностичному плані. Їх спільною ознакою було те, що діти з неохотою бралися за написання цих творів, кожна фраза самоопису давалась з великою трудністю, між ними виникали значні паузи, за змістом майже усі твори були надто спрощеними, складалися з декількох простих речень. Це свідчило про низький рівень самопрезентації підлітків, про бідність внутрішнього світу в цілому.

Аналіз значимих висловлювань, наприклад у творі на тему “Хто Я? Який Я?”, проводився за п'ятьма основними параметрами-блоками. До першого блоку змінних входила об'єктивна інформація; до другого – ставлення до друзів, дорослих, родичів (якщо вони є); до третього блоку – часова перспектива (згадування подій минулого і майбутнього, планів, змін); змінні четвертого блоку відображали внутрішню роботу підлітка по самоставленню, самоусвідомленню; п'ятий блок – кількісні характеристики самоопису.

У результаті аналізу творів, який передував створенню колективного портрету групи, було встановлено, що об'єктивна інформація, яка включала в себе ім'я, рідше, вік дітей, передувала всій іншій. Переважною більшістю дітей тема власного сирітства чи позбавлення батьківської опіки над ними уникалась. Лише окремі діти згадували “історію” свого дитинства, при чому такі спогади не носили, як правило, травматичного характеру, свідчили про

звикання дитини до свого положення у суспільстві. Зокрема, підлітки зазначали: “Я змирився з тим, що мої батьки загинули”, “Я сирота, але не відчуваю себе гіршим за інших”, “Мої батьки сидять у тюрмі, але я думаю, що вони скоро повернуться нормальними” тощо.

У відповідях підлітків чітко простежувалось негативне ставлення до своїх однолітків, яке виражалось в образі на них, протесті проти бійок, у прагненні жити самому по собі, про що свідчили такі висловлювання : “Я не люблю, коли хлопці б’ються”, “Я ненавиджу, коли мене ображають” (найбільший відсоток висловлювань), “Я хочу, щоб мене не чіпали”, “Мені всі набридли” або “Мені набридло, що всі постійно мене чіпають”. Складалося враження, що більшість дітей прагне усамітнення, уникнення звичних соціальних зв’язків, що викликано, безперечно, постійним включенням підлітків до групових форм діяльності, відсутністю власного “особистого середовища” та предметів побуту.

Аналізуючи часову віднесеність висловлювань підлітків, ми зіткнулися з поодинокістю випадків згадування подій минулого життя – самозвіти дітей переважно містили інформацію щодо сьогоdnішнього дня (“Я піду грати у футбол”, “Після уроку я піду палити”, “Я сьогодні схожу до свого товариша у сьомий клас” тощо) або найближчого майбутнього (“Завтра я піду у гості до знайомих”, “Я скоро поїду на канікули в Італію”, “Я буду виступати на святі “Золота осінь” і т .п.). Лише у незначної частини підлітків можна було зустріти висловлювання стосовно віддаленого майбутнього, які містили оптимістичні плани з нереалістичним відтінком стосовно благодійності та добродійності: “Коли я закінчу інтернат, я стану мільйонером і буду роздавати гроші бідним” або “Я хочу стати дуже багатим, щоб побудувати безкоштовну їдальню для безпритульних”. Таке “витягування” часової перспективи у напрямку віддаленого майбутнього свідчить, на думку деяких вчених [103], про появу образу власної ідеалізованої дорослості.

Нерозвиненість часової перспективи майбутнього у дітей, що виховуються без батьків, дошкільного та молодшого шкільного віку, у свій

час помітили також чеські дослідники [72]. Констатуючи те, що діти-сироти живуть лише сьогоднішнім днем, теперішнім, автори пояснювали це відсутністю чітких уявлень про своє минуле. До цього висновку можна додати, що вказана причина нерозвиненості у вихованців школи-інтернату перспективи майбутнього поповнюється ще однією – зв'язаністю, обмеженістю їх мотивації ситуацією актуальної життєдіяльності.

Особливо звертає на себе увагу незначна кількість, бідність та одноманітність висловлювань підлітків, у яких відображається усвідомлення власної особистості, її розвитку. Так, у висловлюваннях підлітків спостерігається негативне ставлення до фізичного образу Я (“Я незграбний”, “Я вважаю себе некрасивою, з мене всі глузують”, “Я знаю, що в мене щось не так із фігурою”), незадоволення своїх ім'ям (“Мене звати Люда, але я не люблю своє ім'я” або “Не знаю, хто дав мені таке дурне ім'я – Броніслав”).

Часто підлітки вказували незадоволення своїм характером, чітко простежувалась низька самооцінка: “я людина така собі”, “я не вмю поводити себе культурно”, “вчитель каже, що у мене багато дурних звичок”, “я, за що не візьмусь - все роблю не так, як хоче вихователь”, причому ця низька самооцінка, як ми переконалися, повторювала оцінки, які давали вчителі і вихователі, що видно навіть із форми тверджень. У деяких випадках, негативна оцінка підлітків дорослими, викликала у них опір, але переважно у напрямку протиставлення себе нормам та вимогам педагогів та персоналу : “коли мене починають лаяти, я йду на вулицю і випалюю по дві цигарки відразу”, “я не люблю, коли мене критикують вчителі за те, що я егоїст, і хоч їм це не подобається, я не збираюся мінятися”, “мені кажуть, що я лінивий, але мені все набридло і я не буду їм нічого робити” тощо.

Відносно кількісної характеристики самоописів можна відмітити, що твори підлітків надзвичайно одноманітні і емоційно ненасичені. Як правило, переважають прості речення, схожі між собою за синтаксичною будовою. Підлітки мало пишуть про свої прихильності, інтереси і прагнення, частіше вони згадують про свої гастрономічні смаки та вподобання: “я не дочекаюся,



коли поїду до Італії, і першим ділом там наїмся”, “я пам’ятаю, як мама мені смажила картоплю – так ніхто, як вона не зуміє”, “я люблю суничне варення, але я вже забув, коли його їв” і т.п. В цьому проявляється не лише вузькість інтересів вихованців школи-інтернату, причиною якої може бути обмеженість побутового і соціального середовища, але й той факт, що підлітки не вважають за суттєве для опису себе згадувати про свої вподобання ті інтереси.

На основі такого різностороннього аналізу самоописів підлітків, зокрема аналізу твору на тему “Хто Я? Який (яка) Я?”, склалися колективні портрети групи, які повідомлялися дітям на наступному занятті, що викликало підвищений інтерес у них. Наведемо один із таких колективних портретів.

Портрет учениці 6 класу експериментальної групи.

Хто Я : “Учениця шостого класу школи-інтернату, дівчинка 12 років.

Яка Я: некрасива, незграбна, короткострижена, нецікава, беззуба.

Неслухняна, дружелюбна з подругами, уважна, боязлива, роботяща, нелінива, співчутлива, невесела, пригнічена, забіякувата, “тихоня”, незалежна, образлива, кмітлива, зла, балакуча.

Сьогодні я буду чергувати у їдальні, завтра піду у гості, мрію стати моделлю, заміж вийду за багатого”.

Портрет учня 6 класу експериментальної групи.

Хто Я : “Хлопець 11 років, учень шостого класу, звати мене ... .

Який Я: такий собі, з довгим носом, великими очима, темним волоссям. Сміливий, швидко бігаю, часто б’юся, витривалий, образливий, злопам’ятний, не люблю дівчат, хитрий, з вередливим характером, неакуратний, нецікавий, веселий.

Сьогодні я піду на перерві палити, завтра буду грати у футбол, коли закінчу школу-інтернат, стану багатим, куплю “джип” і буду роздавати гроші бідним”.

Багато хто з вихованців пізнавав свої риси і радісно викрикував: “Це я”. Коли підліткам зачитувались характеристики хлопців, дівчата із захопленням виголошували: “Такі вони і є”, на що хлопці аналогічно реагували: “А ви не кращі: незграбні і забіякуваті”. Використання даного прийому допомогло підліткам зрозуміти, яке значення може мати власна думка людини про саму себе. Зокрема, низька оцінка себе обов’язково буде детермінувати низьку оцінку людини оточуючими. Крім того, ми намагалися спонукати дітей до самоаналізу, підвести їх до усвідомлення особливостей власних характеристик: від недоліків до переваг.

В аналізі значимих висловлювань, наприклад у творі на тему “Коли, у яких ситуаціях я відчуваю себе дорослим?”, фіксувалось переважно ставлення дитини до власної дорослості. Так, були виділені дві основні характеристики: 1) ситуації, які відбувалися реально, і “казкові”, які явно містять елемент фантазії і відбувалися в умовному плані; 2) вказана у тексті ознака дорослості: зовнішня ознака чи внутрішня якість. У дослідженні ми використали матрицю аналізу уявлень про дорослість та етапів його побудови у допідлітковому віці, запропоновану О.В.Куришевою [104; 156]. Аналіз творів на вказану тему здійснювався за такими осями: умовний план дій – реальний план дій, зовнішня (формальна) дорослість – внутрішня (змістовна) дорослість. На основі цього виділено чотири основних типи творів:

	Зовнішня ознака	Внутрішня ознака
Реальний план дій	2. Реальний план дій – зовнішня дорослість	3. Реальний план дій – внутрішня дорослість
Умовний план дій	1. Умовний план дій – зовнішня дорослість	4. Умовний план дій – внутрішня дорослість

У результаті аналізу творів підлітків на тему “Коли, у яких ситуаціях я відчуваю себе дорослим?” за даною матрицею, нами було встановлено, що у більшості вихованців школи-інтернату спостерігався другий квадрант

матриці “реальний план дій – зовнішня дорослість”(приблизно 70%), рідше – перший квадрант (відповідно 30%).

В описах першого типу (“умовний план дій – зовнішня дорослість”) підлітки вказували ситуації, які відбувались “одного разу”, як правило зазначаючи при цьому емоційне переживання у формі почуття відповідальності чи гордості за свій вчинок. В якості прикладу можна навести такі висловлювання: “Колись я знайшов біля вчительської ключі і відніс їх черговому вчителю. Виявилось, що це були ключі від квартири вчителя біології. Мені винесли подяку, і в той момент я відчув себе дорослим”; або “Одного разу у нашої виховательки зламався годинник. Я у той же день полагодив його і мені здалося, що я вже не дитина, а дорослий”. Як бачимо, ідеалом для підлітків починає виступати “дорослий” вчинок, представлений, здебільшого, елементами вигадки. Вони ідеалізують своє бачення дорослості, приписуючи собі пристойнішу, ніж у реальності, поведінку. Це свідчить про виникнення у дитини образу поки що конкретної і зовнішньої дорослості, вираженої або у формі геройського вчинку, або своєрідного подвигу.

Переважна ж більшість описів відносилась до другого квадранту матриці – “реальний план дій – зовнішня дорослість”. У таких описах підлітки вже виділяють ознаки “дорослої” поведінки, протиставляючи її “дитячій” поведінці: “Я відчуваю себе дорослим, коли їду за кордон на відпочинок. А ті однокласники, що залишились в інтернаті, про це навіть не здогадуються”; “Коли я ремонтую своїм товаришам взуття, то відчуваю себе дорослим, але коли я цього ще не вмів, то думав, що це дуже важко і мені не по силі”; “Коли я купую за власні гроші собі й друзям жувальні гумки, цукерки, тоді я почуваю себе дорослою”.

Як бачимо, ці підлітки вже наділяють свій “дорослий” образ свободою дій, новим положенням серед однолітків, пред’являючи якусь ознаку дорослості певній аудиторії (товариші, молодші учні). І хоча цей образ ще формується під впливом чийось вказівок, доручень (“Я відчуваю себе

дорослим, коли вчителька просить мене принести їй з учительської журнал”), однак уже містить елементи власної самостійності і відповідальності (“Коли я накриваю сама на стіл, я відчуваю себе дорослою, тому що у мене виникає відповідальність за сервіровку і посуд, який я можу побити”; “Я почував себе дорослим, коли я разом із своїми меншими товаришами ходив до лікарні і переводив їх через дорогу”).

Така поведінка молодших підлітків школи-інтернату свідчить про відступ результативності дій на задній план, про незавершеність цих дій стосовно їх задуму. Підліток починає включати у образ дорослості переважно незвичайні, неабиякі вчинки, які не обов’язково закінчуються результатом: “Я відчуваю себе дорослим, коли мені дають спеціальні доручення, про які ніхто навіть не здогадується”, тобто описуючи початок певної дії, підліток на цьому і зупиняється. Така своєрідна порожнеча у діях дитини, ймовірно, свідчить про те, що на даний момент розвитку у неї ще не виникло певне уявлення про міру своїх можливостей та існування труднощів при досягненні поставленої мети.

На основі дослідження етапів побудови уявлень про дорослість у підлітковому віці, деякими дослідниками [104; 160] висловлюється думка, що при завершенні другого етапу побудови образу дорослості, про який ми згадали і який співпадає з етапом міфологізації критичної фази підліткової кризи, має розпочатися етап конструктивного конфлікту, на якому вперше зустрічається задум і реалізація власної дії. При цьому підлітки мають описувати власну неспроможність, в той час, коли на попередніх етапах обов’язкового зазначалися зовнішні обмежники.

У нашому випадку (до включення підлітків в організовану взаємодію) вихованці ще не вказують у своїх творах про неспроможність власних позицій та про шляхи вдалої реалізації планів. Їх турбує поки що задум дії, оцінка аудиторії, порівняння себе з іншими, статус у групі. Це свідчить або про “гальмування” на початкових етапах побудови образу дорослості, або про інші вікові межі переживання кризи у порівнянні із “сімейними”

підлітками, при дослідженні яких були отримані згадувані раніше результати.

Таким чином, виявлене на основі вільних самоописів (на підготовчому етапі експерименту) прагнення до усамітнення, негативне ставлення до свого характеру та фізичного образу Я, нерозвиненість перспективи майбутнього та недиференційованість образу дорослості було притаманне майже 85% депривованих підлітків. Цей факт, підтверджуючи результати констатуючого експерименту, спонукав нас до ретельного підбору методичного інструментарію для досягнення поставленої мети та налаштував на тривалу і складну роботу у напрямку психологічного супроводу підліткової кризи в умовах психічної депривації.

Проведена серія цілеспрямованих корекційних заходів з урахуванням психологічних запитів дітей (на основному етапі експерименту) щодо оптимізації самоставлення підлітків, позитивно вплинула на актуалізацію провідних потреб - у самореалізації та самовдосконаленні. Цьому особливо сприяли такі методичні прийоми, як “обговорення проблемних ситуацій у малих групах” та вправи, націлені на актуалізацію почуття поваги до себе та інших людей, підвищення рівня саморозуміння, усунення самозвинувачення та ін.

Так, надзвичайний інтерес підлітків був викликаний обговоренням ситуації, запропонованої експериментатором із власного життя: “Я викладаю в університеті і є куратором (тобто вихователем) групи студентів першого курсу. Ми домовились у 16 годин зустрітись з п'ятьма студентами біля квіткового магазину, щоб придбати декілька вазонів для аудиторій. Я прочекала їх 25 хвилин – безрезультатно. Я купила два вазони і пішла додому. На наступний день я дізналася, що студенти у цей момент ходили на концерт, а мене забули попередити”. Підліткам був запропонований наступний план аналізу ситуації, в якій досить чітко змальований факт невиконання обіцянки:

- які почуття переповнювали викладача?

- що він міг зробити з цими почуттями?
- які наслідки такого вираження почуттів?
- чи існує спосіб мирного вираження своїх почуттів?

Ситуація аналізувалась відносно почуттів викладача, студентів, та їх вчинків. Варіанти підлітків записувались на дошці у вигляді схеми, зразки якої ми знайшли в психологічній літературі [6].

Так, у ході обговорення, підлітками пропонувалися такі варіанти щодо першого пункту схеми: злість, образа, розчарування, прикрість, роздратування, жадання помсти. Ці почуття вони переважно пропонували виразити у формі образи, рідше – придушити її і нічого не сказати студентам. Для нас важливо було, щоб підлітки не лише усвідомили, але й відчували на собі обидва виділених способи вираження почуттів і пережили їх неконструктивні наслідки у ситуації “тут і зараз”.

З цією метою їм пропонувалось розіграти дві інсценівки :

1) зобразити викладача, який виражає групі свою образу за те, що вони не виконали свою обіцянку;

2) зобразити викладача, який довго намагається стримати образу, але, в кінці кінців, вибухає (тим, хто не хотів зображати ситуацію, пропонувалося бути експертами, що оцінюють за 5-ти бальною шкалою гру своїх товаришів).

Цей прийом викликав надзвичайне поживлення учнів, причому складнішим для них виявилось зображення стримування образи, яке закінчувалося вибухом емоцій. Але вони повністю розгубилися, коли їм було запропоновано знайти такий шлях вираження своїх почуттів, щоб нікому не було прикро: ні викладачу, ні студентам. Ми спробували разом з ними проаналізувати цей момент. Тобто, якщо пошук двох перших шляхів вираження почуттів не викликав у них труднощів, це говорить про те, що у повсякденному житті вони найчастіше так і чинять: або агресивно виражають свої почуття, або їх стримують. Причому, обидва ці шляхи ведуть до неприємних результатів – в одному випадку людина псує свої стосунки з

іншими людьми, в іншому – ризикує своїм здоров'ям, стримуючи свої емоції. Але існує і третій спосіб вираження почуттів, коли ніхто не відчуває прикrostі, і який, очевидно, ще не доступний для підлітків. Разом з ними ми встановили, що це мирний шлях врегулювання конфлікту.

Учасникам групи було запропоновано назвати можливі варіанти реакції викладача на вчинок студентів. Наведемо деякі з них:

Д.С.: “Ви не повинні були так вести себе. Я вас чекала пів години і не дочекалася. Мені було дуже прикро, я не знала, що мені робити. На цей раз я вас вибачаю, але наступного разу обов'язково покараю”.

Б.І.: “Коли ви просите мене щось вам допомогти - я йду вам на зустріч. А коли я вас попросила про послугу - ви підвели мене. Більше так не чиніть, бо я вам тоді не буду допомагати”.

Я.О.: “У мене про вас була краща думка. Ви могли мене попередити, але забули про нашу домовленість і підвели мене. Треба було зателефонувати мені чи передати через когось. Давайте, щоб такі випадки не повторювалися надалі.”

Д.А.: “Ваша поведінка нікуди не годиться. Ви вже дорослі і повинні відповідати за свої вчинки. Я думала, що на вас можна покластися, а ви переконали мене у своїй безвідповідальності. Я не буду вас більше сварити, і наступного разу постарайтеся мене більше не підводити”.

Як бачимо, у запропонованих варіантах реакції викладача, підлітками дається оцінка подій, виражається незадоволення поведінкою студентів і пропонуються можливі шляхи вирішення ситуації, що склалася. Але ніхто з підлітків не вказав на необхідність вираження викладачем доброзичливого ставлення до студентів, надії відновити попередні стосунки, побажання ним мирного врегулювання конфліктів у подальшому житті. Це свідчить про те, що підлітки не мають у своєму арсеналі взаємодії з дорослими зразків подібної конструктивної поведінки, про очікування ними покарань з боку дорослих, а також про невміння виражати позитивні емоції. Така емоційна холодність та “обмеженість” депривованих підлітків, виявлена на початку

формуючого експерименту, вимагала від нас більш інтенсивної роботи з метою їх подолання.

Запропонувавши подібну роботу підліткам, тобто обговорення проблемної ситуації, наприкінці корекційної роботи, нами були відмічені незначні, але позитивні зрушення відносно саморозуміння та розуміння ними інших людей, самоприйняття та прийняття інших. Про це яскраво свідчить обговорення наступної ситуації, запропонованої самими підлітками: “Вчителька малювання повідомила нам ще два тижні тому, що у середу, тобто сьогодні, відбудеться виставка малюнків і попросила підготувати від нашого класу 10 малюнків, позавчора Сергій попросив у Тетяни фарби на хвилинку, щоб домалювати свій малюнок, а повернув тільки сьогодні. В результаті Танін малюнок залишився недомальованим і вчителька їй при всіх зробила зауваження і поставила трійку”.

Слід зауважити, що Таня була учасником групи, і тому ситуацію ми почали обговорювати лише після того, як отримали від неї згоду. Для обговорення були запропоновані такі питання:

- 1) які почуття переповнюють Таню?
- 2) у якій манері може відреагувати Таня на вчинок Сергія?
- 3) дати приклад вираження почуттів у манері “якщо мені погано, то нехай тобі теж буде погано”
- 4) чи існує мирний шлях вирішення даної ситуації? вкажіть його?
- 5) як насправді відреагувала Таня?

Серед відповідей дітей на перше питання переважали варіанти почуття образи, злості, незадоволення, але стосовно другого питання думки дітей розділилися, що можна простежити у фрагментах мовленнєвих висловлювань:

Б.І.: “Сергій негарно поставився до Тані, не дотримавши своєї обіцянки. Але у нього можливо щось сталося, раз він забув повернути їй фарби. Я б його на перший раз вибачив і не став з ним лаятися”.



Ж.В.: “Як на мене, так Сергію просто не можна довіряти. На місті Тані я б з ним не розмовляв і не давав би йому більше нічого і ніколи. Таких треба провчати”.

Б.І.: “Я уявляю, як досадно було Тані, адже вона не по своїй вині отримала трійку. І вчителька теж могла б розібратися. Таня повинна сказати Сергію все, що вона про нього думає і відповісти йому тим же”.

К.О.: “Я колись була у такій ситуації, як Таня, і знаю як це образливо, коли тебе при всьому класу “вчитують”. Якщо вона помститься Сергію - це нічого не дасть, бо від цього обом буде гірше. Краще вибачити його, і, поговоривши з ним, змусити його дати слово не робити так ніколи”.

З.Д. : “Я знаю, що Сергій просто необов’язкова людина, і на місті Тані не давала б йому фарби, поки не закінчила малюнок. Але Сергій не правий, він повинен був сказати вчительці, що це через нього Таня не домалювала малюнок. Він повинен вибачитися, а Тані краще не стримувати почуття, і особливо через це не переживати, адже це не саме страшне, що буває у житті”.

О.М.: “Сергій не поганий хлопець, але забудькуватий. Він, мабуть, це не навмисне зробив, але підвів людину. Він повинен попросити у Тані про всіх пробачення, і розповісти цю ситуацію вчителю, щоб та виправила трійку. Нам треба жити дружно, тому що у нас крім нас самих більше нікого не має. Тані краще не думати на Сергія, а вибачити йому”.

З наведених висловлювань підлітків видно, що вони вже окрім оцінки подій, вчинків учасників ситуації та пропозицій щодо шляхів її вирішення, включають вказівки на необхідність вираження свого доброзичливого ставлення та надії відновити попередні стосунки з однокласником. Це свідчить про вищий рівень прийняття інших людей, розуміння природи їх вчинків, про формування у них поняття про конструктивні шляхи виходу з конфліктних ситуацій, про актуалізацію значимої інформації про них від оточуючих.

При проведенні повторного самоопису у вигляді вільного твору на тему “Коли я відчуваю себе дорослим” нами теж були помічені позитивні тенденції у зміні уявлень про дорослість підлітків експериментальних груп. Зокрема, було констатовано, що приблизно половина дітей здійснила перехід у наступні за номером групи матриці аналізу уявлень про дорослість. Це значить, що розвиток образу дорослості пройшов за такою схемою: від фантастичного і зовнішньо зумовленого геройського вчинку (1 квадрант матриці – “умовний план дій – зовнішня дорослість”) до зовнішнього, але реального вчинку (2 квадрант – “реальний план дій – зовнішня дорослість”), до реальних вчинків, що зумовлені внутрішніми ознаками (3 квадрант – “реальний план дій – внутрішня дорослість”). Нажаль, загальне уявлення про дорослість як єдність відповідальності та самостійності, що характерно для творів 4 типу “умовний план дій – внутрішня дорослість”, у підлітків школи-інтернату ще не сформувалося. Результати вказаного якісного переходу до більш зрілого образу дорослості представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Кількісні показники розвитку уявлення про дорослість експериментальної та контрольної груп на початку і на кінець формуючого експерименту (%)

Етапи побудови образу дорослості	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	початок експерименту	кінець експерименту	початок експерименту	Кінець експерименту
“умовний план дій – зовнішня дорослість	30	14	36	29
реальний план дій – зовнішня дорослість	70	37	64	59
реальний план дій – внутрішня дорослість	-	49	-	22
умовний план дій – внутрішня дорослість	-	-	-	-

Як видно з таблиці, формуючий експеримент призвів до зменшення кількості підлітків, уявлення яких про дорослість перебували на першому етапі (14% підлітків експериментальних груп порівняно з 29% у контрольних групах) та до появи підлітків, образ дорослості яких перебуває на третьому етапі його побудови, який характеризується появою такої ознаки власної дорослості як самостійність і відповідальність за свої дії, яка розглядається підлітком як міра меж власних можливостей (49 % порівняно з 22%). Кількість підлітків на першому рівні цього образу, на якому ідеалом для дитини виступає “дорослий” вчинок, у досліджуваних контрольних груп істотно не зменшилася (29 % порівняно з 36%), тоді як у експериментальних групах показники цього рівня зменшились у два рази (14% порівняно з 30%).

У підлітків контрольних груп виявилися також незначні зміни у зменшенні кількості досліджуваних з другим рівнем побудови образу дорослості, коли на перший план виступає значення дії, а не її результативність, з боку власного задуму, виникає початкове уявлення про міру своїх можливостей (59% порівняно з 64%). В експериментальних групах даний етап змінився наступним у половини підлітків (37 % порівняно з 70%). Ці дані підтверджують наше припущення щодо стимулювання соціально-психологічної зрілості підлітків засобами емоційно насиченої конструктивної соціальної взаємодії у напрямку актуалізації соціогенної потреби самоприйняття та самореалізації.

Таким чином, внаслідок позитивних емоційних міжособистісних взаємодій на протязі формуючого експерименту у депривованих підлітків актуалізувався самоінтерес, підвищився рівень саморозуміння, позитивного ставлення до себе на основі утворення підтримуючих структур, куди входила не лише референтна група, а й реальний Я-образ. Важливим також стало вміння усвідомлювати зміни у характері взаємодій, а також аналізувати: що я сам можу зробити в цій ситуації, а в чому потребую допомоги.

### **3.3. Динаміка особистісних характеристик депривованих підлітків, включених у ситуацію значущої взаємодії**

Комплекс проведених коригуючих заходів, спрямованих на подолання негативних проявів вікової кризи у депривованих підлітків шляхом конструктивної соціальної взаємодії, сприяв розвитку адекватного бачення своїх рис характеру, якісним змінам у ставленні підлітків до себе та формуванню поваги до себе реального, незалежно від соціально-прийнятих норм. На основі застосування в кінці експерименту методу “поперечних зрізів” були отримані результати контрольного експерименту. Порівняння якісних та кількісних даних в експериментальній та контрольній групах, яке зафіксувало позитивні зрушення показників самоствавлення та ідеального Я-образу учасників експериментальної групи, дало змогу зробити висновки про ефективність організованої емоційно-насиченої позитивної міжособистісної взаємодії депривованих підлітків.

Для перевірки динаміки профільних характеристик депривованих підлітків внаслідок включення у ситуацію значимої взаємодії (до і після експерименту), нами були використані методики “Минуле, теперішнє, майбутнє”, тест-опитувальник самоствавлення В.В.Століна, С.Р.Пантилеєва [96, 104]. “Поперечні зрізи” даних, які проводилися до початку формуючого експерименту, кодувалися нами як “початковий етап”, а ті, що після – “кінцевий етап”.

Основними параметрами, на основі яких здійснювався аналіз методики “Минуле, теперішнє, майбутнє”, були параметри змісту вказаної події, її часова віднесеність, суб’єктність (роль досліджуваного у подіях), оцінка подій (ставлення до них), конфліктність. Відповідно до інструкції підлітки мали написати на аркуші паперу по п’ять подій із свого минулого, теперішнього і майбутнього життя. Ніяких додаткових пояснень чи уточнень не давалось.

З метою підвищення надійності результатів контент-аналізу самозвітів підлітків використовувався коефіцієнт Яніса (С), який характеризується простою та портативністю:

$$C = f - fn / rt, \quad \text{при } f > n; \quad (1)$$

$$C = fn - n / rt, \quad \text{при } f < n; \quad (2)$$

де  $f$  – кількість позитивних оцінок;  $n$  – кількість негативних оцінок;  $r$  – обсяг одиниць інформації самоаналізу;  $t$  – загальний обсяг одиниць інформації самоаналізу.

Якщо розглядати результати методики, отримані на “початковому етапі” формуючого експерименту, то можна констатувати відсутність значущих відмінностей між самозвітами підлітків експериментальної і контрольних груп. Спільною ознакою майже всіх самоописів в одних і других була їх вузькість, непоширеність та примітивність. Відповідно, для кількісної обробки самозвітів використовувалась, переважно, друга формула для обчислення коефіцієнта Яніса, (негативних оцінок було більше, ніж позитивних у всіх групах).

Так, події з минулого життя підлітків, які за кількістю переважали інші події, представлені, переважно, сумними спогадами дитинства, містять негативну оцінку поведінки батьків, їх засудження; зрідка підлітки згадували про приємні дні перебування на канікулах у Іспанії, Італії та у родичів (за їх наявності). Суб’єктність у подіях минулого зустрічається досить рідко, підлітки частіше займали пасивну позицію.

Теперішнє життя вихованців школи-інтернату, як свідчили самозвіти експериментальних і контрольних груп, видавалось їм нецікавим, беззмістовним, майже у всіх звітах спостерігалась примітивність вказаних подій: “Сьогодні я писав контрольну роботу”, “Після тестування і піду палити”, “Зараз у мене нудне життя”, “Я дивлюсь у вікно”, “Я піду у їдальню” тощо. Підлітки постійно запитували експериментатора, що їх писати, якщо у їхньому житті нічого такого цінного не відбувається. Тобто,

спостерігалось знецінення їх реального життя, відсутність інтересу до навколишніх подій, “віднесення” себе за їх межі.

Події майбутнього життя містили більш оптимістичні очікування та оцінки депривованих підлітків, але мали фантастичний, казковий відтінок. Підлітки зазначали свої плани щодо мандрівок по різних країнам, отримання високооплачуваної роботи чи багатства від невідомих родичів; образ дорослості носив загальний, недиференційований характер.

Таким чином, уявлення депривованих підлітків про себе другого, дорослого ще не містило усвідомлення меж своїх можливостей, шляхів і способів матеріалізації ідеальної форми (образу дорослості), що свідчило про знаходження більшості з них на докритичній фазі підліткової кризи, яка характеризується лише відкриттям неповноти тієї реальної ситуації розвитку, в якій він живе.

Порівняння самозвітів підлітків експериментальних і контрольних груп, отриманих в кінці формуючого експерименту, засвідчили якісні зрушення у тих дітей, які були включені в систему емоційно-насиченої значимої взаємодії (експериментальна група). Так, позитивні зміни, переважно, охоплювали сферу реальних подій та подій невіддаленого майбутнього: теперішнє життя підлітків експериментальних груп поповнилося аналізом власних умінь, рис характеру, ситуацій взаємодії з однолітками; оцінки себе почали носити у них позитивний характер (60% у порівнянні з 37% до експерименту). У переліку подій майбутнього життя з’явилась реалістична позиція щодо міри своїх можливостей, зникли фрази типу “У майбутньому я стану мільйонером і буду роздавати гроші бідним”, поступившись місцем, наприклад, наступним: “Я стану дорослим і спробую прожити життя не так, як мої батьки”, “Я стану добрим товаришем, бо це залежить тільки від мене”, “Скоро я покину палити”, “Я хочу, щоб у мене була цікава професія” тощо.

Слід зазначити, що у підлітків контрольних груп як і на “початковому етапі” експерименту констатована примітивність та семантична вузькість їх

висловлювань, змістовна сторона самозвітів майже не змінилася, залишилися без змін такі параметри як суб'єктність і конфліктність: вихованці продовжували згадувати про негаразди свого як минулого, так і реального життям, при цьому активна позиція щодо змін свого майбутнього життя на краще спостерігалась у більшій частині підлітків (близько 70% після експерименту проти 35% до експерименту). Тобто, у них змінилося ставлення до майбутнього, але при цьому не змінилося ставлення дитини до минулого і теперішнього, що свідчить про ізолюваність Я-ідеального від Я-реального, про нерозщепленість Я (відсутня поява уявлень про других Я у минулому і майбутньому) та про сталість часової перспективи.

Вказаний момент привів до висновків, що ніяких корінних змін у переживанні підліткової кризи цих підлітків не відбулося. Взаємоперехід реальне-ідеальне у підлітків контрольних груп, певно, у більшій мірі зазнає впливу об'єктивних перешкод (невмінням долати критичні ситуації) та суб'єктивних проблем, пов'язаних з неможливістю задоволення їх життєво значущих потреб.

Дані про особливості динаміки емоційно-ціннісного ставлення до себе підлітків школи-інтернату на "початковому" та "кінцевому" етапах формуючого експерименту були отримані нами за допомогою використання опитувальника самоствавлення В.В.Століна та С.Р.Пантилєєва. Проведення цієї методики в експериментальній та контрольній групах після експерименту зафіксувало показники розвитку самоствавлення, які представлені у таблиці 3.2. та наочно продемонстровані за допомогою гістограм структурних компонентів емоційно-ціннісного ставлення до себе підлітків (рис. 3.1 та рис. 3.2).

Як видно з таблиці 3.1, формуючий експеримент призвів до підвищення показників самоствавлення та деяких елементів його структури підлітків експериментальних груп порівняно з контрольними групами (відмінність достовірна на рівні 0,01), тобто переважна більшість учасників

експерименту на момент його закінчення позитивно ставилась до себе, у структурі їх ставлення до себе переважає почуття “за” власного Я.

Таблиця 3.2

Кількісні показники розвитку самоставлення підлітків експериментальної та контрольної груп (в одиницях накопичених частот, %)

Шкали	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	“початковий етап”	“кінцевий етап”	“початковий етап”	“кінцевий етап”
Інтегральне почуття “за” чи “проти” власного Я	55,33	74,33	49,00	55,33
Самоповага (I)	44,67	71,33	44,67	58,67
Аутосимпатія (II)	62,67	77,33	47,00	62,67
Очікування позитивного ставлення від інших (III)	17,67	39,67	27,33	27,33
Самоінтерес (IV)	71,33	79,54	49,67	71,33
Самовпевненість (1)	47,67	65,67	47,67	53,33
Ставлення інших (2)	32,00	61,33	38,67	43,67
Самоприйняття (3)	50,67	70,67	34,33	34,33
Самокерування, самопослідовність (4)	60,33	64,67	64,33	72,67
Самозвинувачення (5)	60,67	43,33	60,67	81,67
Самоінтерес (6)	34,33	54,67	38,67	48,67
Саморозуміння (7)	43,33	68,67	41,33	21,33

Як видно з гістограми (рис. 3.1), у підлітків експериментальних груп вдвічі зросло очікування позитивного ставлення інших, причому як на рівні макроструктури самоставлення (39,67% проти 17,67%), так і на конкретному рівні - рівні внутрішніх дій на адресу “Я” або готовності до таких дій (61,33% проти 32,00%) (відмінність достовірна на рівні 0,01). Це свідчить про появу



потреби у активній взаємодії з оточуючими у напрямку зміни очікуваного негативного ставлення до себе на позитивне та готовність до такої взаємодії у депривованих підлітків.

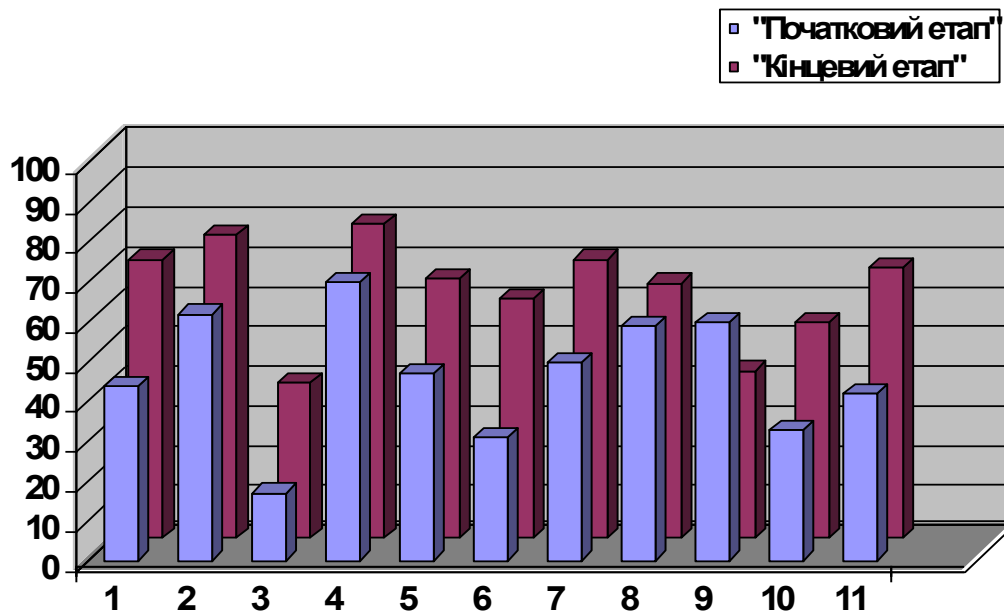


Рис. 3.1

Гістограма структури емоційно-ціннісного ставлення до себе підлітків експериментальних груп до і після експерименту

Умовні позначення: 1 – самоповага; 2 – аутосимпатія; 3 – очікування позитивного ставлення інших; 4 – самоінтерес; 5 – самовпевненість; 6 – ставлення інших; 7 – самоприйняття; 8 – самокерівництво; 9 – самозвинувачення; 10 – самоінтерес; 11 – саморозуміння.

До позитивних зрушень можна зарахувати підвищення рівня саморозуміння (68,67% проти 43,33%), самоповаги (71,33% проти 44,67%), самоприйняття (70,67% проти 50,67%), а також зниження рівня самозвинувачення (43,33% проти 68,67%)., що констатує появу прагнення зрозуміти сутність та причини своїх психічних станів, дій та вчинків, причому на основі власної оцінки, навіть якщо вона не співпадає із соціальною.

Результати кількісних показників емоційно-ціннісного ставлення до себе підлітків контрольних груп на “кінцевому” етапі експерименту виявилися нижчими (рис. 3.2). Як видно з гістограми, числові параметри елементів макро- і мікроструктури самоствавлення, мало відрізняються від показників досліджуваних у констатуючому експерименті.

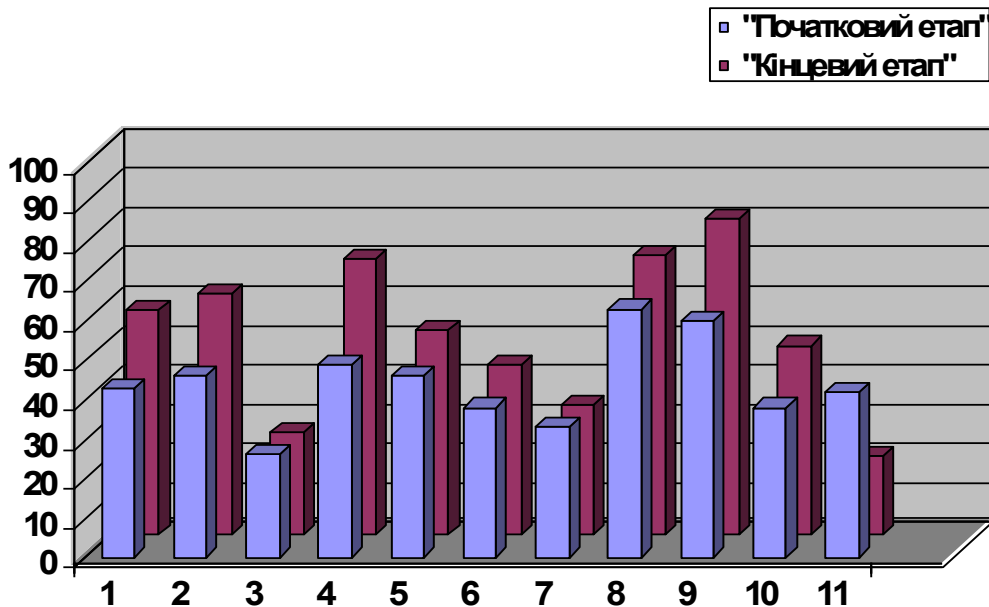


Рис. 3.2

Гістограма структури емоційно-ціннісного ставлення до себе підлітків контрольних груп до і після експерименту  
(Умовні позначення ті ж самі)

Як видно з даної гістограми (рис. 3.2), показники елементів макроструктури ціннісних самоствавлень депривованих підлітків контрольних груп, тобто самоповаги (58,67% проти 44,67%), самовпевненості (53,33% проти 47,67%), самокерування (72,67% проти 64,33%) та самоінтересу (48,67% проти 38,67%) залишились без значимих змін (відмінність достовірна на рівні 0,05). Показники за шкалами очікування позитивного ставлення від інших (27,33% проти 27,33%) та самоприйняття (34,33% проти

34,33%) залишилися без зміни і надто низькими (відмінність достовірна на рівні 0,01), що свідчить про поглиблення негативних проявів переживання ними вікової кризи та посилення деприваційного впливу ситуації розвитку в школах-інтернатах.

Таким чином, порівняльний аналіз досягнень у розвитку самоставлення підлітків виявив, що у досліджуваних експериментальних груп відбулися якісні зрушення у сферах самоповаги, аутосимпатії, самоінтересу та саморозуміння, тоді як у контрольних групах ніяких корінних змін не відбулося, за винятком підвищення аутосимпатії на поглиблення самозвинувачення.

### **Висновки до III розділу:**

1. Організація корекційної роботи з актуалізації соціогенної потреби самоприйняття та самореалізації у молодших підлітків, що переживають вікову кризу за відсутності сімейної взаємодії, повинна будуватись з урахуванням:

- сензитивності підліткового віку до самопізнання, тобто ідентифікації з власним Я;
- позитивного ефекту підліткової кризи: бачення у вимогах підлітків ширшого змісту запитів, їх неоднозначність з метою побудування адекватного психологічного простору для успішного подолання кризи;
- тривалості перебування дитини в інтернатському закладі: чим молодшою дитина потрапила в умови деривації сімейної взаємодії, тим важчими і непередбачуваними є її наслідки;
- особливостей соціальної ситуації розвитку в дитячих закладах закритого типу;

2. Під час реалізації коригуючої програми підлітків експериментальних груп спостерігались наступні поведінкові та особистісні прояви, які виявилися інформаційними у психодіагностичному плані:

- кризовість, емоційна нестабільність психічного розвитку, низький рівень соціалізації, внаслідок чого виробились досить інтегровані комплекси захисних реакцій;
- обмеженість інтересів та прагнень депривованих підлітків, що є наслідком опосередкованих впливів соціального середовища, перевантаженого побутовими дрібницями, організаційними моментами, жорстко встановленою системою стимулювання та пригнічення дитячої активності;
- незадоволення своїм характером, фізичним образом Я;
- опір оцінкам оточуючих, переважно, у напрямку протиставлення себе зовнішнім вимогам;
- поверховість та непродуктивність комунікативної взаємодії, на основі якої знижена здатність до передбачення;
- негативне ставлення до своїх однолітків у формі образ, агресивних реакцій на перешкоди та звинувачення;
- несформованість мотивації власних вчинків;
- нерозвиненість часової перспективи майбутнього;
- “застрявання” на початкових етапах побудови образу дорослості, що свідчить про відсутність уявлення про міру своїх можливостей або інші вікові межі переживання підліткової кризи в умовах психічної депривації.

3. Внаслідок проведеної серії цілеспрямованих корекційних заходів, зміст яких враховував психологічні запити дітей та їх побажання, були відмічені позитивні зрушення у напрямку актуалізації провідних потреб – у самореалізації та самовдосконаленні. Це проявлялося у підвищенні рівня саморозуміння, самоповаги та самоінтересу, що, в свою чергу, сприяло адекватним поведінковим реакціям та урізноманітненню модальності емоційного розвитку.

Гармонізації зазнали такі компоненти Я-концепції, як Я-реальне і Я-ідеальне. Про це свідчило усвідомлення підлітком меж своєї дорослості, яке включало:

- здатність самостійно приймати рішення;
- вміння самостійно змінювати рольові позиції;
- позитивне ставлення до себе та до оточуючих;
- мотивування своїх рішень.

Таким чином, у ході формуючого експерименту були досягнуті поставлені у ньому завдання, про що, в першу чергу, свідчив загальний рівень психосоціального зростання підлітків школи-інтернату перехідного періоду та зниження впливу руйнівних дій деприваційної ситуації розвитку на формування у них запиту на самозміну.

**Основний зміст даного розділу представлено в наступній  
публікації автора:**

1. Вінс В.А. Особливості самоставлення підлітка школи-інтернату // Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 25-27 листопада 2002. – К.: Міленіум, 2002. – С. 187-191.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату, яке полягає у розробці наукових положень про депривуючий вплив ситуації дефіциту або повної відсутності сімейної взаємодії на особистісний розвиток підлітка у період переживання ним вікової кризи; виявленні особливостей становлення образу дорослості підлітків школи-інтернату, як результату їх ціннісних ставлень; визначенні специфіки та типології переживання ними вікової кризи, а також розробці та експериментальній апробації коригуючої програми, спрямованої на актуалізацію депривованої потреби у самоприйнятті та самореалізації.

1. Вікова криза пов'язана із зміною системи відносин дитини з її оточенням, що може провокувати соціальний конфлікт, вирішення якого залежить як від суб'єктивних характеристик особистості, так і від специфіки вікового розвитку. Психологічним змістом підліткової кризи визнається суб'єктивація (привласнення) дитиною досягнень попереднього стабільного періоду на основі руйнування старої соціальної ситуації розвитку та інтеріоризації нових форм життєдіяльності. Підліткова криза характеризується динамікою переходу ідеальної форми (образу дорослості) у реальну (адекватну поведінку). Переживання вікової кризи підлітком ми визначаємо як закономірний процес його індивідуального розвитку, спрямований на структурування ціннісних ставлень під впливом відкритої ним нової ідеальної форми (почуття дорослості).

2. Критеріями та показниками переживання вікової кризи підлітками є:

- соціально-психологічна адаптованість (прийняття власного соціального статусу, прийняття інших, емоційна комфортність, інтернальність, прагнення домінування);
- інтегральність самоствавлень (самоповага, самоінтерес, очікуване ставлення інших, аутосимпатія);

- адекватність Я-образу (чіткість уявлень, диференційованість образу-Я, зв'язок між Я-реальним та Я-ідеальним, рівень домагань).

Переживання вікової кризи підлітками презентується трьома типами: нормативним, ситуативним, депривованим.

3. Наявність впливу батьківської взаємодії є провідним чинником психосоціального розвитку підлітка. Депривація цього чинника (дефіцит емоційного контакту з близьким дорослим через його відсутність або обмежене спілкування) провокує появу негативних симптомів вікової кризи: несформованість образу дорослості, недиференційованість уявлень значущих життєвих перспектив, високий рівень дезадаптованості, низький рівень самоприйняття та відсутність установки на самоцінність.

4. Серед основних особистісних характеристик депривованих підлітків виявлено:

- наявність внутрішніх конфліктів, що супроводжуються негативними зрушеннями, в першу чергу, в психоемоційній сфері; неготовність підлітків до аналізу власних думок та почуттів, до “інтроспективного” спілкування, відсутність установки на позитивну перцепцію свого Я (на фоні несформованості образу дорослості);
- формування “ми-образу”, яке відбувається, здебільшого, шляхом ідентифікації (часто негативної) з однолітками, а подальша фіксація на ньому утруднює утворення якісного нового Я-образу;
- низький рівень самоінтересу на фоні яскраво вираженої аутосимпатії та відносно високий рівень саморегуляції на фоні домінування почуття “проти” власного Я; низький рівень самоприйняття;
- соціально-психологічна дезадаптованість, визнання зовнішнього контролю та опіки, кореляція між емоційною комфортністю та ставленням дорослих, стійкість рольових стереотипів.

5. У підлітків школи-інтернату домінує депривований тип переживання вікової кризи, який характеризується:

- соціально-психологічною дезадаптованістю, відсутністю прагнень відповідати очікуванням референтної групи (очевидно, в силу її несформованості);
- наявністю суперечності між досить високим рівнем волевої регуляції поведінки підлітків та домінуванням залежності від зовнішнього контролю оточуючих; некритичністю оцінки власних досягнень та когнітивної самооцінки;
- переважанням негативних почуттів у ціннісних ставленнях до себе на фоні яскраво вираженої аутосимпатії;
- недиференційованістю уявлень майбутнього, що детермінує специфічність формування образу дорослості у підлітків.

6. Основною причиною негативних тенденцій у поведінці підлітків є невідповідність його потреб і умов виховання у дитячих закладах закритого типу, які передбачають обмеження суб'єктивного простору та вибору засобів комунікації, стандартизацію часового режиму, часто вимушену групову ідентифікацію.

7. Підлітки школи-інтернату, на відміну від їх ровесників із сім'ї, свій дорослий образ наповнюють неадекватними характеристиками, що викликає фрустрацію мотивів, пов'язаних з формуванням образу Я і новими ціннісними ставленнями; спричинює агресивність, негативізм та поведінкові зрушення.

8. Подолання негативних наслідків переживання депривуючих впливів залежить, перш за все, від перетворення підлітка із об'єкта опіки на суб'єкта власного життя. В основі формування соціально-психологічної зрілості підлітка лежить його активно-позитивне ставлення до себе та соціальна компетентність.

9. Спеціально організована корекційна робота з депривованими підлітками кризового періоду, спрямована на актуалізацію соціогенної потреби самоприйняття та самореалізації, сприяє: поглибленню перцепції у комунікаціях з однолітками та появі більш продуктивних способів взаємодій



із дорослими; усвідомленню меж своєї дорослості; зниженню депривації потреби у визнанні та актуалізації власних почуттів і переживань; реконструюванню раннього соціального досвіду; підвищенню рівня саморозуміння та позитивного ставлення до себе на основі утворення підтримуючих структур (включаючи Я-образ).

Адекватне використання суперечливих тенденцій в особистісному розвитку підлітка кризового періоду сприяє ампліфікації (посиленню) позитивного ефекту депривації значущих потреб, викликаних віковою кризою. Специфіка та особливості цього процесу є предметом наших подальших досліджень з даної проблеми.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева А.Д. Как помочь ребенку пережить горе // Вопросы психологии. – 1991. - №2. – С.87-97.
2. Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 225-227.
3. Аралова М.П. Психологические особенности общения со взрослыми и сверстниками выпускников школы-интерната: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1991. – 22 с.
4. Арямов И.А. Особенности детского возраста. Очерки. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во Мин. Просв. РСФСР, 1953. – С. 165-191.
5. Асанова Н.К. Психосоциальное развитие младенцев и детей, воспитывающихся в учреждениях: Методическое пособие / Под ред. Н.К.Асановой. – М.: Институт детской психотерапии и психоанализа, 1997. – 32с.
6. Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. – СПб.: Речь, 2002. – 251с.
7. Барабанова В.В. Знать трудности в развитии детей и учиться их преодолевать // Семейный детский дом: реальность, проблемы и перспективы в современной России. - М.: Дом, 1995. - С.25-26.
8. Барцалкина В.В. Возможности изучения и активизации развития самосознания подростков в практике воспитания // Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: Сб. науч. трудов / Редкол.: Д.И.Фельдштейн (отв. редактор) и др. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – С.141-145.
9. Басилова Т.А. Основные этиопатогенетические факторы нарушений психического и соматического здоровья детей-сирот // Дети сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е.А.Стребневой. - М.: Полиграфсервис, 1998. - С. 35–48.

10. Бевз Г.М. Особливості розвитку мотиваційно-потребової сфери дитини, позбавленої піклування біологічних батьків, в сім'ї заміщувальної опіки (приймної) // Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 25-27 листопада 2002. – К.: Міленіум, 2002. – С. 162-167.
11. Бевз Г.М. Соціально-психологічні чинники виникнення та розвитку прийомного батьківства: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України. Ін-т психології. – К., 2002. – 21с.
12. Бершедова Л.И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов: Автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.07. – М., 1999. – 21 с.
13. Бех І.Д. Категорія „ставлення” в контексті розвитку образу Я особистості // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 1997. - №3. – С. 9-21.
14. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьєва Е.И., Васильєва Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 352с.
15. Блонский П.П. Психология младшего школьника. – М.; Воронеж, 1997.
16. Богомолова (Радина) Н.К. Я-концепция воспитанников детского дома и возможности ее коррекции // Тезисы Всесоюзн. научно-практ. конф. «Психология – перестройке народного образования. – М., 1989. – 367с.
17. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – С. 292-297.
18. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1981. – С. 257-284.
19. Божович Л.И. Психологические особенности развития личности подростка. - М.: Знание, 1979. - 39с.
20. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. - №2. – С. 57-61.
21. Булах І.С. Нормативне „я” як структурне утворення моральної самосвідомості особистості підлітка // Гуманітарний вісник Переяслав-

- Хмельницького державного педагогічного інституту імені Г.С.Сковороди: Науково-теоретичний збірник. Випуск 1. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С.117-127.
- 22.Булах І.С. Специфіка соціальної адаптації та самоздійснення особистості в підлітковому і юнацькому віці // Наукові записки: Зб. наук. стат. НПУ ім. М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко та ін. – К.: НПУ, 1998. – Вип. 4. С. 5-11.
- 23.Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 528с.
- 24.Валіон Н. Феномен психічної депривації і його роль у розвитку особистості // Психологія і суспільство. – 2000. - №2. – С. 124-133.
- 25.Валицкас Г.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. – 1989. - №1. – С.45-55.
- 26.Варбан Є.О. Стратегії і прийоми психологічного подолання життєвих криз особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - №8. – С. 7-9.
- 27.Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
- 28.Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической науки // Вопросы психологии. – 1988. - №5. – С.27-37.
- 29.Вивчення особистості підлітка / За ред. М.Т.Дригус. – К.: Інститут психології АПН України, 1994. – 128с.
- 30.Власенко Ю.А. Вікові особливості подолання кризи змін // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д.Максименко, М.М.Слюсаревський та ін. – К.: ТОВ “Видавництво “Сталь”, 2000 – Вип. 4(7). – С.110 – 119.
- 31.В мире подростка / Под ред. А.А.Бодалева. – М., 1980. – С.16-27.
- 32.Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б.Эльконина и Т.В.Драгуновой. – М.: Педагогика, 1967. – 360с.

33. Возрастные особенности психического развития детей: Сб. науч. тр. / Отв. ред. И.В.Дубровина, М.И.Лисина. – М.: Изд. АПН СССР, 1982. – 164с.
34. Выговская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1991. – 22 с.
35. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах / Гл. ред. А.В.Запорожец. – М.: Педагогика, 1982-1984. – Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б.Элькониной, 1984. – 432 с.
36. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Гл. ред. А.В.Запорожец. – М.: Педагогика, 1982-1984. – Т. 5: Общие вопросы дефектологии / Под ред. Т.А.Власовой, 1983. – С. 101-114.
37. Гаврилова Т.А. Критический анализ зарубежных психологических концепций «кризисности – безкризисности» перехода от детства к взрослости: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1985. – 19с.
38. Гаврилова Т.А. Новые исследования подросткового и юношеского возраста. // Вопросы психологии. – 1984. - №1. – С.152-157.
39. Гаврилова Т.А. О кризисах в психическом развитии личности ребенка // Психологические особенности формирования личности школьника: Сб. науч. трудов / Редкол.: И.В.Дубровина (отв. ред.) и др. - М.: Изд. АПН СССР, 1983. – С.25-30.
40. Гошовський Я.О. Психологічні особливості підлітка в умовах депривації та методики їх вивчення // Вивчення особистості підлітка / За ред. М.Т.Дригус. – К.: Ін-т психології АПН України, 1994. – С.90-106.
41. Гошовський Я.О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. / АПН України. Ін-т психології. – К., 1995. – 24с.
42. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1989. – 319с.

43. Грищук О.П. Оптимізація самоствавлення особистості в умовах учбової діяльності // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. - №8. – С.19-25.
44. Гурлева Т.С. Психологічні умови подолання кризи становлення творчого життєвого задуму у підлітків // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д.Максименко, М.М.Слюсаревський та ін. – К.: ТОВ “Видавництво “Сталь”, 2000 – Вип. 4(7). – С.163-171.
45. Гуськова Т.В., Елагіна М.Г. Личностные образования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. –1987. - №5. – С.24-31.
46. Гуськова Т.В. Психологический анализ кризиса трех лет: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1988. – 21с.
47. Давыдов В.В. Основные проблемы возрастной периодизации и педагогической психологии на современном этапе развития образования // Вопросы психологии, 1976. - №4. – С. 12-19.
48. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист (зб. документів): Частина I. – К.: „Столиця”, 1998 – 248с.
49. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. – 2-е изд., доп. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175с.
50. Драгунова Т.В. О некоторых психологических особенностях подростка // Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л.И.Божович, Л.В.Благонадежиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С.120-170.
51. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 1972. - №2. – С. 25-38.
52. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей: Сб. науч. труд. / Отв. ред. И.В.Дубровина, М.И.Лисина. – М.: Изд. АПН СССР, 1982. – С. 3-18.

- 53.Елагина М.Г. Кризис семи лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. - №1. – С.37-42.
- 54.Залкинд А. Дети, социально выбитые из колеи // На путях к новой школе. – 1924. – №9. - С.17-25.
- 55.Залысина И.А., Смирнова Е.О. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. – 1985. - №4. – С.31-38.
- 56.Зарецкий В.К., Гордон М.М. Общественный договор об условиях нормального развития особенного ребёнка // Первое сентября. - № 40 от 30 мая 2000 г. - С.2.
- 57.Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. – Л.: Медицина, 1982. – 216с.
- 58.Иванова Н.П., Заводилкина О.А. Дети в приёмной семье: Советы начинающим родителям. - М.: Дом, 1993. – 186с.
- 59.Искольдский Н.В. Исследование привязанности ребёнка к матери в зарубежной психологии // Вопросы психологии. - 1985. - №6. - С.146–151.
- 60.Калинина Н.В., Лукьянова М.И. Некоторые аспекты изучения поведения подростков и молодежи в кризисных ситуациях // Психологическая наука и образование. – 2000. - №3. – С.16-25.
- 61.Каплан Г.И., Сэдок Б.Дж. Клиническая психиатрия: В 2-х т. – М.: Медицина, 1994. – Т.2. – С.167-175.
- 62.Карасева Н.И. Психологические особенности развития коммуникативных способностей у подростков, оставшихся без попечения родителей: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - К., 1991. – 18 с.
- 63.Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие) / Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1991. – Пер. изд.: Бельгия, 1986. – 176 с.
- 64.Князев Е.А. Педагогика и психология социальной депривации (исторический аспект) // Вопросы психологии. – 1993. - №3. – С. 39-47.

65. Кондрашенко В.Т., Чернявская А.Г. По лабиринтам души подростка. – Минск: Высшая школа, 1991. – 70с.
66. Коренев Н.М., Левенец С.А., Арбузова В.Н. Состояние здоровья детей и подростков, воспитывающихся в неблагоприятных социальных условиях, и меры по совершенствованию их медицинского обеспечения // Український вісник психоневрології. Випуск 3. – Харків, 1994.- С.25-29.
67. Коробейников И.А., Слуцкий В.М. О некоторых особенностях формирования интеллекта детей в условиях психической депривации // Дефектология. - 1990. - № 3. - С.12-16.
68. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. – 992с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
69. Краковский А.П. О подростках. – М.: Педагогика, 1970. – 271с.
70. Крылов Д.Н. Критические периоды в психофизическом развитии детей и подростков // Психогигиена детей и подростков / Под ред. Г.Н.Сердюковской, Г.Гельница. – М.: Медицина, 1985. – С.17-35.
71. Кузнецова Г.И., Харченко В.Д. Психологические особенности недисциплинированности подростков // Вопросы психологии. – 1981. - №6. – С.138-144.
72. Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте: Пер. Г.А.Овсянникова. – Изд. 1-е русск. – Прага: ЧССР, 1984. – 334с.
73. Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И.Анциферовой. – М.: Наука, 1978. – С.196-219.
74. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики, 4-е изд. – М.: Мысль, 1981. – 572с.
75. Максимов М. Как преодолевать кризисы в жизни человека // Физкультура и спорт. – 1986. - №10. – С.19-22.
76. Макушина О.П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте // Вопросы психологи. – 2002. - №5. – С. 135-143.



- 77.Маноха І.П. Традиція і екстрадиція у методологізації кризових явищ буття людини // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д.Максименко, М.М.Слюсаревський та ін. – К.: ТОВ “Видавництво “Сталь”, 2000 – Вип. 4(7). – С. 33-41.
- 78.Мароко А.Ю. Адаптація подростков, лишених батьківського попечительства в структурі АЛБД // Особливості розвитку особистості дитини, лишеної батьківського попечительства. Діти з відхиляючимся поведінням: Сб. науч. тр. / Под ред. В.С.Мухиной. – М.: Прометей, 1989. – С.100-104.
- 79.Масгутова С.К. Основные проблемы подросткового возраста в контексте школьной психологической службы: Автореф дис... канд. психол. наук: 19.00.07. / АПН СССР НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1988. – 21с.
- 80.Менчинская Н.А. Дневник о развитии ребенка (от рождения до восьми лет). – М., 1948.
- 81.Мещерякова С.Ю. Особенности комплекса оживления у младенцев при воздействии предметов и общения со взрослыми // Вопросы психологии. – 1975. - №5. – С.82-99.
- 82.Миронов А.И. Критические периоды детства. – М.: Знание, 1979. - 96с.
- 83.Мрачко І.В. Деякі аспекти стратегії поведінки підлітка-девіанта в умовах життєвої кризи // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д.Максименко, М.М.Слюсаревський та ін. – К.: ТОВ “Видавництво “Сталь”, 2000 – Вип. 4(7). – С.171-176.
- 84.Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. –1989. - №1. – С.32-39.
- 85.Нежнова Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. – Сер.14: Психология. – 1988. - №1. – С.21-28.

86. Нежнова Т.А. Требования подростков к взаимоотношениям со взрослыми и проблема перехода от младшего школьного к подростковому возрасту // Вопросы формирования всесторонне развитой личности: материалы IX совместного семинара аспирантов и молодых ученых АПН СССР и АПН ГДР. – Кишинев, 1980. – С.56-61.
87. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: МГУ, 1987. – 291с.
88. Огренич Н.М. Основи формування соціальної відповідальності вихованців шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишились без піклування батьків. Методичні рекомендації. – Миколаїв, 1996. – 21с.
89. Ордынец И.О. Переходный возраст. Психологический очерк. – Киев, 1925. – 47с.
90. Ослон В.Н. Дети с особыми образовательными нуждами, лишенные родительского попечения // Проблемы обучения детей со специальными образовательными нуждами / Под ред. А.К. Колесникова. - Пермь, 1999. - С.33-37.
91. Ослон В.Н. Приёмная семья – кризисы первого года // Формирование гуманитарной среды и внеучебная работа в вузе, техникуме, школе / Под ред. В.Н.Стегния. - Т. 2. - Пермь, 2000. - С. 245–246.
92. Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России // Вопросы психологии. - 2001. - № 3. - С. 79–90.
93. Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Психологическое сопровождение замещающей профессиональной семьи // Вопросы психологии. – 2001. - №4. – С. 39-52.
94. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б.Элькониной и А.Л.Венгера. – М., 1988.
95. Осьмак Л.П. Психологические особенности самоутверждения подростков (в условиях семейного воспитания и воспитания в школах-интернатах для

- детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей): Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07.- К., 1990. – 19с.
- 96.Пантилеев С.Р. Методика исследования самооотношения / Психодиагностическая серия: Вып. 7. – М.: Прогресс, 1993. – 74с.
- 97.Пантилеев С.Р. Стрoение самооотношения как эмоционально-оценочной системы. – М.: Педагогика, 1988. – 238с.
- 98.Пашина А.Х., Рязанова Е.П. Особенности эмоциональной сферы воспитанников и сотрудников детского дома // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. - №1. - С.44-52.
- 99.Поливанова К.Н. Возрастные кризисы глазами психолога и педагога // Психологическая наука и образование. – 1997. - №2. – С.57-61.
100. Поливанова К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. – 1998. - №3-4. – С.13-17.
101. Поливанова К.Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой школы // Психологическая наука и образование. – 1998. - №1. – С.102-105.
102. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. – 1994. - №1. – С.61-69.
103. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. – 1996. - №1. – С.6-14.
104. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 184с.
105. Поливанова К.Н. Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис 1 года) // Вопросы психологии. – 1998. - №2. – С.48-52.
106. Поліщук В. Вікові кризи у психічному розвитку особистості // Психологія. Збірник наукових праць. НПУ ім. М.П.Драгоманова, Вип.1(8). – К. –2000. – С.126-130.
107. Практикум по возрастной психологии: / Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.: ил.

108. Прихожан А.М. Анализ содержания «образа Я» в старшем подростковом возрасте у учащихся массовой школы и школы-интерната // Возрастные особенности психического развития детей: Сб. науч. труд. / Отв. Ред. И.В.Дубровина, М.И.Лисина. – М.: Изд. АПН СССР, 1982. – С. 137-158.
109. Прихожан А.М. О некоторых особенностях развития самосознания в подростковом возрасте в зависимости от условий воспитания // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. Тезисы докладов. – М., 1979. – С.133-136.
110. Прихожан А.М. Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. – 1997. - №1. – С.82-87.
111. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества). – М.: Педагогика, 1990. –160с.: ил.
112. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. – 1982. – №2. – С. 80-86.
113. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. – М.: Знание, 1990. – 80с.
114. Прихожан А.М. Школьная тревожность и самооценка в старшем подростковом возрасте // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания: Сб. науч. тр. / Редкол.: И.В.Дубровина (отв. редактор), Б.С.Круглов (отв. редактор). – М.: Изд-во АПН СССР, 1984. – С.76-88.
115. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – 264с.
116. Психологическая диагностика и коррекция личности трудновоспитуемых детей и подростков: Учебное пособие / А.Г.Турченко, Э.И.Дранищева, Л.С.Дробот. – К.: ИСМО, 1997. – 312с.
117. Психологическое изучение детей в школе-интернате / Под ред. Л.И.Божович. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 108с.

118. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М.Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348с.
119. Психология переживания подростка / Подгот. А.Г.Антоновой. – К., 1988. –15с.
120. Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Т.М.Марютина, Т.Г.Стефаненко, К.Н.Поливанова и др.; Под ред. Т.Д.Марцинковской. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 352с.
121. Психология современного подростка / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 239с.
122. Рабочая книга школьного психолога / И.В.Дубровина, М.К.Акимова, Е.М.Борисова и др.; Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303с.: ил.
123. Радина Н.К. Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье // Вопросы психологии. –2000. - №3.- С.23-33.
124. Радина Н.К. Некоторые особенности формирования Я-концепции у детей в условиях депривации детско-родительских отношений // Шестилетние дети: Проблемы и исследования: Межвузовский сб. науч. трудов. – Н.Новгород: НГПУ, 1993. – С.117-123.
125. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ»,1998 – 672с.
126. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. - 624с.: ил.
127. Ремшмидт Х. Подростково-юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем.. – М.: Мир, 1994. – 320с.
128. Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте: Метод. пособие для детск. пр. психологов учрежд. образования / И.В.Дубровина (ред.). – М.:Academia, 1995. - 123с.

129. Рюмшина Л.И. Психологические особенности познания других людей детьми, воспитывающихся в семье и в детском доме: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1990. – 19с.
130. Савчин М.В. Динаміка мотивації відповідальної поведінки особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. - №1. – С. 39-49.
131. Савчин. М.В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ: вид-во “Плай” Прикарпатського університету, 2001. – 203с.
132. Санникова О.П. Психологічна криза і проблема індивідуальних відмінностей // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д.Максименко, М.М.Слюсаревський та ін. – К.: ТОВ “Видавництво “Сталь”, 2000 – Вип. 4(7). – С.54-63.
133. Семичов С.Б. Теория кризисов и психопрофилактика // Труды Ленингр. науч.-исслед. психоневрол. ин-та им. В.М.Бехтерева. – Т.63. Неврозы и пограничные состояния. – Л., 1972. – С.96-99.
134. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350с.
135. Скутська М.І. Фрустурованість молодшого школяра в умовах соціальної деривації // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д.Максименко, М.М.Слюсаревський та ін. – К.: ТОВ “Видавництво “Сталь”, 2000 – Вип. 4(7). – С.157-162.
136. Смирнов А.А. Психология ребенка и подростка. (Введение и очерки). – М., 1926.
137. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии. - 1995. --№ 3 - С. 139 – 149.
138. Снегирева Т.В. Методика изучения особенностей личностной саморегуляции // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: Сб. науч. тр. / Редкол.: И.В.Дубровина (отв.ред.) и др. – М.: изд. АПН СССР, 1987. – С.89-98.

139. Соколова Н.Д. Основные направления коррекционно-воспитательной работы в специализированном детском доме // Дефектология. - 1991. - №4. - С. 58–64.
140. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Педагогика, 1988. – 265с.
141. Стрюк К.І. Особливості спілкування дітей-сиріт в умовах дитячого будинку // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С.73-76.
142. Султангалиева Ж.К. Особенности социального поведения трудных детей 6-8 лет в ситуации депривации основных потребностей: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Алма-Ата, 1988. – 18с.
143. Титаренко Т.М. Жизненный мир личности: этапы становления // Философская и социологическая мысль. – 1991. -№1. – С.49-58.
144. Титаренко Т.М. Чому і як особистість стимулює дебют життєвої кризи // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д.Максименко, М.М.Слюсаревський та ін. – К.: ТОВ “Видавництво “Сталь”, 2000 – Вип. 4(7). – С.3-10.
145. Толстых А.В. Возрасты жизни. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 223с.
146. Толстых А.В. После детства. – М.: Знание, 1982. – 96с.
147. Толстых Н.Н. Отношение к будущему // Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – С.42-64.
148. Толстых Н.Н. Сравнительное изучение отношения к будущему у подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей: Сб. науч. труд. / Отв. ред. И.В.Дубровина, М.И.Лисина. – М.: Изд. АПН СССР, 1982. – С.111-112.
149. Трошихина Е.Г. Влияние ранней социальной депривации на развитие личности: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - СПб., 1997. – 24с.

150. Улунова Г.Є. Особливості спілкування молодших школярів-вихованців шкіл-інтернатів з однолітками // Психологія: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – Вип. 18. – С.159-162.
151. Фельдштейн Д.И. Особенности развития деятельности ребенка в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1981. - №6. – С.36-46.
152. Фельдштейн Д.И. Психология личностного развития подростка // Советская педагогика. – 1991. - №4. – С.31-38.
153. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 184с.
154. Фрухт Э.Л. Некоторая специфика развития детей в условиях дома ребенка // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. – М., 1979. – С115-117.
155. Фурманов И.А. Психологические особенности детей, лишённых родительского попечительства. - Минск, 1999. - С.48–49.
156. Хомич Г.О. Невротичні зрушення у дітей як наслідок переживання тривалої соціально-психологічної деривації // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту імені Г.С.Сковороди: Науково-теоретичний збірник. Випуск 2. – Переяслав-Хмельницький, 2001. – С.139-145.
157. Хомич Г.О. Становлення особистості в умовах дефіциту спілкування // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту імені Г.С.Сковороди: Науково-теоретичний збірник. Випуск 1. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С.112-116.
158. Циркин С.Ю. (общая редакция). Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 752с.
159. Чепелева Н.В. Розуміння та інтерпретація критичної ситуації // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / АПН України,



- Ин-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д.Максименко, М.М.Слюсаревський та ін. – К.: ТОВ “Видавництво “Сталь”, 2000 – Вип. 4(7). – С.23-32.
160. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Педагогика, 1977. – 216с.
161. Шкопоров Н.Б. Феноменология, динамика и психологические механизмы субъективной значимости другого человека для старших подростков в условиях школы–интерната: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1980. – 15с.
162. Шипицина Л.М., Казакова Е.И. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы. - СПб., 2000. - С. 13–18.
163. Шуменко В.П. Особенности общения старших подростков в условиях школы-интерната // Психолого-педагогические проблемы коллектива и личности: Сб. науч. тр. / Под ред. А.А.Бодалева, - М.: НИИ общ. и пед. псих. АПН СССР, 1978. – С.73-81.
164. Щокін Г.В. Як читати людей за їх зовнішнім виглядом. – 2-е вид. – К.: Україна, 1993. – 239 с., іл. – Рос мовою.
165. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. – М.: Тривола, 1996. - 268с.
166. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. - №4. – С.6-20.
167. Эльконин Д.Б. Послесловие // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т.4. – С.386-404.
168. Эриксон Э. Теория личности // Психология личности. - Т.1. – Самара, 1999. – С. 305-315.
169. Юницкий В.А. Психологические особенности детей, потерявших родителей: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1992. – 14с.
170. Юферева Т.И. Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семье и в интернате // Возрастные

- особенности психического развития детей: Сб. науч. труд. / Отв. ред. И.В.Дубровина, М.И.Лисина. – М.: Изд. АПН СССР, 1982. – С. 125-132.
171. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка // Вопросы психологии. – 1999. - №6. – С.54-58.
172. Bowlby J. Maternal care and mental health. Geneva: World Health Organization, 1951.
173. Hodges S. The relationships to self and objects in early maternal deprivation and adoption // J. Child. Psychother. 1990. V. 16. N1.
- Radina N.K. Self-concept of children at children home: Peculiarities of formation // Socio-cognitive Devel. Child. Workshop of ISSBD. May 11-14, 1993. Moscow, Russia. P. 89-90.

## ДОДАТКИ

### „Додаток А”

#### Тест шкільної тривожності Філліпса

Інструкція: „Шановні друзі. Зараз вам буде запропоновано опитувальник, який складається із запитань про те, як ви почуваєте себе у школі. Намагайтеся відповідати відверто і правдиво, тут немає правильних чи неправильних, гарних чи поганих відповідей. Над питанням довго не замислюйтесь.

На бланку для відповідей зверху запишіть своє ім'я, прізвище, вік та клас. Відповідаючи на запитання, поставте біля його номеру знак плюса „+”, якщо Ви згодні з ним, або знак мінуса „-”, якщо не згодні.

Дякуємо за участь!”

#### Текст опитувальника.

1. (д) Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. (2) Чи хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, як ти засвоїв матеріал?
3. (д.3) Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. (х.4) Чи сниться тобі іноді, що вчитель розгнівався через те, що ти не знаєш уроку?
5. (с) Чи траплялося, що хто-небудь із твого класу бив тебе?
6. (д) Чи часто тобі хочеться, щоб учитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?
7. (х.2) Чи сильно ти хвилюєшся під час відповіді чи виконання завдання?
8. (3) Чи трапляється з тобою, що ти не наважуєшся висловитися на уроці, тому що боїшся зробити помилку?
9. (4) Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
- 10.(с) Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?
- 11.(д) Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
- 12.(х.2) Тебе хвилює питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
- 13.(3) Чи стараєшся ти уникати ігор, в яких робиться вибір, через те, що тебе, як правило, не вибирають?
- 14.(4) Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
- 15.(с) Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто із твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
- 16.(х.2) Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
- 17.(д.3) Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують твої вихователі?
- 18.(4) Чи боїшся ти часом, що тобі стане зле в класі?
- 19.(д) Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти допустиш помилку під час відповіді?
- 20.(с) Чи схожий ти на своїх однокласників?
- 21.(х.2) Виконавши завдання, чи тривожишся ти за те, чи добре з ним справився?

- 22.(3) Коли ти працюєш в класі, чи впевнений в тому, що все добре запам'ятаєш?
- 23.(х.4) Чи сниться тобі часом, що ти в школі і не можеш відповісти на запитання вчителя?
- 24.(с) Чи правильно, що більшість дітей ставиться до тебе по-дружньому?
- 25.(д) Чи працюєш ти старанніше, коли знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?
- 26.(х.2) Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе запитують?
- 27.(1) Чи боїшся ти іноді вступати в суперечку?
- 28.(х.4) Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить. що збирається перевірити твою готовність до уроку?
- 29.(д) Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хто-небудь із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
- 30.(с) Чи добре ти себе почуваєш з тими однокласниками, до яких всі ставляться з особливою повагою?
- 31.(1.с) Чи буває, що деякі діти в класі говорять про те, що тебе зачіпає?
- 32.(д) Як ти думаєш, чи втрачають прихильність ті з учнів, які не справляються з навчанням?
- 33.(с) Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертає на тебе увагу?
- 34.(1) Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
- 35.(д) Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
- 36.(с) Чи допомагає ваш вихователь організовувати вечори, як вихователі твоїх товаришів з інших класів?
- 37.(1) Чи хвилювало тебе коли-небудь, що думають про тебе оточуючі?
- 38.(д) Чи маєш ти надію в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?
- 39.(с) Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само гарно, як і твої однокласники?
- 40.(1) Чи часто ти задумуєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?
- 41.(д) Чи мають здібні учні якісь особливі права, яких не мають інші діти у класі?
- 42.(с) Чи зляться деякі твої однокласники, коли тобі вдається бути кращим за них?
- 43.(д) Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?
- 44.(с) Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся один на один з учителем?
- 45.(1) Чи висміюють інколи твої однокласники твою поведінку чи зовнішність?
- 46.(х) Чи думаєш ти, що піклуєшся про свої шкільні справи більше за інших дітей?
- 47.(х) Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось розплачешся?
- 48.(х) Коли ввечері ти лежиш в постелі, чи думаєш ти іноді з тривогою про те, що буде завтра в школі?

- 49.(x) Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти іноді, що повністю забув речі, які добре знав раніше?
- 50.(x) Чи тремтить злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
- 51.(x) Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?
- 52.(x) Чи лякає тебе перевірка твоїх знань в школі?
- 53.(x) Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не виконаєш його?
- 54.(x) Чи снилось тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
- 55.(x) Коли вчитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще за тебе?
- 56.(x) Чи переживаєш ти по дорозі до школи, що вчитель може дати перевірну роботу?
- 57.(x) Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти, що робиш це погано?
- 58.(x) Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання біля дошки перед усім класом?

### *Бланк реєстрації відповідей*

Прізвище та ім'я \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_

Клас \_\_\_\_\_

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58		

## „Додаток Б”

### Шкала соціально-психологічної адаптованості

(методика К.Роджерса і Р.Даймонда в модифікації Т.В.Снегіррової)

#### Бланк реєстрації відповідей

Прізвище та ім'я \_\_\_\_\_  
 Клас \_\_\_\_\_  
 Вік \_\_\_\_\_  
 Дата \_\_\_\_\_

**Інструкція:** “На наступних сторінках надруковані висловлювання про поведінку людини, її думки, переживання.

При читанні кожного висловлювання подумайте, наскільки воно може бути віднесено до Вас, і обведіть кружком одну із цифр, надрукованих під висловлюванням, - 1,2,3,4,5,6,7 – в залежності від того, у якій мірі воно характерне для Вас.

Якщо зміст висловлювання зовсім до Вас не відноситься, - обведіть кружком цифру 1. Якщо те, про що в ньому говориться, не схоже на Вас, - обведіть цифру 2. Якщо Вам здається, що Ви не можете віднести висловлювання до себе, але сумніваєтесь у цьому, - обведіть цифру 3. У тих випадках, коли Ви не можете вирішити, чи відноситься до вас те, про що говориться у висловлюванні, - обведіть цифру 4. Якщо Ви вважаєте, що це схоже на Вас, але Ви не впевнені, - обведіть цифру 5. Якщо те, про що говориться у висловлюванні, схоже на Вас, - обведіть цифру 6. І нарешті, у тих випадках, коли, прочитавши висловлювання, Ви можете сказати: “Це точно про мене. Дуже на мене схоже”, - обведіть цифру 7.

Що означає кожна цифра, надруковано зверху і знизу на кожній із наступних сторінок. Починайте працювати.”

Зовсім до мене не відноситься	Не схоже на мене	Мабуть, не схоже на мене	Не знаю	Мабуть, схоже на мене	Схоже на мене	Точно про мене
1	2	3	4	5	6	7

- Я відчуваю внутрішню незручність, коли з ким-небудь розмовляю.  

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- Мені не хочеться, щоб оточуючі здогадувались, який Я, що в мене на душі, і я представляюся перед ними, ховаю своє обличчя під маскою.  

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- Я у всьому люблю змагання, боротьбу.  

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- Я пред'являю до себе високі вимоги.  

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- Я часто сам лаю себе за те, що роблю.  

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- Я часто відчуваю себе приниженим.  

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Зовсім до мене не відноситься	Не схоже на мене	Мабуть, не схоже на мене	Не знаю	Мабуть, схоже на мене	Схоже на мене	Точно про мене	
1	2	3	4	5	6	7	
7. Я не впевнений у тому, що можу сподобатись кому-небудь із дівчат (хлопців).	1	2	3	4	5	6	7
8. Я завжди дотримуюсь своїх обіцянок.	1	2	3	4	5	6	7
9. У мене теплі, гарні стосунки з оточуючими.	1	2	3	4	5	6	7
10. Я стриманий, замкнений, <u>тримаюсь від усіх трохи на віддалі.</u>	1	2	3	4	5	6	7
11. Я сам винен у своїх невдачах.	1	2	3	4	5	6	7
12. Я відповідальна людина. На мене можна покладатися.	1	2	3	4	5	6	7
13. У мене почуття безнадійності. Усе марно.	1	2	3	4	5	6	7
14. Я багато в чому живу поглядами, правилами і переконаннями моїх однолітків.	1	2	3	4	5	6	7
15. Я приймаю більшу частину тих правил і вимог, яким повинні підкорятися люди.	1	3	3	4	5	6	7
16. У мене мало своїх власних переконань і правил.	1	2	3	4	5	6	7
17. Я люблю мріяти – іноді прямо посеред дня. <u>Важко повертатися від мрії до реальності.</u>	1	2	3	4	5	6	7
18. У мене таке відчуття, ніби я злий на весь світ: на всіх нападаю, сперечаюсь, нікому не даю спуску. А то раптом “застрягну” на якійсь образі і подумки намагаюсь помститися тому, хто образив... <u>Важко стримувати себе в таких умовах.</u>	1	2	3	4	5	6	7
19. Я вмію керувати собою і своїми вчинками – примушувати себе, дозволяти собі, забороняти. <u>Самоконтроль для мене – не проблема.</u>	1	2	3	4	5	6	7
20. У мене часто псується настрій: раптом нападає пригнічення, нудьга.	1	2	3	4	5	6	7
21. Мене не дуже турбує те, що стосується інших. Я сконцентрований на собі, зайнятий сам собою.	1	2	3	4	5	6	7
22. Люди, як правило, подобаються мені.	1	2	3	4	5	6	7
23. Я легко, вільно, невимушено виражаю те, що відчуваю.	1	2	3	4	5	6	7
Зовсім до мене не відноситься	Не схоже на мене	Мабуть, не схоже на мене	Не знаю	Мабуть, схоже на мене	Схоже на мене	Точно про мене	
1	2	3	4	5	6	7	

Зовсім до мене не відноситься	Не схоже на мене	Мабуть, не схоже на мене	Не знаю	Мабуть, схоже на мене	Схоже на мене	Точно про мене	
1	2	3	4	5	6	7	
24. Якщо я опиняюсь серед великої кількості людей, мені буває трохи самотньо.	1	2	3	4	5	6	7
25. Мені зараз дуже ніяково. Хочеться все кинути, куди-небудь сховатися.	1	2	3	4	5	6	7
26. Зазвичай я легко розуміюся з оточуючими.	1	2	3	4	5	6	7
27. Мої найтяжчі битви – із самим собою.	1	2	3	4	5	6	7
28. Я схильний бути насторожі з тими, хто чомусь поводитьися зі мною більш дружньо, ніж я очікую.	1	2	3	4	5	6	7
29. У душі я оптиміст і вірю в найкраще.	1	2	3	4	5	6	7
30. Я непохитний, впертий. Таких, як я, називають важкими людьми.	1	2	3	4	5	6	7
31. <u>Я критичний до людей</u> і завжди засуджую їх, якщо, з моєї точки зору, вони цього заслуговують.	1	2	3	4	5	6	7
32. <u>Я відчуваю себе не ведучим, а таким, якого ведуть</u> : мені ще не завжди вдається думати і діяти самостійно.	1	2	3	4	5	6	7
33. Більшість з тих, хто мене знає, добре до мене ставляться, я подобаюсь їм.	1	2	3	4	5	6	7
34. Інколи в мене бувають такі думки, якими я ні з ким би не хотів ділитися.	1	2	3	4	5	6	7
35. У мене красива фігура, Я привабливий (приваблива).	1	2	3	4	5	6	7
36. Я відчуваю безпорадність. Мені потрібно, щоб хто-небудь був поряд.	1	2	3	4	5	6	7
37. Звичайно я можу прийняти рішення і твердо дотримуватись його.	1	2	3	4	5	6	7
38. <u>Мої рішення – не мої власні</u> . Навіть тоді, коли мені здається, що я вирішую самостійно, вони все-таки прийняті під впливом інших людей.	1	2	3	4	5	6	7
39. Я часто відчуваю себе винним – навіть тоді, коли ніби ні в чому не винний.	1	2	3	4	5	6	7
40. Я відчуваю антипатію, ворожість до того, що оточує мене.	1	2	3	4	5	6	7
Зовсім до мене не відноситься	Не схоже на мене	Мабуть, не схоже на мене	Не знаю	Мабуть, схоже на мене	Схоже на мене	Точно про мене	
1	2	3	4	5	6	7	



Зовсім до мене не відноситься	Не схоже на мене	Мабуть, не схоже на мене	Не знаю	Мабуть, схоже на мене	Схоже на мене	Точно про мене	
1	2	3	4	5	6	7	
41. Я задоволений.	1	2	3	4	5	6	7
42. Я вибитий з колії : не можу зібратися, взяти себе в руки, зосередитись, організувати себе.	1	2	3	4	5	6	7
43. Я відчуваю в'ялість, апатію : все, що раніше хвилювало мене, стало раптом байдужим.	1	2	3	4	5	6	7
44 Я врівноважений, спокійний, в мене рівний настрій.	1	2	3	4	5	6	7
45. Розгнівавшись, я часто виходжу з себе.	1	2	3	4	5	6	7
46. Я часто почуваю себе ображеним.	1	2	3	4	5	6	7
47. Я імпульсивний: різкий, нетерплячий, дію за першим покликом.	1	2	3	4	5	6	7
48. Буває, що я плету плітки.	1	2	3	4	5	6	7
49. Я не дуже довіряю своїм почуттям, вони іноді мене підводять.	1	2	3	4	5	6	7
50. Це доволі важко – бути самим собою.	1	2	3	4	5	6	7
51. У мене на першому місці розум, а не почуття. Перш ніж щось зробити, я обдумую свої вчинки.	1	2	3	4	5	6	7
52. Мені здається, я бачу те, що зі мною відбувається, не зовсім так, як воно є насправді. Замість того, щоб тверезо глянути в обличчя фактам, тлумачу їх на свій лад... Одним словом, не відрізняю реальності.	1	2	3	4	5	6	7
53. Я толерантний у своєму ставленні до людей і приймаю кожного таким, яким він є.	1	2	3	4	5	6	7
54. Я намагаюсь не думати про свої проблеми.	1	2	3	4	5	6	7
55. Я вважаю себе цікавою людиною – помітною, привабливою як особистість.	1	2	3	4	5	6	7
56. Я сором'язливий, легко ніяковію.	1	2	3	4	5	6	7
57. Мені обов'язково потрібні якісь нагадування, підштовхування збоку, щоб довести справу до кінця.	1	2	3	4	5	6	7
58. Я відчуваю внутрішню перевагу над іншими.	1	2	3	4	5	6	7
Зовсім до мене не відноситься	Не схоже на мене	Мабуть, не схоже на мене	Не знаю	Мабуть, схоже на мене	Схоже на мене	Точно про мене	
1	2	3	4	5	6	7	

Зовсім до мене не відноситься	Не схоже на мене	Мабуть, не схоже на мене	Не знаю	Мабуть, схоже на мене	Схоже на мене	Точно про мене	
1	2	3	4	5	6	7	
59. Я ніхто. Немає нічого, в чому б я виразив себе, проявив свою індивідуальність, своє Я.	1	2	3	4	5	6	7
60. Я боюсь того, що подумують про мене інші.	1	2	3	4	5	6	7
61. Я честолюбний. Я не байдужий до успіхів, похвали. В тому, що я вважаю суттєвим, мені важливо бути в числі найкращих.	1	2	3	4	5	6	7
62. Я зневажаю себе зараз.	1	2	3	4	5	6	7
63. Я дієвий, енергійний, в мене є ініціатива.	1	2	3	4	5	6	7
64. Мені не вистачає духу зустрітися з труднощами або ситуацією, яка загрожує ускладненнями, неприємними переживаннями.	1	2	3	4	5	6	7
65. Я просто не поважаю себе.	1	2	3	4	5	6	7
66. Я за природою лідер і вмю впливати на інших.	1	2	3	4	5	6	7
67. В цілому я добре ставлюсь до себе.	1	2	3	4	5	6	7
68. Я настирний, напористий, впевнений у собі.	1	2	3	4	5	6	7
69. Я не люблю, коли в мене з кимсь погіршуються відносини, особливо якщо розбіжності погрожують стати остаточними.	1	2	3	4	5	6	7
70. Я довго не можу прийняти рішення, як діяти, а потім сумніваюсь у його правильності.	1	2	3	4	5	6	7
71. Я розгублений, все сплуталось, змішалось у мене.	1	2	3	4	5	6	7
72. Я задоволений собою.	1	2	3	4	5	6	7
73. Я невезучий. Мені не щастить.	1	2	3	4	5	6	7
74. Я приємний, симпатичний, приваблюю до себе людей.	1	2	3	4	5	6	7
75. Я подобаюсь дівчаткам (хлопчикам) як людина, як особистість.	1	2	3	4	5	6	7
76. Я стійкий жінконенависник. Зневажаю будь-яке спілкування з дівчатами. (Я не люблю хлопців, зневажаю будь-яке спілкування з ними).	1	2	3	4	5	6	7

Зовсім до мене не відноситься	Не схоже на мене	Мабуть, не схоже на мене	Не знаю	Мабуть, схоже на мене	Схоже на мене	Точно про мене
1	2	3	4	5	6	7

Зовсім до мене не відноситься	Не схоже на мене	Мабуть, не схоже на мене	Не знаю	Мабуть, схоже на мене	Схоже на мене	Точно про мене	
1	2	3	4	5	6	7	
77. Коли я повинен щось здійснити, мене охоплює страх перед провалом: а раптом я не справлюсь, раптом у мене не вийде.	1	2	3	4	5	6	7
78. В мене легко, спокійно на душі. Немає нічого, щоб дуже тривожило мене.	1	2	3	4	5	6	7
79. Я вмю настирно працювати.	1	2	3	4	5	6	7
80. Я відчуваю, що змінююсь, расту, дорослішаю. Мої почуття і ставлення до навколишнього стають більш зрілими.	1	2	3	4	5	6	7
81. Буває, що я говорю про речі, на яких зовсім не розуміюсь.	1	2	3	4	5	6	7
82. Я завжди говорю тільки правду.	1	2	3	4	5	6	7
83. Я стривожений, напружений, занепокоєний.	1	2	3	4	5	6	7
84. Щоб примусити мене що-небудь зробити, потрібно як слід настояти і я погоджусь.	1	2	3	4	5	6	7
85. Я відчуваю невпевненість в собі	1	2	3	4	5	6	7
86. Я часто буваю змушений захищати себе, будувати докази, які мене виправдовують і роблять мої вчинки обґрунтованими.	1	2	3	4	5	6	7
87. Я поступливий, м'який у відносинах з іншими.	1	2	3	4	5	6	7
88. Я розумний.	1	2	3	4	5	6	7
89. Інколи я люблю похвастатись.	1	2	3	4	5	6	7
90. Я безнадійний. Приймаю рішення і відразу ж їх порушую. Зневажаю своє безсилля, а з собою нічого зробити не можу. У мене немає волі і немає волі її виробити.	1	2	3	4	5	6	7
91. Я стараюсь покладатися на власні сили, не розраховуючи ні на чию допомогу.	1	2	3	4	5	6	7
92. Я ніколи не спізнююсь.	1	2	3	4	5	6	7
93. У мене відчуття скутості, внутрішньої несвободи.	1	2	3	4	5	6	7
94. Я відрізняюсь від інших.	1	2	3	4	5	6	7

Зовсім до мене не відноситься	Не схоже на мене	Мабуть, не схоже на мене	Не знаю	Мабуть, схоже на мене	Схоже на мене	Точно про мене
1	2	3	4	5	6	7

Зовсім до мене не відноситься	Не схоже на мене	Мабуть, не схоже на мене	Не знаю	Мабуть, схоже на мене	Схоже на мене	Точно про мене	
1	2	3	4	5	6	7	
95. Я не дуже надійний, на мене не можна покластися.	1	2	3	4	5	6	7
96. Мені все зрозуміло в собі. Я себе добре розумію.	1	2	3	4	5	6	7
97. Я комунікабельна, відкрита людина. Я легко сходжусь із людьми.	1	2	3	4	5	6	7
98. Мої сили і здібності повністю відповідають тим завданням, які ставить переді мною життя. Я з усім можу справитися.	1	2	3	4	5	6	7
99. Я нічого не вартий. Мене навіть не сприймають серйозно. До мене в кращому випадку поблажливі, просто терплять мене.	1	2	4	4	5	6	7
100. Мене хвилює, що дівчата (хлопці) занадто займають мої думки.	1	2	3	4	5	6	7
101. Всі мої звички я вважаю гарними.	1	2	3	4	5	6	7

*Дякуємо за участь!*

## „Додаток В”

### Методика „Рефлексія реального та ідеального Я”

(методика Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М.Прихожан)

**Інструкція:** Кожна людина здатна осмислити і сама оцінити власні здібності, характер, взаєностосунки з оточуючими. Рівень розвитку кожної сторони особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією. Нижня межа цієї лінії буде символізувати самий низький розвиток, а верхня – найвищий. Перед Вами на бланку намальовані сім таких ліній. Вони є символами:

- 1) самовизначення власного здоров'я;
- 2) осмислення інтелектуальних можливостей та здібностей;
- 3) розуміння характеру;
- 4) осмислення свого авторитету серед однолітків;
- 5) міркування про власні вміння, про те, що вмію робити своїми руками;
- 6) самоприйняття власної зовнішності;
- 7) самооцінювання впевненості у собі.

1. На кожній лінії рисою (-) треба відмітити, як Ви оцінюєте розвиток у себе цієї сторони особистості в теперішній момент.
2. Після того так само, але вже хрестиком (x) треба відмітити, при якому рівні розвитку цих сторін чи якостей Ви були б задоволені собою, або відчували гордість за себе.

**Нагадуємо!** Вертикальна лінія умовно символізує розвиток певної сторони чи якості особистості від нижчого до найвищого рівня.

Отже:

- - рівень розвитку у Вас якості , сторони особистості у даний момент;
- x - такий рівень розвитку якості, сторони особистості, до якого Ви прагнете, досягнувши який, Ви будете задоволені собою.

*Дякуємо за участь !*

*Бланк реєстрації відповідей*

Умовні позначення графічних шкал:

- 1 – самовизначення власного здоров'я;
- 2 – осмислення інтелектуальних та здібностей;
- 3 – розуміння характеру;
- 4 – осмислення свого авторитету серед однолітків;
- 5 – міркування про власні вміння: що вмію робити своїми руками;
- 6 – самоприйняття власної зовнішності;
- 7 – самооцінювання впевненості в собі.

Перший етап: На кожній лінії відмітити рисою (-), як Ви оцінюєте розвиток у себе цієї сторони чи якості в теперішній момент.

Другий етап: На кожній лінії відмітити хрестиком (x) рівень розвитку якості чи сторони особистості; до якого Ви прагнете, досягнувши який, Ви будете задоволені собою.

**Нагадуємо!** Кожна вертикальна лінія (шкала) умовно символізує розвиток певної сторони чи якості особистості від нижчого рівня (нижня риска) до найвищої (верхня риска).

## „Додаток Д”

### Методика дослідження самооцінки

(модифікований варіант методики С.А.Будасі)

Мета: визначення рівня самооцінки.

Матеріали та обладнання: спеціальний бланк зі словами, які характеризують окремі якості особи, ручка.

#### *Перша серія*

Завдання першої серії: визначення уявлення людини про риси свого ідеалу, тобто „Я-ідеального”. З цією метою слова, надруковані на бланку, досліджуваній має розмістити в порядку надання їм переваги.

#### *Друга серія*

Завдання другої серії: визначення уявлення людини про свої власні риси, тобто „Я-реального”. Як і в першій серії, досліджуваного просять проранжувати надруковані на бланку слова, однак уже з погляду того, чи характерні (наявні) позначені ними якості самій особистості.

Обробка результатів. Мета обробки результатів – визначення зв'язку між ранговими оцінками рис особистості, які входять в уявлення „Я-ідеальне” і „Я-реальне”. Міра зв'язку встановлюється за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Ч.Спірмена. Оцінки від 1 до 20 пропонувані рис в обох рядах приймаються за їхні ранги. Різниця рангів, що визначають місце тієї чи іншої риси особистості, дає можливість вирахувати коефіцієнт.

Щоб вирахувати коефіцієнт, потрібно спочатку вирахувати на бланку, в спеціально відведеній колонці, різницю рангів ( $d$ ) за кожною запропонованою рисою. Потім кожне одержане значення різниці рангів ( $d$ ) підносять до квадрата і пишуть результат на бланку в колонці ( $d^2$ ), додають і суму ( $\Sigma d^2$ ) вносять у формулу. Коли кількість рис дорівнює 20, то формула має спрощений вигляд:

$$r = 1 - 0,00075 \times \Sigma d^2.$$

Коефіцієнт рангової кореляції ( $r$ ) може бути в межах від -1 до +1. Коефіцієнт рангової кореляції ( $r$ ) може бути в межах від -1 до +1. Коли одержаний коефіцієнт не менше -0,37 і не більше +0,37 (при  $p = 0,05$ ), то це вказує на слабкий, незначний зв'язок (або на те, що його немає) між уявленнями людини про риси свого ідеалу і про свої реальні риси. Такий показник може бути отримано через недотримання досліджуваним інструкції. Та якщо інструкція виконувалася, то подібний зв'язок означає нечітке і недиференційоване уявлення людини свого ідеального "Я" і "Я-реального".

Значення коефіцієнта кореляції від +0,38 до +1 засвідчує наявність позитивного зв'язку між "Я-ідеальним" і "Я-реальним". Якщо з'ясовано позитивний зв'язок між "Я-ідеальним" і "Я-реальним", то величина коефіцієнта засвідчує завищення самооцінки. При цьому, якщо значення  $r$  перебуває в інтервалі від +0,39 до +0,89, то у досліджуваного є лише тенденція до завищення самооцінки, а якщо в інтервалі від +0,9 до +1, то його самооцінку слід вважати неадекватно завищеною. Значення коефіцієнта кореляції в інтервалі від -0,38 до -1 засвідчує значущий негативний зв'язок між "Я-

ідеальним" і "Я-реальним". Він відображає невідповідність або розбіжність уявлення людини про те, якою їй потрібно бути, і те, якою вона є за її уявленнями насправді. Цю невідповідність пропонується інтерпретувати як занижену самооцінку. Чим ближче коефіцієнт до -1, тим більший ступінь невідповідності.

*Бланк реєстрації відповідей*

Прізвище \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

**Інструкція 1:** “Прочитайте уважно слова, які визначають риси особистості. Розгляньте ці риси з погляду належності їх ідеальній особистості, тобто з погляду їхньої корисності, соціальної значущості та бажаності. Для цього проранжуйте їх (розташуйте в певному порядку), оцінивши кожне в балах від 20 до 1. Оцінку 20 поставте в бланку, в колонці № 1 ліворуч від риси, яка, на Ваш погляд, є найбільш корисною і важливою для людей. Оцінку 1 – у цій же колонці ліворуч від риси, яка найменш корисна, значима й бажана. Всі інші оцінки, від 19 до 2, поставте згідно з Вашим ставленням до інших рис. Пильуйте, щоб жодна оцінка не повторювалася двічі”.

**Інструкція 2:** “Прочитайте знову всі слова, які визначають риси особистості. Розгляньте ці риси з погляду належності їх Вам. Проранжуйте їх у колонці номер 2, оцінивши кожну від 20 до 1. Оцінку 20 поставте справа від тієї риси, яка, на Ваш погляд, притаманна Вам найбільше, оцінку 19 поставте тій рисі, яка характерна для Вас трохи менше, ніж перша, і так далі. Тоді оцінкою 1 у Вас буде позначено ту рису, яка властива Вам менше, ніж всі інші. Пильуйте, щоб оцінки-ранги не повторювалися.”

(зворотній бік бланку)

№ 1	Якості особистості	№ 2	d	d <sup>2</sup>
	Поступливість			
	Сміливість			
	Запальність			
	Нервозність			
	Терплячість			
	Мрійливість			
	Пасивність			
	Холодність			
	Ентузіазм			
	Обережність			
	Вередливість			
	Повільність			
	Нерішучість			
	Енергійність			
	Життєрадісність			
	Чуйність			
	Упертість			
	Безтурботність			
	Соромливість			
	Відповідальність			



## **„Додаток Ж”**

### **Тематичний план групових корекційних занять**

(основний етап формуючого експерименту)

#### **ТЕМА 1. „КВИТОК У ПЛАВАННЯ”.**

1. Привітання. Встановлення контакту.
2. Встановлення правил групи.
3. Вступ до психології: розповідь про науку психологію та професію психолога.
4. Визначення запитів і побажань групи.
5. Вправи „Молекули”, „Дзвоник”, „Подарунок”.

#### **ТЕМА 2. РОЗШИРЕННЯ ЗНАЙОМСТВА.**

1. Привітання у групі. Аналіз попереднього заняття.
2. Побудова атмосфери злагоди у групі. Вправи „Коло знайомств”, „Станьте в коло”.
3. Робота зі словником психологічних термінів.
4. Згуртування групи (психогімнастична вправа „Біп”).
5. Підведення підсумку заняття.

Домашнє завдання: занести до щоденника враження від заняття.

#### **ТЕМА 3. ВЛАСНІ ПОЧУТТЯ ТА ПЕРЕЖИВАННЯ.**

1. Створення атмосфери злагоди та згоди у групі:
  - а) вправа „Спільний малюнок”;
  - б) вправа „Плутанина”.
2. Вправа „Рефлексія”.
3. Бесіда-розповідь про користь і шкідливість емоцій.
4. Невербальне вираження почуттів (вправа „Скульптор-глина”).
5. Робота у малих групах: заповнення таблиці „Почуття: його користь і шкода”.

#### **ТЕМА 4. ШЛЯХИ ВИРАЖЕННЯ ПОЧУТТІВ.**

1. Підведення підсумків попередньої зустрічі.
2. Встановлення атмосфери довіри. Вправи „Зустріч”, „Зустріч поглядами”.
3. аналіз конкретних життєвих ситуацій з метою побудови схеми „Способи прояву почуттів”.
4. Вправа на завершення заняття („Подяка”).

Домашнє завдання: добрати варіанти реакції людини на задану ситуацію і записати їх у щоденник.

## ТЕМА 5. ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ МІЖ ЛЮДЬМИ, ЙОГО ТРУДНОЩІ.

### Частина І.

1. Вправи для розминки. „Подарунок”.
2. Закріплення і розвиток попереднього матеріалу (три шляхи вираження почуттів).
3. Вправа „Загальний настрій”. Обговорення.
4. Робота в парах. Вправа „Скульптура”.
5. Підведення підсумків заняття.

Домашнє завдання: продовжити список почуттів, виділити в ньому ті почуття, які часто відчували і закреслити ті, які б не хотіли відчувати.

### Частина ІІ.

1. Аналіз позитивного досвіду попереднього заняття.
2. Обговорення ситуацій на вибір учнів (рольові ігри у малих групах).
3. Вправи „Передача почуттів по колу”, „Плутанина”.
4. Робота зі словником.

Домашнє завдання: підібрати тексти, у яких описуються яскраві випадки використання того чи іншого способу вираження емоцій.

## ТЕМА 6. ШЛЯХИ ВИРАЖЕННЯ ПОЧУТТІВ.

1. Вправа на згуртування „Сантики-сантики”.
2. Психогімнастична вправа „Налагодження піаніно”.
3. Малювання казок на фоні групового дерева.
4. Аналіз життєвих ситуації за схемою.
5. Вправа „Живі руки”. Обговорення.

Домашнє завдання: занести до щоденників враження від заняття.

## ТЕМА 7. РОЗУМІННЯ ВЛАСНОГО СТАНУ.

1. Вправи „Зіпсований телефон”, „Маятник”.
2. Опрацювання ситуації у малих групах (притча про царя Соломона).
3. Вправа „Асоціації-І”, групове обговорення.
4. Збереження довірливих стосунків (вправи „Живий ланцюг”, „Дзеркало”).

## ТЕМА 8. „Я – ОЧИМА ІНШИХ ЛЮДЕЙ”.

1. Підведення підсумків попередніх занять.
2. Вправи на встановлення атмосфери злагоди („Налагодження піаніно”, „Прогноз погоди”).
3. Вправа „Дилема в’язня”.
4. Вправа „Асоціації”.
5. Підсумки заняття.

**ТЕМА 9. „ПІДЛІТОК ОЧИМА ДОРΟΣЛИХ”**

1. Опитувальник „Чи правильно про нас, підлітків, думають дорослі”.
2. Психотехнічні прийоми „Гусак”, „Крокодил”.
3. Вправи „Налагодження піаніно”, „Зіпсований телефон”.
4. Аналіз заданих ситуацій.
5. Робота зі словником.

**ТЕМА 10. „ПОЗИТИВНИЙ ОБРАЗ МАЙБУТНЬОГО”.**

1. Згуртування групи „Сліпий та поводитир”.
2. Вправа „Асоціації - II”.
3. Обговорення вправи.
4. Гра „Маятник”.

Домашнє завдання: скласти емоційний портрет сьогоднішнього дня і записати його у щоденник.

**ТЕМА 11. „КУЛЬТУРА БУНТУ”.**

1. Обговорення поняття „бунт”.
2. Гра „Дзеркало”.
3. Скульптура бунтаря.
4. Гра-пантоміма „Повелитель - підкорений” у парі.
5. Зображення свого стану на шкалі „Повелитель – підкорений”.

**ТЕМА 12. „МОЇ ПОЗИТИВНІ СТОРОНИ”.**

1. Психогімнастична вправа „Найдовша мотузка”.
2. Вправа „Жахлива таємниця”.
3. „Я пишаюсь собою, коли ...”.
4. Послання.
5. Підсумкова вправа „Подяка”.

**ТЕМА 13. ПІДСУМКОВЕ ЗАНЯТТЯ.**