

Н. М. Токарева А. В. Шамне Н. М. Макаренко



**Сучасний підліток у системі
психолого-педагогічного супроводу**



УДК 159.922.8
ББК 88.8

Токарева Н. М. **Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу** : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг, 2014 – 312 с.

Рецензенти : Мірошник З.М. доктор психологічних наук, професор
Дороніна Т.О.. доктор психологічних наук, доцент
Яланська С.П. доктор психологічних наук, доцент

Рекомендовано до друку вченою радою КПІ ДВНЗ КНУ (протокол № 8 від 13 березня 2014 р.)

У монографії викладено основні теоретичні аспекти дослідження підліткового періоду розвитку: психологічні закономірності психічного розвитку особистості, специфіка психічного розвитку особистісної, когнітивної, емоційно-вольової, поведінкової сфери суб'єкта життєтворчості. Теоретико-інформаційний блок видання доповнюють результати емпіричного дослідження психологічного профілю сучасного підлітка великого промислового міста. Методичні рекомендації щодо системного психолого-педагогічного супроводу процесу дорослішання підлітків носять практико-орієнтовний характер і будуть цікавими для практичних психологів, педагогів і студентів педагогічного, психологічного та соціологічного профілів.

Монографія вирізняється способом організації інформації у тематичні блоки, характером аргументації, об'єктивними світоглядними установками авторів.

Видання адресоване практичним психологам, педагогам, соціальним працівникам, батькам дітей підліткового віку та іншим особам, зацікавленим у конструктивному вирішенні проблем особистісного дорослішання підлітків.

Зміст

Передмова	5
Розділ I. Психологічна характеристика підліткового періоду онтогенетичного розвитку	7
1.1. Анатомо-фізіологічні особливості підлітка.....	7
1.2. Визначення хронологічних меж підліткового віку	12
1.3. Характеристика кризи підліткового періоду розвитку.....	14
1.4. Особливості соціальної ситуації розвитку у підлітковому періоді...21	
1.5. Проблема визначення провідної діяльності підліткового періоду ...24	
1.6. Новоутворення вікового розвитку підлітків	29
1.7. Гендерні відмінності у психічному розвитку підлітків	33
Розділ II. Сучасний підліток у змінних умовах розвитку суспільства	39
2.1. Трансформаційне середовище як чинник психічного розвитку підлітка	39
2.2. Основні вектори психічного розвитку підлітків	42
2.3. Психосоціальні характеристики сучасного отроцтва (за результатами роботи фокус-груп вчителів)	49
2.4. Проблеми сучасного підлітка у зарубіжних ІНТЕРНЕТ-публікаціях.....	62
2.5. Прояви девіантної поведінки у підлітковому віці	66
2.6. Особливості навчання підлітків у середніх класах школи	82
Розділ III. Психологічний профіль сучасного підлітка	87
3.1. Розвиток самосвідомості у підлітковому віці.....	87
Динаміка образу дорослості як когнітивного компонента самосвідомості підлітків.....	87
Динаміка і особливості становлення ціннісно-мотиваційної сфери підлітків.....	96
Динаміка самооцінки підлітків.....	103
Особливості гендерної ідентичності старших підлітків	106
3.2. Когнітивний аспект психічного розвитку підлітків.....	111
3.3. Емоційно-вольова сфера сучасного підлітка.....	117
Специфіка фрустраційних реакцій у підлітковому віці.....	117
Особистісні переживання підлітків при фрустрації соціальних потреб та проявах авторитарної позиції дорослих	124
3.4. Особливості саморегуляції поведінки та діяльності	

у підлітковому віці.....	129
3.5. Соціально-психологічні аспекти розвитку підлітків	136
Особливості виявлення лідерських здібностей у підлітковому віці	136
Особистісна самопрезентація підлітків у віртуальній реальності	140
Сленг як форма відчуження підлітка	146
Психологічний терор (моббінг) у групах підлітків	148
3.6. Ставлення сучасного підлітка до навчання	154

Розділ IV. Психолого-педагогічний супровід підлітка

у закладах освіти	159
4.1. Теоретико-методологічні засади психологічного супроводу особистості у закладах освіти	159
4.2. Можливості системної психологічної діагностики підлітка.....	165
4.3. Психологічне консультування у роботі з підлітками	172
Особливості консультативної роботи практичного психолога із підлітками	174
Психологічне консультування батьків	177
4.4.Корекційно-розвивальна робота із підлітками.....	185
Корекція деструктивних проявів поведінки підлітків	188
Особливості організації тренінгу з підлітками	193
Психолого-педагогічна корекція стосунків підлітків із батьками	201
Розвиток креативності підлітків у освітньо-виховному контексті	208
Розвиток лідерських здібностей особистості	214
4.5. Профілактика деструктивних проявів поведінки підлітків.....	219
Шляхи психолого-педагогічної профілактики деструктивного задоволення базових потреб	221
Психолого-педагогічний консиліум як метод психопрофілактики	227
4.6. Комплексний і системний підходи у роботі практичного психолога	230

Література.....	238
------------------------	------------

Глосарій	249
-----------------------	------------

Додатки	255
----------------------	------------

А. Новоутворення підліткового періоду	255
Б. Огляд монографічної літератури із проблем	

особистісного становлення сучасного підлітка	263
В. Карта спостережень Д.Стотта	269
Г. Схема поведінкового інтерв'ю (модифікація О.В.Змановської)	279
Г. Індивідуальна карта психолого-педагогічного дослідження особистості неповнолітнього із девіантною поведінкою.....	280
Д. Анкета-опитувальник соціально-психологічного дослідження підлітків і старших школярів (розроблена В.Ю.Дмитрієвим, В.А.Худик)	282
Є. Орієнтовна програма корекційно-виховного тренінгу «Кроки до лідерства»	291
Ж. Структура та зміст тренінгової програми для підлітків «Шлях до себе»	293
З. Анкета-відгук учасника тренінгу	308
І. Схема аналізу тренінгового заняття	309

Передмова

Багатопланова і багаторівнева проблема особистісного розвитку сучасного підлітка, що означає увагу психологів та педагогів до надзвичайно важливого для людини етапу генези буття протягом десятиліть, набуває нового осмислення у контексті принципів змін культурно-історичної ситуації розвитку людини епохи постмодернізму. Час, особливо кризовий, трансформаційний, суттєво впливає на перебіг особистісного становлення людини. Інформатизація та глобалізація сучасних суспільних процесів зумовлюють формування нового світогляду, стратегій життєдіяльності та більш глибокі відкриття самої особистості. Свого часу Джордж Келлі описав феномен, який він назвав *онтологічною акселерацією*: людина не залишається незмінною, вона змінюється, причому швидше, ніж психологи встигають модифікувати свої теорії і підходи. В результаті теорії описують вчорашню людину, а сьогоднішня виявляється за межами розуміння (Kelly, 1969). У історичній психології ця думка втілюється у розумінні того, що люди різних епох – це різні люди. Інакше кажучи, людство еволюціонує, а всі ми є результатом та передумовою психоісторичного процесу. Людина як складова культури своїм життям і самоздійсненням задає рух потоку культури і сама в цьому потоці розвивається і змінюється (М.С. Гусельцева). Особливо актуальним означене є у площині аналізу особливостей психічного розвитку підлітка.

Підлітковий період займає виключно важливе місце у процесі формування особистості, проте неоднозначно тлумачиться у психолого-педагогічній літературі як «мутаційна фаза розвитку» (Ф.Дольто), перехідний, переламний, «транзитний» етап дорослішання, «остання глава дитинства». Специфіка підліткового періоду розвитку як соціально-психологічного феномену зумовлена конкретно-історичними обставинами розвитку суспільства. «Виявляючи гострий інтерес до сучасності, підліток шукає своє місце в навколишньому світі, тонко сприймаючи усі відхилення і недоліки у діяльності, поведінці конкретних людей і суспільних інститутів. Тому дисгармонія соціально-економічного розвитку суспільства чітко позначається на особистісному становленні підлітків», – наголошує Д.І.Фельдштейн [116, с.112].

Огляд наукової літератури, здійснений авторським колективом, дозволяє констатувати, що дослідження підліткової психології, проведені у ХХ ст. науковцями України та Росії (Л.С.Виготський, Л.І.Божович, І.С.Кон, Г.С.Костюк, А.В.Петровський, Д.І.Фельдштейн та інші) давно уже стали бібліографічною рідкістю і багато в чому застаріли; чисельні ж дослідження психологів останніх років присвячені головним чином окремим сторонам цього складного етапу життєвого шляху: формуванню світогляду, розвитку навичок спілкування, розумових здібностей, соціальної активності тощо.

Автори даної монографії мали за мету означення найбільш вагомих векторів аналізу проблем психічного розвитку сучасного підлітка у несталіх умовах епохи постмодернізму.

Структура монографії обумовлена задачами реалізації системного підходу щодо дослідження підліткового періоду генези буття особистості. Розділ I відображує наукове бачення характерних особливостей підліткового періоду, що відповідає сучасному рівню розвитку психологічної науки.

У II розділі означається специфіка підліткового періоду особистісного становлення у змінних умовах розвитку суспільства, розглядаються психосоціальні характеристики сучасного отроцтва.

Зважаючи на те, що психолого-педагогічна практика має спиратися не лише на інформацію щодо загальних психологічних закономірностей особистісного розвитку суб'єкта життєтворчості, але й на розуміння конкретної життєвої ситуації людини, зумовленої конкретним часом і простором, у III розділі даної монографії презентовано досвід авторського колективу щодо моделювання психологічного профілю сучасного підлітка на підставі нових емпіричних фактів та формування загальної картини психологічних характеристик, потенційних можливостей та проблем дорослішання підлітків великого промислового міста. Урахування результатів конкретних емпіричних досліджень, проведених на базі шкіл м. Кривого Рогу під керівництвом авторів даної монографії, дозволяє окреслити не ідеальні тенденції психічного розвитку абстрактної дитини, а визначити особливості становлення психіки (розвиток самосвідомості, когнітивної та емоційно-вольової сфери, соціально-психологічних ознак) реальних підлітків у конкретних умовах буття.

У IV розділі розглядаються ключові аспекти оптимального психолого-педагогічного супроводу особистості у період дорослішання, що має сприяти адекватному становленню підлітка як суб'єкта соціального життя: можливості системної психологічної діагностики, консультативної, корекційно-розвивальної та профілактичної роботи практичного психолога із підлітками та їх батьками. Приділяючи значну увагу проблемам психологічної допомоги, корекції порушень у поведінці і розвитку підлітків, основний акцент авторський колектив робить на можливостях практичної психології сприяти повноцінному розвитку особистості.

У додатках пропонуються методичні матеріали, які можуть бути корисними психологам, педагогам, батькам.

Звичайно, дане видання не вичерпує усі проблемні аспекти психолого-педагогічного супроводу підлітка у період несталого розвитку суспільства. Тому автори будуть вельми вдячними читачам за корисні поради і критичні зауваження, що сприятимуть покращенню книги.

Розділ I. Психологічна характеристика підліткового періоду онтогенетичного розвитку

Анатомо-фізіологічні особливості підлітків

Закономірності анатомо-фізіологічної перебудови організму підлітків означають принципові змінення всіх соматичних систем від дитячого типу до дорослого. Перехідний процес охоплює усі рівні біологічної організації підлітка і є одним з найважливіших чинників, що обумовлює процес формування особистості у період дорослішання.

Основними напрямками анатомо-фізіологічної перебудови організму традиційно вважають фізичний розвиток, статеве дозрівання, особливості функціонування нервової системи.

Фізичний розвиток. Активізація і складна взаємодія гормонів росту і статевих гормонів викликають інтенсивний фізичний і фізіологічний розвиток. Збільшуються *зріст і вага* дитини, причому у хлопчиків в середньому пік «пубертатного стрибка зросту» припадає на 13 років, а закінчується після 15 років, іноді триваючи до 17. У дівчаток «стрибок зросту» починається і закінчується на два роки раніше. Зміна зросту і ваги супроводжується зміною пропорцій тіла. Спочатку «дорослих» розмірів досягають голова, ступні, потім кінцівки (подовжуються руки і ноги) і в останню чергу – тулуб.

Інтенсивне зростання скелета, що досягає 4 – 7 см в рік, випереджує розвиток м'язів. Кістки кінцівок випереджають у своєму розвитку кістки грудної клітини і тазу. Зростання м'язової тканини не встигає за збільшенням довжини тіла. Порушується координація рухів. Усе це призводить до непропорційності тіла та підліткової незграбності.

Прискорюється обмін речовин.

У зв'язку зі швидким розвитком виникають труднощі у функціонуванні серця, легенів, кровопостачанні головного мозку. Підлітки 11 – 14 років переживають погіршення здоров'я, фізичний дискомфорт, стомлення, млявість. Для них характерні зміна артеріального тиску, підвищена стомлюваність, перепади настрою, неурівноваженість. Цей стан вдало виразив американський підліток: «У 14 років моє тіло ніби сказилося». Емоційну нестабільність посилює сексуальне збудження, яке супроводжує процес статевого дозрівання.

Статеве дозрівання. Більшість психофізіологічних особливостей підліткового віку зумовлені формуванням репродуктивної функції, або статевим дозріванням. Біологічні зміни, пов'язані із статевим дозріванням, розвиваються поступово, і у цьому процесі виділяють *п'ять стадій* (Т.Д.Марцинковська, О.О.Сергієнко):

- **перша стадія** – дитинство (інфантилізм), для якої характерний повільний розвиток репродуктивної системи, статеві органи розвиваються повільно, вторинні ознаки відсутні. Регуляція розвитку

здійснюється гормонами щитовидної залози і соматотропними гормонами гіпофізу. Ця стадія завершується у 8 – 10 років у дівчат та 10 – 13 років у хлопчиків;

- **друга стадія (гіпофізарна)** – початок пубертату. Активізація гіпофізу (зростання виділення секреції гіпофізарних гормонів – соматотропіну і фоллітропіну) зумовлює прискорення росту тканин і появу початкових ознак статевого дозрівання. Ця стадія завершується у дівчат в 9 – 12 років та у хлопчиків в 12 – 14 років;
- **третьа стадія** – етап активізації статевих залоз. Гормони гіпофізу стимулюють статеві залози, які починають виробляти стероїдні гормони (андрогени та естрогени) та посилюють функціонування інших залоз внутрішньої секреції (щитовидної залози, надниркових). Це спричиняє так звані «стрибки росту» (прискорене збільшення у зрості (в основному за рахунок трубчастих кісток кінцівок) та у вазі), що є суттєвим біологічним показником початку підліткового періоду. Дівчата ростуть більш активно у 11 – 12 років (до 10 см на рік), хлопці більше набувають у зрості у 13 – 14 років, а після 15 років переганяють у зрості дівчат. Разом із зростом збільшується і маса тіла (до 4 – 8 кг на рік). Темпи зростання маси тіла відстають від темпів росту скелету, що зумовлює диспропорції зовнішності підлітка та недостатню координацію, надлишок рухів. Разом з тим підлітковий вік є оптимальним для оволодіння складними руховими навичками (несформована система управління рухами є більш пластичною і здатною до тренування). При цьому продовжується розвиток статевих органів та вторинних ознак;
- **четверта стадія** – період максимального стероїдогенеза (максимальної активності статевих гормонів: андрогенів (чоловічих) та естрогенів (жіночих)) – починається у 11 – 13 років у дівчат та у 12 – 16 років у хлопчиків. На цій стадії найбільшої активності досягають статеві залози (насінники і яєчники), завершується формування вторинних ознак. В кінці цієї стадії у дівчат з'являється менструація;
- **п'ята стадія** – завершення формування репродуктивної системи (починається у 11 – 14 років у дівчат та 15 – 17 років у хлопців), що означає встановлення регуляції між окремими ланками системи: гормонами гіпофізу і периферійними залозами. Вторинні статеві ознаки вже виражені повністю. Закінчується оволодіння нижньої частини живота [цит. за 116, с.16 – 19].

Вік закінчення пубертатного процесу у дівчат 15 – 16 років, у хлопців 17 – 18 років. Однак, тут можливі значні індивідуальні варіації: коливання у строках можуть досягати до 2 – 3 років (особливо у дівчат).

Пубертатний розвиток визначає такі завдання розвитку як необхідність реконструкції тілесного образу Я; побудова чоловічої або жіночої «родової» ідентичності; поступовий перехід до дорослої генітальної сексуальності.

Статеве дозрівання розпочинається і закінчується раніше, ніж завершується загально органічний розвиток підлітка, і раніше, ніж завершується власне соціально-культурне становлення.

Невідповідність психічного і біологічного розвитку, підвищена збудливість центральної нервової системи можуть афективні стани, хворобливі реакції на зауваження, хизування недоліками, збільшення немотивованих вчинків, можливість проявів асоціальної поведінки, потяг і здатність до героїчних учинків, тобто статеве дозрівання, як наголошує В.М.Поліщук, спричиняє низку виховних проблем [105, с.165].

Особливості функціонування нервової системи (зокрема ЦНС) та її вплив на поведінку. У підлітковому періоді інтенсивно розвивається нервова система, під контролем якої відбувається процес статевого дозрівання.

Провідну роль відіграє гіпоталамо-гіпофізарна система, яка контролює діяльність всіх залоз внутрішньої секреції (щитовидної, надниркових залоз, статевої). Підвищена активність гіпоталамусу у пубертатний період впливає на співвіднесення кіркових і підкіркових процесів у структурах мозку.

У 9 – 10 років кора виконує провідну роль у регуляції поведінки дитини: спостерігається високий рівень розвитку довільних процесів, висока продуктивність когнітивних процесів, врівноваженість емоційних проявів, баланс між системою активації і гальмування. Протягом пубертатного періоду відбувається значне посилення підкіркової активності, що спричиняє дестабілізацію і зрушення кірково-підкіркових відношень. Означене призводить до переваги збуджувальних впливів і послаблення гальмівних процесів. Показниками посилення підкіркових впливів і послаблення тону кори головного мозку є різкі порушення вегетативних функцій, серцебиття, судинні розлади тощо (А.Г.Хрипкова).

Наприкінці пубертатного періоду підкіркові впливи послаблюються і відновлюються зрілі співвідношення [116, с.19 – 20].

Статеве дозрівання – стадіальний процес, тому регресивні зміни у мозковій організації відбуваються поступово та знаходять відображення в особливостях поведінки підлітків.

Вплив пубертату на психічне життя підлітка:

1) Зміни у функціонуванні нервової системи (зокрема, у взаємодії кори та підкоркових структур та підвищення активності останніх) призводять до підвищеної збудливості, емоційної лабільності, слабкості гальмівних процесів, гіперактивності. У зв'язку з послабленням контрольних функцій фронтальних відділів кори мозку страждає вся *система довільної регуляції* психічної діяльності та поведінки. Це впливає також на когнітивні процеси, передусім, на сприймання та увагу. Так, молодші підлітки відчувають ускладнення у підтриманні довільної уваги, диференціюванні сенсорних та вербальних подразників. Таким чином, на початку статевого дозрівання високий рівень підкоркової активності призводить до негативних зрушень в роботі мозкових систем, які відповідають за реалізацію когнітивних функцій.

На *четвертій та п'ятій* стадіях статевого дозрівання збільшується активність статевих залоз, відповідно, гальмується активність гіпоталамуса та гіпофіза та відновлюється контрольна функція кори великих півкуль. В результаті у старших підлітків (14 – 15 у дівчат, 15 – 17 років у хлопців) відновлюється довільна саморегуляція поведінки та психічної діяльності.

2) Під впливом посиленого функціонування залоз внутрішньої секреції підвищується *збудливість нервової системи* (генералізація збудження) підлітка, що супроводжується додатковими супутніми рухами рук, ніг, тулуба (особливо у хлопчиків). Молодші підлітки (10 – 12 у дівчат, 11 – 13 років у хлопців) часто виявляють непосидючість, емоційну реактивність, екзальтованість, конфліктність, агресивність, підвищену дратівливість, надмірну образливість, запальність, різкість.

Активність гормональних процесів визначає *високу емоційність* підлітків. Емоції підлітків відрізняються не лише силою, але і великою нестійкістю. Настрій часто і різко змінюється, можливі бурхливі афективні спалахи. На дріб'язкове прохання або зауваження підліток може відповісти криком, сльозами, грюканням дверима. Емоційна сфера підлітка характеризується підвищеною чутливістю. У молодшого підлітка підвищується тривожність у сфері спілкування з однолітками, у старших підлітків – з дорослими.

3) Під впливом пубертату відбувається формування такого важливого компонента Я-концепції як *сексуальна орієнтація*. Статеве дозрівання дає поштовх психосексуальному розвитку, засвоєнню соціально схвалюваних норм і правил сексуальної поведінки, вибору певної статевої ролі (сексуальної орієнтації). Бурхливі гормональні зрушення викликають нові сексуальні переживання та змушують підлітка по-новому оцінювати і осмислювати свою статеву приналежність і сексуальну ідентичність в усіх її проявах (соматичних, психологічних і поведінкових).

4) Формується новий *образ фізичного «Я»*, різко підвищується інтерес до своєї зовнішності. Підліток повний тривог і хвилювань з приводу свого тіла і зовнішності в цілому (занепокоєння з приводу повноти, маленького або великого зросту, наявності вугрів, нібито короткого статевого члена у хлопців, слабкого розвитку грудних залоз у дівчаток тощо). Вони пов'язані із статевими ознаками і невідповідністю свого тіла зазвичай завищеним уявленням про необхідні риси маскулінності (мужності) і фемінності (жіночності). Іноді це призводить до почуття неповноцінності, замкнутості, навіть неврозу.

В цілому тотальна анатоμο-фізіологічна перебудова організму підлітка підвищує сприйнятливості організму до впливу різноманітних факторів середовища і знижує його опір (резистентність). Соціально-середовищні чинники можуть як загострити труднощі пубертатного періоду, так і пом'якшити їх, послабити травматичні наслідки протікання пубертату [116, с.20 – 21].

Акселерація. Існують значні індивідуальні відмінності у часі і швидкості фізичного розвитку у підлітковому віці. На образ фізичного «Я» і

самосвідомість підлітків у цілому значно впливає темп статевого дозрівання, пов'язаний із феноменом *акселерації* (Е.Кох) – прискоренням росту і фізичного розвитку дітей і підлітків порівняно із попередніми поколіннями.

Ця проблема виокремилася у ХІХ ст. (Roberts, 1876) у контексті аналізу психології дитини. Порівняльні антропометричні дослідження, проведені у 30-х роках ХІХ та на початку ХХ ст., довели, що процес акселерації охопив населення всіх економічно розвинених країн, що виявляється у прискоренні процесів дозрівання, зниженні процесів старіння (особливо у сфері інтелектуальної діяльності), унаслідок чого розширюється віковий діапазон зрілості [105, с.163 – 164].

Особливості прояву темпів статевого дозрівання зумовлює диференціацію підлітків:

- акселерати – ранньозрілі особи;
- діти із оптимальним розвитком, розвиток яких відповідає середнім показникам вікового фізичного зростання;
- ретарданти – пізньозрілі підлітки, які, як правило, через 2 – 3 роки після кризи 13 років наздоганяють ровесників [105, с.165].

Аналізуючи особливості психічного розвитку підлітків із різним темпом фізичного дозрівання, психологи (D. Klozen, I.C.Кон та ін.) наголошують на трьох профільних векторах:

- 1) відносна зрілість, зріст і тілобудова безпосередньо впливають на певні фізичні здібності: переваги у зрості, вазі та силі підлітка-акселерата можуть забезпечити йому переваги у спорті та інших фізичних заняттях порівняно із підлітками-ретардантами;
- 2) зрілість і зовнішність мають певну соціальну цінність, що спричиняють відповідні почуття і очікування серед оточення;
- 3) власні здібності та їхнє сприймання і оцінка у соціумі зумовлюють особливості образу «Я» підлітка [54, с.54 – 55].

Діти з пізнім дозріванням опиняються в найменш вигідному статусному положенні та сприймаються дорослими як менш компетентні; і навпаки – акселерація створює більш сприятливі можливості для особистісного розвитку підлітків. Акселерати здаються оточенню більш зрілими, їм не доводиться виборювати бажаний статус у групі. Вони користуються повагою однолітків і довірою дорослих, які надають їм більшу свободу дій, а отже акселерати мають можливість швидше і ефективніше розв'язувати власні проблеми. Водночас вони більш конформні порівняно із ретардантами, які сприймаються як «менші» (фізично і психічно) і тому виявляють значну соціальну активність, щоб привернути до себе увагу.

Особливо важливі терміни дозрівання для хлопчиків. Фізично розвинений хлопчик більш успішний у різних видах діяльності, більш упевнений у стосунках із однолітками та частіше відчуває ставлення до себе як до дорослого. Навпаки, до хлопчика із пізнім дозріванням частіше ставляться як до дитини, що провокує його протест або роздратування. Такі хлопчики менш популярні серед однолітків, вони часто стають збудливими, надмірно балакучими, демонстративними, їм частіше притаманна низька

самооцінка і комплекс неповноцінності (Brackbill, Craig, Nevill, Newcombe, Pelletz, Weisfeld ets.). Проте, як наголошує І.С.Кон, підліток-акселерат «має у своєму розпорядженні менше часу на те, щоб консолідувати самосвідомість і волю, необхідні, щоб витримати випробування пубертатного періоду, пов'язані із гормональними і фізіологічними зрушеннями, як би позитивно ці зрушення не сприймалися» [54, с.56].

Разом з тим у психології визнано, що анатомо-фізіологічні зміни в організмі підлітка не можуть розглядатися в якості прямої першопричини психічного розвитку. Ці зміни мають опосередковане значення, преломляються через культурні традиції дорослішання, через ставлення інших до підлітка і порівняння підлітком себе із іншими тощо (А.Petersen, В.Тейлор, О.Б.Дарвиш, Е.І.Ісаєв, В.І.Слободчиков та ін.).

1.2. Визначення хронологічних меж підліткового періоду

Специфіка дорослішання у період пубертатного дозрівання зумовлює альтернативність інтерпретаційних схем змісту та динаміки підліткового періоду.

У сучасній психології існує декілька підходів щодо визначення меж підліткового віку, що розглядається або як стадія переходу до дорослості (Т.В.Драгунова, І.С.Кон, І.Ю.Кулагіна, Л.Ф.Фридман, Д.Б.Ельконін та ін.), або як самостійна відносно незалежна фаза вікового розвитку особистості (Г.М.Прихожан, В.Б.Шапарь та ін.).

І.С.Кон, зокрема, зазначає, що перехід від дитинства до зрілості охоплює у цілому вік від 11 – 12 до 23 – 25 років і поділяється на три етапи:

- 1) підлітковий вік, отрочтво (від 11 – 12 до 14 – 15 років), що є перехідним у біологічному аспекті (вік статевого дозрівання) і означає завершення дитинства;
- 2) рання юність (від 14 – 15 до 18 років);
- 3) пізня юність або початок дорослості (від 18 до 23 – 25 років) [54, с.66 – 68].

Г.М.Прихожан, констатуючи особливе положення підліткового періоду і ряду вікових етапів розвитку людини, наголошує, що це є «самостійна фаза, відносно незалежна від інших та, відповідно, цінна сама по собі. Без повноцінного проживання цього періоду чисельні якості особистості, індивідуальні особливості виявляються нерозвинутими або розвинутими недостатньо...» [106, с.313].

В.Б.Шапарь поділяє підлітковий вік (від 11 до 20 років) на два періоди:

- молодший підлітковий (пубертатний) – від 11 до 15 років;
- юнацький (ювеніальний) – від 16 до 20 років [150, с.54].

У площині аналізу складної системи якісних зрушень у психічному розвитку особистості підлітка Г.М.Прихожан вважає доцільним розрізняти такі якісні стадії підліткового віку:

- молодший підлітковий вік (10 – 11 років), що означає кінець дитинства;
- середній підлітковий вік (11 – 12 років) – період підвищеної активності, прагнення до діяльності, значного росту енергії особистості;
- старший підлітковий вік (13 – 14 років), який прийнято означувати як «вік другого народження особистості» (Ж.-Ж.Руссо) [106, с.315 – 367].

Підлітковий період є складним етапом у процесі особистісного розвитку, що відрізняється різнорівневими характеристиками соціального дозрівання. На думку Д.І.Фельдштейна рівень соціальних можливостей підлітка, умови і швидкість його соціального розвитку залежить від осмислення підлітком себе і своєї приналежності до суспільства, ступеня вираження прав і обов'язків, рівня оволодіння світом сучасних речей і стосунків, насичення далеких і близьких зв'язків, їх диференційованості. У процесі дорослішання у підлітка змінюється характер і особливості сприймання себе у суспільстві, сприймання суспільства, ієрархії суспільних зв'язків, змінюються мотиви і ступінь їхньої адекватності суспільним потребам [116, с.116].

На підставі аналізу змісту психічного розвитку підлітка із урахуванням значущості потреби у самоствердженні і самореалізації Д.І.Фельдштейн розрізняє три стадії розвитку:

1. **Локально-примхлива стадія** (10 – 11 років), на якій прагнення дитини до самостійності проявляється у потребі визнання дорослими її можливостей і значущості при розв'язанні окремих завдань (у локальних ситуаціях), що супроводжується ситуативно обумовленими емоціями;
2. **Право-значима стадія** (12 – 13 років), що характеризується розгортанням потреби у суспільному визнанні (а не лише участю у соціально схвалюваній діяльності) і спричиняє засвоєння не лише обов'язків, але й прав у сім'ї, суспільстві;
3. **Стверджуюче-дійова стадія** (14 – 15 років), на якій розвивається готовність підлітка функціонувати у дорослому світі, що породжує прагнення застосувати свої можливості, проявити себе, реалізувати потребу у самовизначенні і самореалізації. Виникає більш високий рівень усвідомлення своєї долученості до суспільства із позиції відповідальної людини, яка виконує серйозну соціальну роль [145; 116, с.116].

Схожі тенденції структурування періоду дорослішання простежуються і у науковому доробку зарубіжних психологів. У західній психології період дорослішання підлітків часто означається як тинейджерський період (13 – 19 років), що, як наголошує Ф. Райс (F. Philip Rice), значно обмежує можливості вивчення вікових особливостей підлітків через вузькість меж (Маргарет Мід) і надто виражене емоційне забарвлення терміну [121, с.17].

З метою більш точного визначення специфіки підліткового періоду онтогенезу прийнято (Sherrod, Haggerty, Feathermann) поділяти його на дві складові:

- ранній підлітковий вік (зазвичай від 11 до 14 років);
- середній (або старший) підлітковий вік (від 15 до 19 років).

Даний підхід сприяє більш точному визначенню етапів життя підлітків [121, с.17 – 18].

Проте, на наш погляд, найбільш адекватним є окреслення хронологічних меж вікового періоду у періодизації Д.Б.Ельконіна (11 – 15 років), в контексті якої увага приділяється не стільки фізіологічному розвитку організму (пубертатний період), скільки психічним новоутворенням, зумовлених зміненням і розвитком провідних типів діяльності.

1.3. Характеристика кризи підліткового періоду розвитку

Підлітковий період найбільш суперечливий в наукових доробках психологів, що зумовлено його кризовим, перехідним характером. «На отроцтво завжди дивилися як на період «бурі і натиску», період «тектонічних» зрушень і розломів емоційних площин душі», – наголошує Г.Крайг [63, с.600 – 601]. Саме в цей період індивід переходить на якісно новий ступінь свого розвитку, тобто переходить з положення «дитина» в положення «дорослий» та певний час перебуває у статусі маргінальної особистості, яка належить двом культурам.

У системі наукових досліджень підліткового періоду розвитку загально визнаними є дві основні закономірності:

- 1) культурна сконструйованість підліткового віку як періоду розвитку;
- 2) залежність протікання підліткової кризи від культурно-історичного контексту, оскільки отроцтво є скоріше культурно-історичний конструкт, ніж психобіологічний феномен.

Підлітковий період є найбільш суперечливим у дослідженнях психологів, що зумовлено його кризовим характером.

За визначенням В.Б.Шапаря під кризою (від грец. *krisis* – вирішення, поворотний пункт) розуміють будь-яке раптове переривання нормального перебігу подій у житті індивіда або суспільства, яке вимагає переоцінювання моделей діяльності і мислення [150, с.3]. Уявлення щодо психологічної норми (нормативний варіант психічного розвитку), які існують у суспільній свідомості, породжуються у процесі взаємодії між реальною особистістю і суспільним ідеалом. Нині розрив між реальністю та ідеалом надзвичайно великий, що часто усвідомлюється батьками, педагогами, психологами і лікарями як наявне відхилення від норми у більшості сучасних дітей [20, с.12].

Поняття «вікова криза» означає особливі, відносно нетривалі за часом (до року) періоди онтогенезу, що характеризуються різкими психологічними

змінами [117, с.180], і використовується як умовне найменування перехідних етапів вікового розвитку [112, с.166], зокрема – підліткового. Саме в цей період індивід переходить на якісно новий ступінь розвитку, тобто переходить із положення «дитина» в положення «дорослий» та певний час перебуває у статусі маргінальної особистості, яка належить двом культурам.

Етнографи (Ф.Арьєс, Д.Лаплан, К.Леві-Стросс, Б.Маліновський, М.Мід, Дж.Рохейм) показали, що перехід від дитинства до зрілості є відносно новою проблемою сучасної цивілізації та першими поставили питання: труднощі адаптації (бунт проти авторитетів, непокора, максималізм, емоційна неврівноваженість, неадаптивність) виникають у підлітків тому, що вони – підлітки, чи тому, що вони підлітки, які живуть у цивілізованому суспільстві?

Існують різні точки зору на сутність кризи підліткового віку. Узагальнюючи, їх можна поділити на такі групи:

1. *Весь підлітковий вік є кризовим періодом дорослішання.*

Зарубіжні психологи психоаналітичного спрямування розглядають підлітковий період як період «бурі і натиску», використовуючи термін, похідний від назви літературного руху у Німеччині кінця XVIII – початку XIX ст. (Sturm und Drang). Фрейдисти наголошують, що початок біологічного дозрівання і посилення сексуального потягу викликають конфлікти між підлітком і батьками, підлітком і однолітками і конфлікти підлітків із собою. Анна Фрейд, зокрема, означаючи проблемність підліткового віку, зазначала: «Бути нормальним у період отроцтва – саме собою ненормально» [цит. за 63, с.601].

Франсуаза Дольто, французький психоаналітик, означає підлітковий період як мутаційну фазу розвитку, протягом якої підліток рухається шляхом невідомих йому перетворень [32, с.20].

Протиставлення себе дорослим, активне відстоювання нової статусної позиції є не лише закономірними, але й продуктивними для формування особистості підлітка. Л.І. Божович [13] вважає, що криза підліткового віку, на відміну від інших вікових криз, триваліша та гостріша, оскільки у зв'язку зі швидким темпом фізичного та розумового розвитку у підлітків виникає багато актуальних потреб, які не можуть бути задоволені в умовах недостатньої соціальної зрілості школярів цього віку. У цей критичний період, пов'язаний із виникненням нового рівня самосвідомості, депривація потреб виражена значно сильніше, і перемогти її, в силу відсутності синхронності у фізичному, психічному і соціальному розвитку, підлітку дуже складно.

В епігенетичній концепції життєвого шляху Е.Еріксона також підкреслюється, що підліткова криза зовнішньо нагадує патологічні явища, але насправді відображає нормальні труднощі зростання, оскільки це скоріше пункт повороту, момент рішення, вибір між прогресом та регресом, інтеграцією та затримкою, подолання внутрішнього протиріччя, який кожен

раз призводить до підсилення почуття внутрішньої єдності і здатності рухатись далі.

2. Підлітковий (пубертатний) вік в цілому є стабільним періодом, в межах якого виділяється криза.

Психологи (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін) традиційно визнають, що вікові кризи виникають при переході людини від однієї стабільної вікової стадії до іншої і пов'язані із системними якісними перетвореннями у сфері соціальних стосунків, діяльності і свідомості. Проте появу вікової кризи у межах підліткового періоду науковці хронологічно датують по-різному: Л.С.Виготський описує кризу 13 років, у дослідженнях Д.Б.Ельконіна означені як кризи підліткового віку кризи 11 та 15 років, А.В.Петровський та М.Г.Ярошевський у психологічному словнику межами підліткової кризи називають 10 – 11 років [117, с.180], Л.Ф.Фрідман та І.Ю.Кулагіна у психологічному довіднику вчителя кризи підліткового віку датують 12 – 14 роками [147, с.43].

Зокрема Л.С.Виготський підлітковий вік поділяє на дві фази – негативну, що пов'язана із відмиранням попередніх інтересів (звідси її протестний, негативний характер) та з процесами дозрівання, та позитивну (фаза інтересів), яка характеризується появою якісних новоутворень – інтересів, уявлень про себе тощо. Означені фази розвитку підлітка розділяє криза 13 років – криза незалежності, що втілює класичне уявлення про складне протікання підліткового віку і характеризується непокорю, негативізмом, важковиховуваністю, негативним ставленням до вимог та опіки дорослих тощо.

3. Підлітковий вік не є однозначно кризовим, а визначається індивідуальною варіативністю протікання .

Ця позиція представлена працями вітчизняних психологів (М.Кле, Д.В.Коленов, А.В.Петровський, Х.Ремшмідт, М.Г.Ярошевський та ін.), які вважають, що форма, тривалість і гострота протікання вікової кризи може помітно відрізнятися залежно від індивідуально-типологічних особливостей дитини, соціальних та мікросоціальних умов, особливостей виховання у сім'ї, педагогічної системи в цілому [117, с.180].

Індивідуальними варіантами протікання підліткової кризи психологи (Б.Л.Ланда, А.М.Прихожан, В.Б.Шапарь) вважають кризу незалежності і кризу залежності. **Криза незалежності** характеризується проявами норовливості, впертості, негативізму, свавілля, знеціненням ролі батьків. Проте саме такий варіант протікання вікової кризи означає позитивний стрибок підлітка уперед, у дорослість, вихід за межі старих норм до нового рівня особистісної зрілості. Для **кризи залежності** характерними є надмірна слухняність, підкорення волі старших і сильних, прив'язаність до старих інтересів, смаків, форм поведінки. А.М.Прихожан, В.Б.Шапарь наголошують на внутрішній деструктивній сутності цього варіанту переходу, адже криза залежності – це повернення назад, до тієї системи відносин, яка гарантувала благополуччя, почуття впевненості, захищеності у дитинстві [106, с.311; 150, с.55].

У симптомах кризи підліткового віку, за визначенням В.Б.Шапаря, зазвичай присутні обидві тенденції розгортання: стверджуючи свої нові оцінки і прагнення, розширюючи коло нових прав, підліток через недостатність психологічної і соціальної зрілості водночас очікує на допомогу, підтримку дорослих, які можуть забезпечити відносну безпеку цієї боротьби [150, с.55].

Справжньою альтернативою кризовому дорослішанню, за Т.А.Гавриловою, є не безконфліктне дорослішання, а тип конструктивного дорослішання, який призводить до найбільш повної реалізації потенції перехідного періоду.

4. Підлітковий вік є перехідним, але його складність визначається, передусім, недосконалістю форм взаємодії дорослих із підлітками

В.А.Аверін, Т.В.Драгунова, Г.С.Костюк, І.Ю.Кулагіна, О.М.Леонт'єв, Д.Ф.Ніколенко, Л.М.Проколієнко, Х.Ремшмідт, Л.Ф.Фрідман, В.Б.Шапарь пояснюють підвищену конфліктність та негативістичні прояви у поведінці підлітків ігноруванням дорослими нових потреб дитини у сфері спілкування і діяльності.

Так, Л.Ф.Фрідман та І.Ю.Кулагіна зазначають, що кризовий характер перехідного періоду вікового розвитку підлітка засвідчує появу нових потреб, задоволення яких ускладнено у сталих умовах особистісного становлення. Чутливе ставлення дорослих до якісних перетворень підлітка у сфері соціальних стосунків, діяльності та свідомості, готовність перебудувати систему взаємодії із дітьми зумовлюють безконфліктний характер протікання підліткового розвитку [147, с.44]. Дану позицію щодо пояснення природи підліткової кризи можна вважати педагогічно орієнтованою.

У західній психології останніми роками сформувалося негативне розуміння самого терміна криза, який розуміється як ускладнення, дискомфорт, тобто синдром, який характеризує несприятливий перебіг вікового переходу. У зв'язку з критикою в адресу нормативних вікових криз Г.Крайг розглядає дві моделі перехідного віку – модель переходу і модель кризи [63].

Проблема кризи пов'язана зі зростанням різноманітних протиріч. О.М.Леонт'єв вказував на те, що рано чи пізно місце, яке займає дитина в оточуючому їй світі людських відносин, починає розумітися нею як таке, що не відповідає її можливостям, і вона прагне змінити його. Виникає відкрите протиріччя між способом життя дитини і її можливостями, які вже випередили цей спосіб життя. Підліток прагне знайти своє місце в більш широкому суспільному контексті, змінити стосунки, якими він пов'язаний зі своїм безпосереднім оточенням. Винятковість цього положення О.В.Толстих назвав «включеною невключеністю» [цит. за 72].

В поясненні сутності кризи підліткового періоду можна визначити 4 підходи:

1. **Біологічний підхід**, в межах якого предметом вивчення є процес статевого дозрівання і фізичного зростання підлітків (Дж.Стенли Холл, А.Гезелл, Ш.Бюлер, Е.Кречмер, Е.Йенш).

Протягом відносно короткого періоду пубертатного розвитку тіло підлітка зазнає кардинальних змін: дозрівають і починають функціонувати жіночі та чоловічі статеві органи, розвиваються вторинні статеві ознаки, що супроводжується тенденцією до змінення зросту і ваги (Ph. Rice). Відповідно до змінень тіла підлітків зазнає реконструкції фізичний образ Я-концепції, що зумовлює емоційне переживання та перебудову чоловічої або жіночої ідентичності.

На думку Дж.Ст.Холла (G.S.Holl) підлітковий період (13 – 24 роки) відтворює епоху хаосу, коли тваринні, антропоїдні, напівварварські тенденції зіштовхуються із вимогами соціального життя. Це період значних потрясінь, недосконалої емоційної адаптації і неврівноваженості, коливань між активним інтересом до усього навколо і апатією.

Арнольд Гезелл (A.Gesell) також розглядає дозрівання як природний біологічний процес, яким керують генетичні і біологічні фактори, що визначають послідовність появи поведінкових ознак і тенденцій розвитку: здібності і уміння підлітка (10 – 16 років) виникають незалежно від цілеспрямованого навчання і практики відповідно до загальних сценаріїв розвитку.

Біологічний смисл підліткової кризи представлений у роботах Шарлотти Бюллер (Ch.Buhller) у контексті проблеми пубертатності: підлітковий період – це період становлення статевозрілої людини. Психічні виявлення пубертатності, згідно із дослідженнями Ш.Бюллер, пов'язані із визріванням особливої біологічної потреби – потреби у доповненні, що виводить підлітка із стану задоволення, спокою та спонукає до пошуку і зближення із особами протилежної статі.

У контексті біологічного підходу щодо тлумачення особливостей розвитку визнається існування певного біологічного детермінізму, що спростовує можливість для дорослих (батьків, вчителів) вплинути на розвиток дитини, адже природні проблеми дорослішання із часом вирішуються самі собою.

2. **Психосексуальний підхід**, що пояснює кризу пубертатного розвитку особливостями емоційної та особистісної сфери підлітків, які проявляються при статевій ідентифікації і прийнятті статеворольової поведінки на фоні посилення сексуальних потягів (З.Фрейд, А.Фрейд).

До сфери уваги потрапляють проблеми психічного здоров'я, емоційні переживання сексуального спрямування і сексуальної поведінки підлітків.

На думку Зігмунда Фрейда (S.Freud), протягом періоду статевого дозрівання (пубертатного періоду) здійснюється кульмінація серії змін, що мають за мету привести сексуальне життя дитини до форми, що є нормальною для дорослої людини: злиття емоційного і чуттєвого аспектів потягу, спрямованого на сексуальний об'єкт. Водночас під час статевого

дозрівання підлітків відбувається послаблення емоційних зв'язків дитини із батьками.

Анна Фрейд (A.Freud) характеризувала період пубертатного розвитку як період внутрішнього конфлікту, психічної неврівноваженості і нестійкої поведінки, зумовлених безпосереднім протистоянням сплеску енергії інстинктів здатності розумно міркувати у системі усвідомлювання своєї індивідуальності.

3. **Соціальний підхід**, що при вивченні підліткового віку та пубертатної кризи зосереджується на проблемах соціального розвитку, міжособистісних взаємин підлітків у контексті становлення підліткової субкультури (Е.Шпрангер, Е.Еріксон, Л.С.Виготський).

Соціалізація підлітків пов'язується із процесами вrostання індивідуальної психіки суб'єкта у нормативну культуру людства, яке переживається як «друге народження особистості». Едуард Шпрангер (автор культурно-психологічної концепції підліткового віку) наголошував, що змістом кризи підліткового віку є звільнення від дитячої залежності. Тому головною задачею психології є пізнання внутрішнього світу особистості, тісно пов'язаного із культурою та історією.

Ерік Еріксон (E.Erikson) стверджував, що психічне напруження, яке супроводжує формування цілісності особистості у підлітковому віці, залежить не лише від фізіологічного дозрівання, особистої біографії, але й від духовної атмосфери суспільства, в якому людина живе, від внутрішньої суперечності суспільної ідеології. Переходячи від одного життєвого етапу психічного розвитку до іншого, особистість прагне набути позитивної самоідентичності.

4. **Когнітивний підхід**, що вбачає сутність підліткового періоду розвитку та причини кризи у якісних модифікаціях мислення підлітків і кількісних змінах у сфері інтелектуальної обробки інформації при її засвоєнні (Ж.Піаже, Р.Селман, К.Левін).

Змінення тенденцій організації інтелектуальної діяльності підлітків позначаються на особливостях світосприймання: розвивається здатність до абстрактного мислення, розширюється часова перспектива.

Ж.Піаже (J.Piaget), аналізуючи підлітковий період (від 11 – 12 років до 14 – 15 років), відзначив, що це період фундаментальної децентрації – дитина звільняється від конкретної прив'язаності до наданих у полі сприймання об'єктів і починає розглядати світ із позицій того, як його можна змінити (гіпотетико-дедуктивне (формальне) мислення). Мислення підлітка стає інтроспективним, що дозволяє аналізувати свої думки, формувати програму життя.

Активно розвивається у підлітковому віці соціальне пізнання – здатність до розуміння соціальних стосунків, що зумовлює прийняття підлітком соціальної ролі. На думку Роберта Селмана (R.Selman) підліток здатен розділяти точку зору «узагальненого іншого», тобто тієї соціальної

системи, що створює середовище для нормальної комунікації і адекватного взаєморозуміння.

У теорії поля Курта Левіна (K.Lewin) поведінка розглядається як функція особистості та навколишніх умов. У даному контексті життєвий простір підлітка сповнений можливостями і водночас – невизначеності: підліток частково належить до групи дітей, а частково – до групи дорослих. Підліток знаходиться у стані «соціального переміщення» до неструктурованого соціального і психологічного поля. Відсутність необхідних для прийняття рішень когнітивних структур зумовлює невпевненість у поведінці підлітків і окреслює можливості індивідуальних варіацій поведінкових сценаріїв.

Дослідник психології підлітків М.Кле задачі розвитку у підлітковому віці формулює відносно чотирьох основних сфер: тіла, мислення, соціального життя і самосвідомості [51].

Г.М.Прихожан наголошує, що криза підліткового віку у своєму розвитку проходить через три фази:

- негативну (передкритичну) – фазу ломки старих звичок, стереотипів, руйнування сформованих раніше структур;
- кульмінаційну фазу кризи – 13 років (хоча можливі варіанти індивідуального розвитку);
- посткритична фаза, період формування нових структур, побудови нових стосунків [106, с.311].

Симптомокомплекс кризи вікового розвитку є системним і складно структурованим: негативні симптоми кризи приховують позитивний зміст, що означає перехід до нової вищої форми (Л.С.Виготський). Через відстоювання своєї дорослості, самостійності, що відбувається у відносно безпечних умовах під контролем дорослих, підліток задовольняє потреби у самопізнанні і самоствердженні. «В результаті у нього не просто виникає почуття впевненості у собі і здатність покладатися на себе, – наголошує Г.М.Прихожан, – але й формуються способи поведінки, що дозволяють йому і надалі справлятися із життєвими труднощами» [106, с.310].

Моделюючи на основі аналізу наукових досліджень симптомокомплекс кризи 13 років, В.М.Поліщук у його структурі вирізняє такі ознаки:

1) **Основний негативний симптомокомплекс:**

- блок «пасивного самоствердження» у системі соціальних відносин, що характеризується наявністю безпосереднього опору впливам оточення шляхом вибору обмеженої кількості захисних позицій (впертість як непослух, негативізм, зарозумілість);
- блок «активного самоствердження» у системі соціальних відносин, що визначається прагненням до вибору необмеженої кількості позицій, які можуть принести максимальний результат для задоволення власних потреб (дратівливість, хвалькуватість, хитрощі, лихослів'я);

- «проміжний» блок – невміння (або небажання) зосередитись на процесі діяльності, предметах і явищах навколишньої дійсності (байдужість, лінощі, недбалість);
- 2) **Супутні ознаки** негативного симптомокомплексу: індивідуалізм, корисливість, агресивність, жорстокість, пристосовництво, пізнавальна обмеженість;
- 3) **Основний позитивний симптомокомплекс**: оптимізм, домагання ролі дорослого, вміння співпереживати, прагнення до самостійності;
- 4) **Супутні ознаки** позитивного симптомокомплексу: гордість за власні досягнення, вміння співпрацювати з дорослими та однолітками як основний чинник соціалізації, переживання власних успіхів та невдач, старанність, вміння самоконтролю, мужність, дисциплінованість [105, с.179 – 180].

Вікова криза підліткового розвитку має певні **поведінкові прояви**, що відображують суперечливі тенденції особистісного становлення:

- реакція емансипації: прагнення звільнитися від опіки дорослих, ігнорування або неприйняття суспільних цінностей (деклараційна критика, що не передбачає конструктивних пропозицій, меркантильне протиставлення молодших і старших поколінь);
- реакція групування: бажання зайняти потрібне місце у групі, що приносило б задоволення від взаємин із однолітками; створення референтних груп, у яких посилюється власна значущість, створюються умови для самоствердження;
- хобі-реакції – захоплення певним видом занять, що може спричинити ігнорування шкільних, домашніх обов'язків [105, с.174].

1.4. Особливості соціальної ситуації розвитку у підлітковому періоді

Межі підліткового віку у віковій психології досить невизначені (від 9 – 11 до 14 – 15 років), що зумовлено, зокрема, і особливостями соціальної ситуації розвитку особистості (співвіднесення внутрішніх процесів розвитку і соціальною дійсністю) на певному етапі онтогенезу (Л.С.Виготський). Соціальна ситуація розвитку підліткового періоду полягає у формуванні якісно нової соціальної позиції особистості, що передбачає її свідоме ставлення до себе як до члена суспільства.

Підлітки долучаються до якісно нової системи взаємин, спілкування із однолітками і дорослими. Змінюється і фактичне місце підлітків у соціальних групах, перш за все – у сім'ї та серед однолітків.

«Протягом цього періоду руйнується і перебудовується усе попереднє ставлення дитини до світу і до самої себе... і розвиваються процеси самосвідомості і самовизначення, що призводять, кінець кінцем, до тієї життєвої позиції, з якої школяр починає своє самостійне життя», – наголошувала Л.І.Божович [14, с.23]. У підлітків з'являється почуття

соціальної відповідальності як можливість і необхідність відповідати за себе і за інших на рівні дорослої людини [84].

Специфіка соціальної ситуації розвитку підлітків за визначенням К.Левіна проявляється у *маргінальності* – приналежності двом світам, двом культурам: підлітки вже не належать до дітей, але ще не є й дорослими.

Основні *системи соціальної ситуації розвитку* у підлітковому віці:

«підліток – дорослий», що зумовлює формування соціальної зрілості, визначення особливостей перехідного етапу від дитинства до дорослості;

«підліток – одноліток», що визначає зміни у соціальних стосунках із однолітками, сприяє реалізації спроби досягти нового статусу, самоствердженню, накопиченню досвіду міжособистісної взаємодії у межах неформальної групи [105, с.165 – 166].

Дитяче-батьківські стосунки у підлітковому віці якісно змінюються: трансформуються ціннісні і особистісні смисли, якими батьки керуються у вихованні дітей, скорочується час, який вони можуть проводити разом і, як наслідок, знижується поінформованість батьків щодо життя своїх дітей [118, с.74].

Домінування впливу сім'ї на ранніх стадіях онтогенезу у підлітковому віці поступово змінюється впливом групи однолітків, що є джерелом референтних норм поведінки і отримання певного статусу. Ці зміни відбуваються у двох напрямках, відповідно із задачами розвитку:

- 1) звільнення від батьківської опіки;
- 2) поступове входження у групу однолітків [31, с.120].

Базові соціально-психологічні характеристики підліткових груп, згідно із дослідженнями Н.І.Новожилової, пов'язані із процесами диференціації (формування і розвитку статусної структури) та інтеграції (спільними цінностями, що декларуються як цінності соціальної групи, прагненням до соціальної взаємодії, співробітництва) [94].

Підлітки значно відрізняються мірою своєї залученості до групи однолітків. Однією із найбільш складних проблем підліткового віку є проблема відторгнення, відчуження (у крайніх випадках – цькування, знущання, фізична агресія) зі сторони однолітків.

Г.М.Прихожан виокремлює три основні групи причин відторгнення у підлітковому віці:

- характеристики «відчуженого» підлітка, що перешкоджають нормативному спілкуванню (брехливість, агресивність, небажання допомагати товаришам, егоїзм, жадібність, неадекватність самооцінки, низька «інформаційна цінність» (Я.Л.Коломінський), низький рівень комунікативних навичок, неузгодженість цінностей, інтересів і норм підлітка із тими, що прийняті у групі тощо);
- ставлення до підлітків педагогів (як надмірно позитивне оцінювання, «захвалювання» учня, так і байдужість вчителя, ігнорування підлітка);

- особливості групи однолітків: чим вище рівень розвитку групи, тим менша імовірність виділення у її структурі «абсолютних зірок» і «відчужених» (А.Н.Лутошкін, А.В.Петровський, Дж.Морено) [106, с.352 – 354].

Для аналізу специфіки міжособистісних відносин (прийняття або неприйняття особистості) у групі підлітків ефективною є карта-схема, запропонована С.Р.Ешером; автор виокремлює шість основних проблемних зон у вигляді питань, відповідаючи на які підліток вирішує, чи може стати однолітком для нього другом (табл. 1.1):

Таблиця 1.1

Характеристики дітей «прийнятих» і «відчужених» у групі однолітків за С.Р.Ешером [цит. за 106, с.355].

Проблемні зони у вигляді питань	Категорії дітей	
	Діти, які «приймаються» однолітками	Діти, які «не приймаються» однолітками («відчужені»)
Весело мені із цими однолітками?	Мають почуття гумору; винахідливі; вправні; вміють брати участь; готові долучитися; здатні до співробітництва	Агресивні; підступні; схильні до руйнування; полюбляють віддавати розпорядження, командувати; прагнуть домінувати; схильні до втечі, уникнення; сповнені страхом; очікують нещастя; із низькими когнітивними вміннями
Заслужують ці однолітки на довіру?	Надійні; чесні; вірні	Агресивні; підступні; нечесні; не виправдовують довіри; здатні підвести
Впливаємо ми одне на одного так, як подобається мені?	Здатні до співробітництва; чуйні	Агресивні; підступні; полюбляють віддавати розпорядження, командувати; прагнуть домінувати; несприйнятливі; ригідні
Сприяють ці однолітки моїм цілям і не руйнують їх?	Здатні до співробітництва; корисні	Схильні до руйнування; імпульсивні
Коли я із цими однолітками, думаю я про себе добре?	Здатні підтримувати; добрі; чуйні; подобаються мені	Схильні ображати, принижувати; нечуйні; не подобаються мені
Чи схожі ці однолітки на мене?	Мають спільні цінності і інтереси; поважають норми, прийняті серед однолітків; тієї ж статі, раси, того ж віку	Мають інші цінності і інтереси; відрізняються нонконформізмом відносно норм, прийнятих у групі однолітків; зверхні; схильні ставити у незручне становище

Із таблиці видно, що для підлітків найбільш важливим у взаємодії з однолітками є те, наскільки людина заслуговує на довіру і здатна до «безпечного» спілкування.

Системи соціальної ситуації розвитку підлітків (спілкування із батьками та спілкування із однолітками) можуть суперечити одна одній:

- одна із систем може переважати у життєдіяльності підлітка: спілкування із дорослими може приносити більше задоволення порівняно із спілкуванням із однолітками, і навпаки;
- моральні норми і цінності системи «підліток – дорослий» суперечать нормам і цінностям системи «підліток – одноліток».

Підлітки протиставляють себе дорослим, активно завойовують нові позиції, що є продуктивним для формування самостійності особистості.

Складність соціальної ситуації дорослішання обумовлює подвійність потреб підлітків: вони прагнуть виявлення самостійності і рівності у взаєминах із дорослими і водночас – потребують захисту і опікування.

Почуття захищеності, безпеки, вкрай важливе для розвитку у дитячому віці в цілому, залишається значущим і для цього періоду, – наголошує Г.М.Прихожан. Саме це переживання безпеки надає підлітку можливість експериментувати, розширюючи межі свого життя [106, с.332].

1.5. Проблема визначення провідної діяльності підліткового періоду

У процесі онтогенезу розгортається, ускладнюється, диференціюється багатопланова діяльність дитини, проте саме провідна діяльність визначає рівень функціонування психічних процесів.

Суперечлива психологічна природа підліткового віку та відмінності суб'єктивної орієнтованості підлітків на певні зразки дорослості зумовлюють різноплановість провідної діяльності перехідного періоду розвитку, щодо визначення якої у традиційній психології представлено три підходи:

- 1) суспільно-корисна діяльність (Д.І. Фельдштейн, Б.С.Волков);
- 2) суспільно-значуща діяльність (В.В.Давидов);
- 3) інтимно-особистісне спілкування (Д.Б.Ельконін, Т.В.Драгунова, Л.Ф.Обухова, І.Ю.Кулагіна).

У дослідженнях Д.І.Фельдштейна [116; 143; 144; 145] в якості провідної діяльності визначається **суспільно-корисна діяльність** – діяльність, що спонукається мотивами особистої відповідальності перед суспільством та забезпечує розгорнуті відносини дитини як особливу форму їх долучення до суспільства і розвиток їх соціальної активності [143, с. 49].

Аргументуючи визначення провідної діяльності у підлітковому віці, Д.І.Фельдштейн наголошує, що у дитини підліткового віку значно розширюється сфера діяльності, ускладнюються її види і форми [143].

Підлітки беруть участь в навчально-пізнавальній діяльності, у суспільно-політичній, культурно-масовій роботі, у фізкультурно-спортивній та творчій діяльності (технічна і художня творчість), долучаються до організаторської і господарсько-побутової діяльності школи, до внутрішньошкільної та позашкільної суспільно-корисної діяльності. Гра також продовжує займати у цьому віці важливе місце, але підлітка цікавить уже не стільки процес гри, скільки можливість підняти з її допомогою свій престиж в очах однолітків.

Основне за обсягом місце у житті підлітка займає учбова діяльність (підліток – школяр). Проте, залишаючись актуальною і значущою, ця діяльність за психологічною роллю є лише однією із форм сукупної суспільно-корисної діяльності. «Саме різнобічна суспільно-корисна діяльність оптимально задовольняє потреби підлітка у побудові нових взаємин із дорослими, в реалізації самостійності, стає провідною у цей віковий період», – зазначає Д.І.Фельдштейн [143, с. 29].

Суспільно-корисна діяльність забезпечує, за визначенням Д.І.Фельдштейна, найбільш інтенсивний розвиток соціальної активності підлітка: створює можливості для реалізації його потреби у самоствердженні та забезпечує визнання дорослими реальної значущості підлітка як члена суспільства [143, с. 45]. Підліток долучається до різних видів суспільно-корисної діяльності, що розширює сферу його соціального спілкування, можливості засвоєння соціальних цінностей і правил поведінки, формує моральні якості особистості. «Саме суспільно-корисна діяльність стає резервним фактором виховання підлітка як громадянина», – підкреслює Б.С.Волков [26, с.135].

Існування у підлітковому віці стійкої тенденції щодо вияву самостійності, самоствердження, самовираження спричиняє укріплення і поглиблення прагнення підлітків брати участь у соціально визнаних і соціально схвалюваних видах діяльності, що є значущими для всіх і забезпечують підлітку задоволення від усвідомлення своєї соціальної цінності. У такій діяльності відбувається розвиток адекватного їй мотиву – від бажання підлітка продемонструвати, проявити себе, коли інші виступають лише засобом задоволення цього бажання, до мотиву принесення користі іншим людям, де інші виступають метою його діяльності (Д.І.Фельдштейн).

Означене зумовлює визначення В.В.Давидовим як провідної діяльності у підлітковому періоді розвитку *суспільно-значущої діяльності*, основними видами якої є трудова, навчальна, суспільно-організаційна, спортивна та художня.

При виконанні цих різновидів суспільно-значущої діяльності у підлітків виявляється підвищена увага до своїх успіхів і досягнень, які отримують певну соціальну оцінку. Усвідомлюючи соціальну значимість власної участі в реалізації цих видів діяльності, підлітки вступають у нові взаємовідносини між собою, оскільки кожна така діяльність виконується колективно, а її результати по-справжньому оцінюються знову-таки у колективі.

У процесі суспільно-значущої діяльності у підлітків формуються творче ставлення до праці, працьовитість, відповідальне ставлення до справ колективу, товариська взаємодопомога, громадська активність. Застосування у процесі творчої продуктивної праці знань, накопичених у навчальній діяльності, підводить підлітків до розуміння суспільної цінності їх особистих успіхів. Участь підлітків у художній самодіяльності, в роботі різних організацій, у боротьбі за досягнення високих спортивних результатів класного і шкільного колективу сприяє формуванню у них усвідомлення суспільної значущості виконуваних справ.

Беручи участь у спільній діяльності разом із іншими людьми, підлітки вчаться оцінювати їхні ділові і моральні якості, а також у зіставленні з ними – оцінювати і свої власні можливості. Спілкуючись з людьми в різних колективах (трудовому, навчальному і т.д.), підлітки опановують нормами взаємин в них, а головне – умінням гнучко переходити від одного виду спілкування до іншого з урахуванням цих норм. Всі ці новоутворення призводять до виникнення у підлітків рефлексії на власну поведінку всередині різних колективних взаємин, вміння оцінювати свою поведінку і своє «я» за певними критеріями.

У контексті ретроспективного дослідження підліткового періоду розвитку особистості Д.І.Фельдштейн наголошує, що сучасні підлітки (підлітки ХХІ ст.) надають перевагу індивідуальній праці перед колективною. У них домінують мотиви, спрямовані на самовираження, самооцінку у праці, на прагнення брати участь у ній для власного розвитку і удосконалення, для завоювання певної позиції відносно товаришів, ствердження власного «Я», напрацювання рис характеру, необхідних для самостійного життя. Переважає при цьому бажання задовольнити у праці свій пізнавальний інтерес, виявити свої знання, ерудицію, навчитися чомусь новому. Підлітки вбачають «перспективу своєї корисності для суспільства у збагаченні власної індивідуальності» [116, с. 112 – 113].

Більш поширеним у вітчизняній психології є визнання провідною діяльністю підліткового періоду розвитку *інтимно-особистісного спілкування* (Д.Б.Ельконін, Т.В.Драгунова, І.Ю.Кулагіна, Л.Ф.Обухова, Г.М.Прихожан та ін.), що обумовлено значущістю потреби підлітків у спілкуванні з однолітками при неможливості абсолютного задоволення потреби у соціально орієнтованому спілкуванні.

Прагнення підлітків бути дорослим викликає протистояння з боку дійсності: виявляється, що гідного місця в системі стосунків з дорослими підліток ще зайняти не може (в цьому і полягає основна суперечливість періоду). Задовольнити основні вікові потреби підліток може лише у групі однолітків.

Інтимно-особистісне спілкування – один з видів спілкування, заснований на особистісній симпатії партнерів по відношенню один до одного, їхній взаємній зацікавленості у встановленні і підтримці довірчих відносин. Інтимно-особистісне спілкування припускає Я-Ти-контакт, високий ступінь довіри партнерові, взаємне глибоке саморозкриття [114].

Інтимно-особистісне спілкування активізується у випадку спільності цінностей співрозмовників, при цьому його змістом є співучасть партнерів по спілкуванню у проблемах один одного, що обумовлено взаєморозумінням думок, почуттів і намірів, а також наявністю обопільної симпатії. У підлітковому віці партнерами по інтимно-особистісному спілкуванню виступають друзі-однокурсники, друзі по двору, друзі по клубу, гурткам, секціям або командам, більш старші підлітки. Дорослі і діти, як правило, не сприймаються підлітками в якості суб'єктів інтимно-особистісного спілкування.

Провідним мотивом соціальної поведінки підлітка є прагнення знайти своє місце серед однолітків референтної групи, що супроводжується підвищеною конформністю до цінностей і норм цієї групи. Група захищає підлітка, надає йому підтримку, водночас висуваючи щодо нього жорсткі вимоги. Оцінки товаришів починають набувати більшого значення, ніж оцінки вчителів і дорослих. Бажання досягти визнання зі сторони однолітків породжує у підлітка прагнення відповідати їх вимогам, що позначається на моральному розвитку школярів. Спілкуючись, підлітки засвоюють моральні цінності, правила і норми поведінки, програють необхідні моделі рольової поведінки. Відсутність такої можливості часто призводить до соціальної неадаптованості і проявів девіантної поведінки (Л.І. Божович).

Дослідження психологів (Л.І. Божович, Г.М.Прихожан, Л.А.Регуш та ін.) свідчать, що вплив групи на підлітка тим більший, чим більш неблагополучними є його взаємини із батьками, чим вужчим є світ його захоплень, чим більш невпевненим у собі він є [106, с.352].

Інтимно-особистісне спілкування з однолітками у підлітковому віці стає важливим специфічним каналом передання інтимної інформації, значущої для розвитку підлітка (у тому числі психосексуального). За допомогою інтимно-особистісного спілкування із однолітками задовольняється потреба підлітка у пізнанні тих сфер дійсності, які його цікавлять і які із якихось причин не повністю задовольняються дорослими.

Інтимно-особистісне спілкування сприяє самоактуалізації особистості підлітка та підтриманню його психічного здоров'я.

До вищих форм інтимно-особистісного спілкування психологи відносять дружбу і любов.

Особливе місце у структурі реалізації інтимно-особистісних стосунків підлітків займає дружба, заснована на потребах у емоційних контактах і взаєморозумінні. Дружба зумовлює взаємини, засновані на взаємній довірі, відвертості, спільності інтересів, готовності надати допомогу іншому. В якості ключових характеристик дружби підлітків А.Г.Грецов визначає такі:

- високий ступінь вибіркової: у підлітка рідко буває більше 2 – 3 близьких друзів;
- орієнтованість на індивідуальні цілі і цінності партнера по спілкуванню;
- відносно довготривале здійснення стосунків у часі: шкільні друзі часто зберігають стосунки протягом життя [118, с.63].

Дружні стосунки, як і інші форми міжособистісних взаємин (Р.Селман, Г.Крайг, І.В.Страхов, І.С.Кон, А.Г.Грецов та ін.), регулюються системою морально-етичних правил:

- ділитися новинами щодо своїх успіхів;
- виражати емоційну підтримку;
- добровільно допомагати у разі необхідності;
- поводитися так, щоб особистості було приємно знаходитися у присутності друзів;
- довіряти друзям, виявляти упевненість у них;
- захищати друзів навіть за їх відсутності [118, с.64].

У підлітковому віці дружба сама собою є значущою цінністю і має за мету емоційну підтримку, взаєморозуміння і взаємодопомогу, хоча, за даними сучасних психологічних досліджень (А.Г.Грецова, Т.В.Драгунова, С.В.Кривцова, Д.Б.Ельконін та ін.), видозмінюється із позицій використовуваних засобів спілкування і способів структурування часу. Дружба сучасних підлітків відзначається зростанням долі спілкування, опосередкованого сучасними технічними засобами (SMS, електронна пошта, Інтернет-чати тощо); підлітки у даному контексті більш мобільні, ніж представники старших поколінь [118, с.64 – 67].

У підлітковому віці зазвичай відбувається і перше романтичне кохання – вищий ступінь емоційно-позитивного ставлення людини до іншої, протилежної із нею статі, що супроводжується інтенсивними амбівалентними переживаннями.

Дослідники (І.С.Кон, М.М.Обозов, Б.І.Додонов, А.Г.Грецов) в якості характерної ознаки любовних стосунків підлітків відзначають природну розірваність емоційних і сексуальних компонентів: романтичний потяг зазвичай спрямовується не на тих однолітків, що були привабливими із фізіологічної точки зору (об'єкти еротичного інтересу). Попри високу інтенсивність підліткового кохання, стійкі і тривалі взаємовідносини із однолітками у підлітків виникають досить рідко (Ф.Райс). В якості прояву любові підлітки частіше розглядають формальний ритуал романтичного залицяння: квіти, солодощі, вірші, прогулянки. Підтвердженням закоханості часто виступає взаємодопомога [118, с.71].

Дискусії щодо визначення провідної діяльності у підлітковому віці далекі від завершення. У сучасній науковій літературі простежуються спроби віднайти аргументи щодо комбінованого визначення провідної діяльності підлітка (комплексного поєднання навчання як виду суспільно корисної діяльності та інтимно-особистісного спілкування у практиці особистісного становлення підлітка (В.М.Поліщук)) або виявлення альтернативних підходів (проективна діяльність як провідна для підліткового віку у дослідженнях К.Н.Поліванової).

Тому до цих пір складно дати закінчену соціально-психологічну характеристику цього типу діяльності, але вже можна гіпотетично припустити, що її сутність пов'язана із оволодінням підлітками основними

формами розвиненого людського досвіду (різних видів спілкування) як глибинною підставою практичної свідомості.

1.6. Новоутворення вікового розвитку підлітків

На фоні розвитку провідної діяльності відбувається розвиток центральних новоутворень віку, що охоплюють усі сторони суб'єктивного розвитку: зміни відбуваються у моральній сфері, у плані розвитку вищих психічних функцій, в емоційній сфері (Додаток А).

Центральними новоутвореннями підліткового віку психологи (С.Д.Максименко, В.С.Мухіна, М.В.Савчин, Н.М.Токарева, А.В.Шамне та ін.) називають:

- 1) новий рівень самосвідомості («почуття дорослості як нова форма самосвідомості»);
- 2) якісні зсуви у мотиваційній сфері (поява ієрархії ціннісних орієнтацій та мотиваційних структур);
- 3) якісно новий рівень внутрішньої регуляції та особистісної саморегуляції.

Л.С.Виготський центральним і специфічним новоутворенням підліткового віку вважав *почуття дорослості* – суб'єктивне переживання підлітком своєї дорослості, готовності бути повноправним і рівноправним учасником групи [105, с.166], що виявляється у поглядах, оцінках, у стратегіях поведінки і у стосунках із однолітками і дорослими.

Т.В.Драгунова відзначає такі прояви розвитку дорослості у підлітка:

- наслідування зовнішніх проявів поведінки дорослих (заперечення своєї приналежності до дітей, прагнення бути схожим на дорослого зовні, набути їх особливості, уміння і привілеї);
- орієнтація на якості «справжнього» дорослого (наприклад, у хлопчиків – сила, сміливість, воля тощо);
- дорослий як зразок діяльності (розвиток соціальної зрілості в умовах співпраці дорослих і дітей, що формує почуття відповідальності, прагнення піклуватися про інших тощо);
- інтелектуальна дорослість (прагнення щось знати і вміти; становлення домінуючої спрямованості пізнавальних інтересів, пошук нових видів і форм соціально-значущої діяльності, що здатні створювати умови для самоствердження сучасних підлітків) [цит. за 31, с.121 – 122].

Основним психологічним механізмом розвитку почуття дорослості є привласнення відповідних зразків поведінки [106, с.328], що регулюється прагненням виконувати реально корисні, соціально визнані дії. Разом з тим підлітки усвідомлюють «штучність» власної дорослості, відчувають невпевненість у своїй новій статусній позиції, потребують її визнання і підтвердження однолітками і дорослими. Тому форми виявлення «почуття

дорослості» часто набувають яскраво виражений демонстративний характер (О.В.Куришева, К.Н.Поливанова, Г.М.Прихожан).

Основними детермінантами розвитку самосвідомості підлітків є прагнення до самопізнання, зміст якого виявляється в індивідуалізації, наслідуванні тощо.

Отроцтво характеризується зростанням значущості «Я-концепції» (як результату самопізнання), системи уявлень про себе, формуванням складної системи самооцінок на основі перших спроб самоаналізу, порівняння себе із Іншими.

Відбувається перехід від орієнтованості на оцінки Інших на самооцінювання. У самооцінці підлітків виявляються егоцентризм (неадекватно високий рівень сконцентрованості на власній особистості, що спричиняє переоцінку своїх можливостей, надмірне честолюбство, самовпевненість), впевненість у собі, цінність образу фізичного «Я» (уявлення про себе із позицій наявних еталонів чоловіка або жінки). Саме із підліткового віку, як наголошує Г.М.Прихожан, співставлення реальних і ідеальних уявлень про себе стає основою «Я-концепції» школяра [106, с.309].

У моральній сфері підлітків, що ще не має опори на моральні переконання і світогляд особистості, О.Б.Дарвіш відзначає дві особливості:

- переоцінка моральних цінностей;
- стійкі «автономні» моральні погляди, судження і оцінки, що не залежать від випадкових впливів [31, с.121], проте можуть змінюватися під впливом однолітків.

Підлітки є особливою соціально-психологічною і демографічною групою, що має свої власні норми, установки, специфічні форми поведінки, які зумовлюють утворення особливої підліткової субкультури. «Почуття приналежності до підліткової спільноти і певної групи у межах цієї спільноти, що часто відрізняється не лише інтересами і формами проведення дозвілля, але й одягом, мовою тощо, має суттєве значення для розвитку особистості підлітка, впливаючи на формування у нього норм і цінностей, – зазначає Г.М.Прихожан [106, с.309].

Отроцтво – стадія бурхливого різновекторного розвитку пізнавальних процесів. Протягом підліткового періоду активно формується абстрактне мислення, що спирається на поняття, не пов'язані із конкретними уявленнями, розвивається уміння висувати гіпотези і перевіряти їх, виявляється здатність будувати складні умовиводи [106, с.307].

На стадії формальних операцій, що, згідно із теорією Жана Піаже, починається із 12 років і охоплює стадію дорослості, підліток починає використовувати більш різноманітні когнітивні операції і стратегії розв'язання задач, його мислення і міркування стають більш різнобічними і гнучкими, він набуває здатності дивитися на речі із різних позицій і точок зору [95, с.495].

Основними критеріями стадії формальних операцій є такі:

- розвиток здатності мислити як про реальні, так і про гіпотетичні події – і наряду із фактами розглядати можливості;
- систематичне оцінювання альтернатив, пошук рішень: підліток намагається розглянути усі можливі способи вирішення задачі і перевіряє логічність та ефективність кожного із них [95, с.495-496].

У мисленні підлітка, як наголошує Ж.Піаже, можливе і реальне міняються місцями: власні уявлення, умовиводи стають для підлітка більш реальними, ніж те, що дійсно відбувається. Це ознака третьої і останньої форми дитячого егоцентризму (Н.Ньюкомб, Ж.Піаже, Дж.Х.Флейвелл), що набуває форму наївного ідеалізму, схильного до захоплення реформами і перетвореннями світу і відрізняється впевненістю у дієвості власного мислення у поєднанні із «лицарським нехтуванням практичних перешкод» на шляху до мети (Дж.Х.Флейвелл) [цит. за 106, с.308].

Характерною особливістю мислення у підлітковому віці є занурення у власні міркування (рефлексія), особливо щодо самого себе. Підлітки стають схильними до самоспостереження і самоаналізу.

Когнітивний розвиток, а відповідно, і зростання інтелекту передбачає як накопичення знань, так і розвиток компонентів обробки інформації. У площині інформаційного підходу (R.Sternberg, G.Craig), когнітивний розвиток підліткового періоду передбачає таке:

- більш ефективне використання окремих механізмів обробки інформації, таких як її збереження у пам'яті і перенесення (transfer components);
- розвиток більш складних стратегій для різних типів вирішення задач (problem solving);
- більш ефективні способи отримання інформації та її збереження у символічній формі;
- розвиток виконавчих функцій більш високого порядку (метафункцій), у тому числі планування і прийняття рішень, та підвищення гнучкості при виборі методів із більш широкої бази сценаріїв [цит. за 63, с.588].

Н.С.Лейтес відзначає, що у психологічному розвитку підлітків найчастіше сполучаються активність аналізуючої думки, схильність до міркування і особлива емоційність, вразливість. Таке поєднання рис «художнього» типу й ознак «мислительного» типу обумовлює неповторну своєрідність віку і, напевне, є передумовою різнобічного розвитку надалі [73, с.125].

В інтелектуальній діяльності підлітків посилюються індивідуальні відмінності, пов'язані із розвитком самостійного мислення, інтелектуальної активності, творчого підходу до вирішення задач, що, згідно із твердженням Г.М.Прихожан, дозволяє розглядати період 11 – 14 років як сенситивний період для розвитку творчого мислення [106, с.314].

Активно у підлітковому віці відбувається розвиток мови (табл.1.2.), що обумовлює інтенсивне удосконалення мовлення:

зростання обсягу і структурне ускладнення одиниць мовлення, що виражається у все більш частому вживанні складних синтаксичних конструкцій, у зростанні внутрішньої складності цих конструкцій, а також у розширенні сфери використання слів складної морфологічної структури;

зростання різноманітності граматичних засобів, активізація граматичних ресурсів мови;

уніфікація засобів мовлення, зменшення різноманітності, швидкий ріст використання однієї форми мовлення при зниженні інших аналогічних форм, що призводить до стандартизації мовлення школярів (М.Р.Львов).

Таблиця 1.2.

**Важливі аспекти мовного розвитку підлітків
(за Девідом Шеффером) [154, с.547]**

Аспект розвитку	Характеристика
Фонологія	Вимова дорівнює у розвитку вимові дорослих
Семантика	<ul style="list-style-type: none"> • колосальне розширення словника, • використання абстрактних слів, • поява і вдосконалення семантичної інтеграції
Морфологія/ синтаксис	засвоєння морфологічних знань, виправлення ранніх граматичних помилок, засвоєння складних синтаксичних правил
Прагматика	Покращується референтна комунікація, особливо здатність визначати і виправляти отримувані і надіслані неінформативні повідомлення
Металінгвістична обізнаність	Значно вдосконалюється

Розвиток мовлення у підлітковому віці здійснюється за рахунок, по-перше, розширення багатства словника, а по-друге – за рахунок засвоєння чисельних значень, які спроможний закодувати словник рідної мови. Підліток інтуїтивно підходить до відкриття того, що мова, будучи знаковою системою, дозволяє відображувати довколишню дійсність і, крім того, фіксувати певний погляд на світ (В.С.Мухіна) [цит. за 31, с.123].

У підлітковому віці збільшується здатність вільно, своїми словами викладати прочитане, запам'ятовувати словесний, а не наочний матеріал. Мовні форми, що реалізуються в мовленні, у свою чергу упорядковують мислення. Підліток легко уловлює неправильні чи нестандартні форми і звороти мовлення у своїх вчителів, батьків, знаходить порушення правил мовлення у книгах, газетах, у виступах дикторів телебачення. Нормально

розвинені підлітки звертаються до словників і довідників, щоб уточнити значення слова [31, с.123].

Саме у підлітковому віці простежується суттєва різниця між усним і письмовим мовленням школярів: суб'єкт набуває спроможності розрізняти особливості усної і письмової форми вираження думки залежно від комунікативного призначення.

Підліток у силу вікових особливостей (орієнтованість на однолітка, конформізм тощо) здатен варіювати своє мовлення залежно від стилю спілкування і особистості співрозмовника.

1.7. Гендерні відмінності у психічному розвитку підлітків

Серед факторів особистісного розвитку підлітків значну роль відіграють чинники статевої типізації та гендерно-рольові стандарти, що зумовлюють гендерні відмінності і впливають на характер психічного розвитку та міжособистісних взаємин.

Гендер (від лат. – «рід») – це соціальна категорія, що визначає сукупність усіх властивостей, які відрізняють людей залежно від статі; становить комплекс соматичних, репродуктивних, соціокультурних і поведінкових характеристик, які забезпечують індивіду особистісний, соціокультурний і правовий статус чоловіка або жінки [117, с. 280].

Основними гендерними характеристиками особистості є:

- гендерна ідентичність – аспект самосвідомості особистості, пов'язаний із усвідомленням суб'єктивної приналежності до певної статі;
- гендерна роль – соціальна роль особистості, зумовлена диференціацією людей у суспільстві залежно від статі;
- гендерна установка – неусвідомлювана суб'єктивна готовність до виконання гендерної ролі;
- гендерний стереотип – стандартизоване стійке уявлення особистості про типові для осіб певної статі моделі поведінки і риси характеру (гендерно-рольовий стандарт);
- маскуліність (фемініність) – нормативні уявлення про соматичні, психічні і поведінкові властивості чоловіків (жінок).

Усі ці характеристики є складовими Я-концепції особистості.

Почуття приналежності до чоловічої чи жіночої статі лежить в основі гендерної ідентичності, об'єднує основні гендерні характеристики особистості в єдине ціле, спонукаючи людину демонструвати способи поведінки, що відповідають уявленням про себе як про особу певної статі.

Формування гендерної ідентичності – це процес, що логічно пов'язаний із онтогенетичним розвитком особистості і передбачає :

- усвідомлення особистістю власної статевої приналежності;

- засвоєння відповідних навичок і стилю поведінки відповідно до позиції у статевій диференціації;
- засвоєння психосексуальних установок і орієнтацій;
- розвиток гендерної самосвідомості – усвідомлення своєї схожості й відмінності із представниками своєї статі на відміну від протилежної.

Гендерна ідентичність, згідно із дослідженнями І.С.Кона [53], починає формуватися із народження дитини, коли на підставі будови її зовнішніх статевих органів визначається її біологічна стать. З цього починається процес гендерної соціалізації, у ході якої дитину цілеспрямовано виховують відповідно до прийнятого в певному суспільстві уявлення про «чоловіче» та «жіноче». Саме на підставі існуючих у суспільстві еталонів формуються уявлення дитини про власну гендерну ідентичність.

Згідно із запропонованою Елеонор Маккобі (Е.Массобу) теорією сегрегації-конвергенції статей, хлопчики і дівчатка протягом дитинства зростають в умовах *статевої сегрегації* (від пізньолат. *segregatio* – відділення; розділення людей у суспільстві на категорії за ознакою соціальних статусів, що вимагає обмеження сфери життєдіяльності). Дівчатка першими починають сепарацію (відокремлення) від хлопчиків, щоб захиститися від їхніх грубощів. Угрупування хлопців формують особливий, «маскулінний» дух соціальної групи, що регламентує поведінку хлопців і обмежує спілкування із дівчатами. Внаслідок цього утворюються дві гендерні субкультури: окремо у хлопчиків і у дівчаток, що виявляються у ігрових стилях, мовленнєвих паттернах, правилах, характері активності та інтересів, у способах спілкування, стійкості груп, особливостях дружніх взаємин [цит.за 10, с.51].

На підставі аналізу результатів досліджень Елеонор Маккобі (Е.Массобу) Т.В.Бендас складено таблицю відмінностей ігрових стилів представників різних статей (табл.1.3), що прослідковуються також і протягом підліткового періоду.

Спостерігаються відмінності і у поведінці. Зокрема, дівчата у конфліктній ситуації використовують прийоми стратегій, спрямованих на зменшення конфлікту: приховане виявлення гніву, пропозиції компромісу, спроби враховувати почуття і бажання партнерів; дівчата рідше хлопців використовують брутальну (інвективну) лексику. Хлопці у конфліктній ситуації частіше поводять себе настійливо, асертивно, не пояснюючи свою позицію раціонально, а просто наполягаючи на своєму. Їхнє мовлення більш егоїстичне, вони принижують партнера і погрожують йому, ігноруючи його вимоги і пропозиції. Водночас у звичних неконфліктних ситуаціях мовлення хлопців може бути таким же ввічливим і «коллаборативним», як і у дівчат [10, с.286].

Взаємини дівчат у дружній діаді більш близькі і емоційні, порівняно із хлопцями. Вони довіряють одна одній таємниці, обмінюються поглядами, торкаються одна одної. Важливими для дівчат є словесні завірення у дружбі; друзів обирають за сумісністю особистісних характеристик.

Дружба хлопців менш інтимна: вони менше розкриваються, не схильні до фізичних доторків і контакту очей; дружба заснована на спільності інтересів (комп'ютер, футбол тощо).

Таблиця 1.3

Характеристика ігор хлопчиків та дівчат (за Е.Маккобі)

[цит. за 10, с.283 – 284]

Ігри хлопчиків	Ігри дівчат
Велика кількість учасників	Кількість учасників 2 – 3 особи
Частіше відбуваються на вулиці	Частіше проходять у приміщенні
Захоплення значного простору	Невеликий простір для гри
У більшості випадків – рухливі	У більшості випадків – спокійні
Лідер завойовує свій статус за допомогою фізичної сили	Лідер завойовує своє положення за допомогою вербальних перемовин;
Під час гри часто спільно сміються, навіть при падінні одного із учасників	Сміються рідко
Ненавмисні або спеціальні падіння викликають сміх інших учасників	Не насміхаються над іншими учасниками
Фізичні контакти: влаштовують «кучу малу» тощо	Уникають зіткнень і поштовхів
Частіше виявляють агресію (відносно хлопчиків), у тому числі жартівливу	Рідше виявляють агресію
Під час гри активно демонструють емоції, переважно позитивні	Під час гри поведуться в основному тихо і спокійно
У діадах хлопців – більш чітка ієрархія домінування-підкорення	У діадах дівчат – суперечки щодо домінування-підкорення; домінантна структура групи розмита
Значна конкурентність, як індивідуальна, так і групова (займає близько 50% ігрового часу)	Менша конкурентність, як індивідуальна, так і групова (займає близько 1% ігрового часу)
Значна кооперативність у межах своєї команди	Незначна кооперативність у межах своєї команди
Цінують героїчні ролі (розігрують їх на вулиці із іншими хлопчиками) і не люблять сімейні; наслідують героїв телеекрану	Люблять шкільні (учитель – учень) і сімейні (матері і батька) ролі, ролі танцівниць; наслідують поведінку реальних людей
Часто грають на самоті	Рідко грають на самоті

В цілому ж у спілкуванні підлітків простежується схильність дівчат до прийняття експресивної ролі, яка пояснює необхідність бути доброю, чутливою до проблем інших, піклуватися про них і бути готовою до співробітництва. У поведінці хлопців частіше виявляється інструментальна роль, що вимагає домінування, незалежності, конкурентноспроможності.

Відмінності у поведінці хлопців і дівчат посилюють сегрегацію, а сегрегація, як наголошує Т.В.Бендас, сприяє посиленню відмінностей між представниками різної статі.

Статєва сегрегація породжує конфронтацію статей [10, с.288 – 289], що дещо знижується у молодшому підлітковому віці, коли гендерно-рольові стандарти поведінки стають більш гнучкими. Крім того, молодші підлітки вступають у стадію формальних операцій, що зумовлює їхню здатність до ускладнених навичок прийняття ролі (когнітивна складова). Проте вже у віці 12 – 13 років (середній підлітковий вік), згідно із твердженнями Д.Шеффера, хлопці і дівчата демонструють нетерпимість до поведінки, що не узгоджується із гендерно-рольовими стереотипами. Означена тенденція пов'язана із процесом *статєвої інтенсифікації* – посилення статєвих відмінностей через збільшення необхідності слідувати статєвим ролям внаслідок вступу у пубертат. У площині анатомо-фізіологічних змінень хлопці-підлітки починають розглядати себе через призму маскулітності, дівчата ж роблять акцент на своїх фемінітних ознаках [154, с.686 – 687] і виявляють готовність слідувати соціальним приписам щодо моделей гендерної поведінки.

Гендерно-рольова диференціяція і пов'язані з нею стереотипи традиційної гендерної поведінки особистості обмежують варіативність моделей спілкування підлітків, в той час як особистості із андрогінними особливостями поведінки демонструють більшу гнучкість і здатність адаптуватися до вимог актуальної ситуації.

Старший підлітковий вік означений тенденцією до *конвергенції статей* (від лат. convergentio, від convergo – наближуюся, сходжуся; процес зближення, уподібнення різних систем, стирання відмінностей між ними внаслідок необхідності задоволення подібних функціональних вимог), що проявляється у зародженні інтересу до протилежної статі, формуванні «любовних стосунків» (закоханість, романтичне кохання) зокрема й у підлітковому віці [10, с.277].

Аналітичний огляд результатів наукових досліджень ключових моментів проблеми гендерних відмінностей психічного розвитку особистості (С.Бем, Т.В.Бендас, І.С.Кон, Н.Латта, О.Г.Лопухова та ін.) підтверджує загальну сформованість гендерної ідентичності на початок молодшого шкільного віку і означує тенденції до її стабілізації у юності.

Узагальнення наукової інформації та досвіду роботи практичних психологів (і зокрема – досліджень Найджела Латти [70]) дозволило скласти таблицю гендерних особливостей розвитку підлітків у динаміці вікового періоду (табл.1.4.).

Гендерні особливості розвитку підлітків
(за дослідженням Н.Латта) [70, с. 85 – 96; 104 – 112]

Характеристики хлопців-підлітків	Характеристики дівчат-підлітків
<i>Ранній підлітковий вік (11-13 років)</i>	<i>Ранній підлітковий вік (10-13 років)</i>
Невправність, незграбність рухів. Вразливість, нервовість. Поведінка декларується фізіологічними змінами.	Незграбність. Сором'язливість, емоційність, вразливість. На поведінку впливають фізіологічні зміни, зовнішній вигляд і почуття.
Обмежена здатність правильно розпізнавати і демонструвати емоції, попри те, що підлітки більш за все довіряють емоціям. Примітивні форми прояву грубоців.	Обмежена здатність правильно розпізнавати і демонструвати емоції. Дівчата-підлітки схильні до інтриг, порушення моральних принципів.
Починають усвідомлювати існування персонального простору, віддаляються від дорослих (батьків).	Прагнуть незалежності, проте потребують підтримки дорослих.
Конкретизація мовлення: підлітки ненавидять довгі розмови, намагаються спілкуватися лише через справи і виражати свої думки коротко і ясно.	Значущості набуває статусна позиція у соціальній групі, головне для дівчини-підлітка – бути популярною.
Підлітки – прагматики. Вони все роблять останньої миті, оскільки не бачать сенсу робити це раніше.	Дівчата-підлітки надто близько до серця приймають значущі події і гостро на все реагують.
Увага зосереджується на розвагах.	Дружба дівчат-підлітків надто емоційна і мелодраматична.
<i>Старший підлітковий вік (14-16 років)</i>	<i>Старший підлітковий вік (14-16 років)</i>
Специфічна філософія життя: підліток не буває неправим, його можуть неправильно зрозуміти. Підліток не відмовляється від своїх переконань.	Дівчина приміряє різні образи, вибір яких залежить від однолітків. Зовнішній вигляд і поведінка дівчини-підлітка багато в чому є відображенням її оточенням.
«Архіпрагматичність»: підлітки намагаються оцінити події та явища із позиції власної користі, суб'єктивного смислу.	Ставлення до світу егоцентричне і зосереджене на власній користі.
Турбуються про події «тут і зараз».	Замислюються про майбутнє. Відверто говорять про власні сподівання та мрії.

Уникають повноцінного спілкування із батьками.	Дівчина-підліток вимагає визнання за нею права шукати свою індивідуальність. Рішуче стверджує незалежність.
Основою соціального життя підлітки вважають відданість друзям, що іноді спричиняє нехтування власною безпекою.	Структури соціальних груп несталі: ті, кого дівчина вважає друзями не завжди розділяють ті ж цінності і переконання.
Підлітків ваблять нові враження, приваблює ризик.	Багато часу витрачає на спілкування у соціальних мережах.
<i>Ранній юнацький вік (17-19 років)</i>	<i>Ранній юнацький вік (17-19 років)</i>
Сталість поведінки.	Дівчина все частіше поводить себе як доросла.
Відчуття власного «Я».	Децентрація світобачення.
Усвідомлення цілей, життєвої перспективи; серйозність намірів.	Здатна розв'язувати складні задачі і оцінювати перспективи, розвивається логічне мислення.
Повернення довіри до батьків, готовність до спілкування із дорослими.	Розуміє і визнає права інших людей, виявляє повагу до чужих почуттів. Частіше, із задоволенням спілкується із батьками.

Найбільш інтенсивні зміни у структурі статево-рольової поведінки особистості відбуваються протягом підліткового періоду суб'єктивного становлення. Успішність цього процесу залежить від :

- загального формування Я-концепції особистості;
- особливостей протікання процесів гендерної соціалізації (виховання, культурне середовище);
- компетентності й авторитетності батьків тієї ж статі;
- емоційності у стосунках із батьками протилежної статі.

Основним критерієм означення гендерної ідентичності особистості є рівень адекватності засвоєння гендерної ролі, норм і образів у процесі статево-рольової гендерної соціалізації.

Розділ II. Сучасний підліток у змінних умовах розвитку суспільства

2.1. Трансформаційне середовище як чинник психічного розвитку підлітка

Нова реальність епохи постмодернізму (інформаційний етап розвитку цивілізації), сповнена глобальним зростанням технічного та інформаційного рівнів життя суспільства, невизначеністю та непрогнозованістю життєвої перспективи особистості на фоні тривалих емоційних навантажень, висуває все більш високі вимоги до психічного розвитку і зумовлює інтенсифікацію усіх видів діяльності людини.

Глобальне зростання накопичених людством обсягів інформації у межах сучасного суспільства засвідчує не лише значущість соціальної пам'яті, але й виступає інструментом особистісного зростання (самоздійснення) та прийняття суб'єктивних відповідальних рішень. У даному контексті особистість розглядається як відкрита динамічна система, що має за мету підтримання життєтворчості людини за посередництвом самоорганізації у єдності із навколишнім середовищем (В.М.Колпаков, П.В.Лушин, І.Р.Пригожин; D.Magnusson, L. A. Pervin ets.). Складна система особистісного становлення та самоорганізації має необмежену множинність шляхів розвитку (А.А.Богданов, В.М.Колпаков, А.А.Самарський та ін.) у напрямку поступового розширення можливостей особистості (векторів ідентичності) на підставі наявного потенціалу (А.Goodman, E.Рауне; П.В.Лушин).

У відкритому (трансформаційному) нелінійному середовищі сучасного постіндустріального суспільства найменші впливи (випадковості) на перебіг особистісного розвитку можуть спричинити суттєві зміни внутрішніх і зовнішніх зв'язків людини. Резонансне збудження (топологічно узгоджене із власними структурами особистості) та розуміння стійких закономірних тенденцій особистісної самореалізації дозволяють оптимізувати процеси життєтворчості, що є особливо актуальним у підлітковому віці.

Скеровуючий вплив на розвиток підлітка може бути ефективним лише тоді, коли він узгоджений із внутрішніми властивостями цієї системи, тобто є резонансним. Проте система ідеалів підлітка і системи цінностей, що функціонують у суспільстві, в умовах несталої культурно-історичної епохи постмодернізму можуть не співпадати, що відображує суперечність двох особистісних підсистем: вітального (функціонального) «Я» та ціннісної орієнтації особистості, аксіологічного «Я» (О.Т.Москаленко, В.Ф.Сержантов). У зв'язку із цим свідомість підлітка противиться визнанню реальних суспільно-значущих цілей та очікуваних результатів діяльності, і замість них у створюваній «офіційній версії» особистісного становлення виступають цілі, що суперечать особистісній програмі, але пов'язані із формально визнаними індивідом позитивними цінностями суспільства.

Подібне мотивування дозволяє людині долучатися до виконання певного виду діяльності без усвідомлення її смислової сутності і суспільної значущості і зумовлює суперечливий характер психічного розвитку особистості у період дорослішання.

Традиційно у дослідженнях взаємовідносин суспільства і підлітків об'єктивно акцент здійснюється на виховному (нормативному) впливі соціального середовища на підлітків (як особливу вікову категорію), а не на взаємодії із чітко визначеною функціональною структурою, що має системні властивості релевантної цілісності. Проте процес моделювання підлітком суб'єктивного соціального простору є різноплановим і багатоаспектним: підліток не лише бере активну участь у сприйманні, але й сам реалізує себе у середовищі, усвідомлюючи себе творцем власної автобіографії. Через широкий континуум емоційних, когнітивних відкриттів у підлітка формується ставлення до середовища (і до конкретних його елементів) як до ресурсу саморозвитку у площині життєтворчості.

В цілому ж психологи (Л.С.Виготський, О.В.Лішин, С.Д.Максименко, В.С.Мухіна, Д.І.Фельдштейн та ін.) беззаперечно визнають, що конкретна культурно-історична ситуація визначає провідні тенденції розвитку сенситивного до неї отроцтва. Часовий континуум «сьогодні» містить у собі «пласти культури попередніх поколінь, водночас вбираючи в себе утопії і антиутопії, створювані людством, зверненим у майбутнє, – підкреслює В.С.Мухіна. – Все це формує загальний фон соціальної ситуації, що впливає на розвиток особистості підлітка» [91, с.356].

Аналізуючи найбільш значущі сфери суспільного життя, що позначаються на психічному розвитку сучасного підлітка, Ф.Райс виокремлює такі:

- 1) технологічні і соціальні зміни в умовах інтенсивного технічного прогресу, що спричиняють віддалення стандартів минулого від сьогодення, невизначеність і непередбачуваність майбутнього, послаблення ролі сім'ї, несталість переконань, цінностей, загальноприйнятих стандартів; продовжується період залежності підлітків від батьків;
- 2) урбанізація і ріст передмістя, що ускладнюють міжособистісні стосунки, зумовлюють роз'єднання членів сім'ї;
- 3) меркантильність (знецінювання вищих цінностей на фоні пріоритетності матеріальних потреб), споживацькі інтереси;
- 4) засоби масової інформації, що моделюють інформаційне середовище суспільства і обумовлюють пасивне споживання медіа-продукції підлітками;
- 5) соціальна і емоційна напруженість, що виникає в умовах загрози особистій безпеці під впливом соціальних стресорів (війни, тероризм, катастрофи тощо);
- 6) негаразди у сім'ї, що спричиняють емоційні переживання підлітків із приводу сварок і розлучення батьків, повторного шлюбу, насилля у родині;

- 7) життєві події і пов'язані із ними стреси: невдачі у школі, залежність від алкоголю, наркотиків, комп'ютерних ігор, зміни місця проживання тощо [121, с.30 – 41].

Означені тенденції є особливо відчутними у *великих містах*, що характеризуються ієрархічною організацією (І.Коль, В.Кристаллер, А.Льош, У.Ізард та ін.), просторовою нерівномірністю, що зумовлює нарощування просторової контрастності, посилення концентрації під впливом центроспрямованих процесів зосередження видів діяльності (Е.Барджест, Х.Хойт, Ч.Гарріс, Е.Ульман та ін.), та динамічністю урбаністичної моделі протягом часу (Дж.Форрестер), зокрема реалізація ефекту мультиплікатора (Є.Н.Перцик), тобто вплив певних процесів, покладених в основу розвитку міста (наприклад, зростання промисловості), на взаємопов'язані із ними процеси (наприклад, зростання кількості населення, сфери обслуговування тощо).

Великі міста приваблюють людей широким набором доступних послуг, високим рівнем культурного життя, однак глобальне розширення інформаційного поля у сучасному місті не лише нівелює невизначеність підліткової життєвої позиції, що може знизити напруження пошуку і невідомості, але й за ще не усталених установок підлітка і можливостей вибору здійснює певний пресинг на його становлення, на загальний психічний розвиток. Підліток не завжди готовий і не в усіх випадках буття спроможний рефлексувати, вербалізувати певний рівень персональних новоутворень, через що його стосунки із середовищем практично завжди емоційно напружені, динамічні, процесуальні [82, с.118]. Ускладнюють процес особистісного становлення у період дорослішання трансформаційні тенденції несталого сучасного суспільства епохи постмодернізму: руйнування системи суспільних цінностей та відносин, тотальне відчуження людини від макросоціуму, зосередженість її на власних потребах та інтересах. За таких умов, як наголошують Л.Е.Орбан-Лембрик та Н.В.Абдюкова, процес формування особистості відбувається стихійно, що за несприятливих обставин на рівні мікросоціуму породжує підліткову деструктивність [119, с.131].

Порушення гармонії між мікро- і макросоціумом, між внутрішнім, психологічним простором підлітка і зовнішнім простором міжособистісних стосунків детермінує деструктивні процеси особистісного становлення (порушує логіку життєвої необхідності у термінології Д.О.Леонтьєва), є індикатором психічної дезадаптації (С.О.Дружилов).

Одним із чинників виявлення психічного напруження особистості у несталих умовах буття є пересичення міжособистісною взаємодією, що спричиняє звуження сфери соціальних контактів, дезадаптивне усамітнення.

2.2. Основні вектори психічного розвитку підлітків

Актуальною задачею формування стратегій психологічного супроводу підлітків у несталих умовах трансформаційного суспільства епохи постмодернізму є визначення потенційних можливостей особистісного розвитку у період дорослішання.

У підлітковому віці перед людиною стоїть цілий ряд складних завдань, від успішності вирішення яких залежить не тільки її дорослішання, але і можливість подальшого конструктивного розвитку. Потужним особистісним ресурсом розв'язання вікових завдань генези буття підлітків О.В.Ємельянова, Л.А.Регуш [38; 118] та інші психологи називають особистісні потреби, що створюють певне напруження та стимулюють суб'єкту активність, спрямовану на їх задоволення:

1) потреба у повазі та безумовному прийнятті без осуду і оцінок;
2) потреба у чітких (але не жорстких) правилах та обмеженнях, що мають бути встановлені дорослими, незважаючи на бунтарство і опір підлітка. Без чітких обмежень підлітку важко самотійно утримуватися від деструктивних форм поведінки, складно вибудовувати внутрішні позиції й успішно соціалізовуватися;

3) потреба у розвитку і навчанні через життєву практику: підліток повинен отримувати життєвий досвід, він не може і не хоче покладатися лише на теоретичне сприйняття життя та на досвід дорослих;

4) потреба у цікавих життєвих подіях – головний двигун особистісного розвитку людини – у підлітковому віці він максимально активний і постійно вимагає задоволення;

5) потреба у задоволенні – підліток вивчає себе, свої почуття і відчуття, він прагне до почуттєвого збагачення, природно, що задоволення – це найбільш бажані переживання;

6) потреба у визнанні: коли людина отримує повагу і визнання, у неї формується впевненість у собі, що є основою успіху у всіх сферах його життя;

7) потреба у спілкуванні і прийнятті однолітками: підліток прагне отримувати соціальний досвід, засвоювати успішні моделі поведінки, що допоможуть йому самоствердитися, почувати себе впевнено, отримувати любов, симпатію, визнання; підліткові важливо знати, що він цінний для оточуючих, що його думка має значення. Він готовий зробити все, щоб реальна чи уявна група людей, до якої він хотів би належати (референтна група), визнала його «своїм»;

8) потреба у творчому самовираженні і самореалізації – це найсильніше прагнення у розвитку підлітка; знайти можливості для задоволення цієї потреби означає можливість задовольнити і багато інших: отримати практичний життєвий досвід, відчувати повагу до самого себе та повагу оточуючих тощо;

9) потреба у життєвих перспективах: незважаючи на прагнення підлітка «жити тут і тепер», чітке визначення ним свого майбутнього

вносить у його життя впорядкованість, знімає частину тривожності і дозволяє спрямувати свої особистісні ресурси у певне русло.

Кожний період життя ставить перед людиною складні завдання розвитку, що вимагають для свого вирішення нових навичок, інших стосунків та поведінкових сценаріїв.

Дослідник психології підлітків Мішель Кле задачі розвитку у підлітковому віці формулює відносно чотирьох основних сфер: тіла, мислення, соціального життя і самосвідомості.

1. **Пубертатний розвиток:** протягом відносно короткого періоду тіло підлітка піддається значним змінам. Це визначає дві основні задачі розвитку:
 - необхідність реконструкції тілесного образу «Я» і побудову чоловічої чи жіночої ідентичності;
 - поступовий перехід до дорослої сексуальності.
2. **Когнітивний розвиток:** становлення когнітивних здібностей, що відзначається двома основними досягненнями
 - розвитком здатності до абстрактного мислення;
 - розширення часової перспективи.
3. **Перетворення соціалізації:** домінуючий вплив сім'ї поступово замінюється впливом групи однолітків, що виступає джерелом референтних норм поведінки і отримання відповідного статусу.
4. **Становлення ідентичності:** ствердження особистісної самостійності, індивідуальності, інтеграція потреб, мотивів і моделей реагування, переживання єдності власного «Я» у часі [51].

Кожна із означених ліній розвитку може стати детермінантою психологічних труднощів та конфліктної поведінки підлітка.

Більшість зарубіжних психологів (G.J.Craig, A.Freud, S.I.Powers, S.T.Hauser & L.A.Kilner ets.) погоджуються із тим, що у процесі дорослішання підліток беззаперечно має вирішити дві основні задачі [63, с.600]:

1. **Досягнення більшої автономії і незалежності від батьків** порівняно із можливим або бажаним у дитинстві.

Можливість самовираження підлітком себе як індивідуальності зі своїми власними потребами і почуттями, спроможність до самостійного прийняття життєво важливих рішень і усвідомлення відповідальності за їхні наслідки потребують відповідної незалежності у сфері родинних стосунків та послаблення батьківського контролю (N.Newcombe, J.P.Hill, J.Smollar, L.Steinberg, J.Youniss ets.) [95, с. 503 – 504].

2. **Формування ідентичності,** створення цілісного Я, що гармонійно поєднує різні елементи особистості.

Нора Ньюкомб (N.Newcombe), крім означених, важливими лініями розвитку підлітка вважає розширення персонального простору спілкування із однолітками та розвиток здатності до дорослого підходу щодо проблем моралі, формування власного погляду на релігійні, політичні і моральні питання [95, с. 503].

Проблемне поле задоволення потреб онтогенетичного розвитку підлітків О.В.Ємельянова [38] пов'язує із більш широким колом **основних вікових завдань**, від успішності вирішення яких залежить не лише процес дорослішання, але й усе наступне життя:

I. Формування самосвідомості:

- 1) *Вивчення свого «Я» і свого місця у світі (хто Я, який Я, які мої особливості, в якому світі я живу, яке моє місце в цьому світі);*
- 2) *Розвиток позитивного ставлення до себе, до своїх особистісних якостей, тобто прийняття їх як цінних. Уміння об'єктивно оцінювати ефективність даних якостей у певних ситуаціях, розвиток уміння свідомо користуватися своїми якостями або свідомо утримуватися від їх прояву;*
- 3) *Інвентаризації дитячих установок, переконань, приписів і формування власної системи цінностей;*
- 4) *Розвиток гендерної самосвідомості і усвідомлення власної сексуальності (яким я хочу стати чоловіком, жінкою; чи можу я відповідати гендерним ідеалам, які транслює більшість людей; наскільки я сексуально привабливий тощо);*
- 5) *Визначення морально-правових меж поведінки (що я вважаю правильним і неправильним, що я можу собі дозволити і що є забороненим; що для мене добро і зло; що я ніколи не буду робити (навіть якщо хтось захоче змусити) і що я буду робити обов'язково (навіть якщо будуть забороняти); де межі ризику, на які я можу піти в різних життєвих ситуаціях; чи вмю підкорятися певним правилам; чи вмю я сам створювати певні правила для себе та інших);*
- 6) *Визначення своєї приналежності (якою є моя сім'я, історія моєї родини, яким є моє місце в цій сім'ї; який Я як член сім'ї, як друг, як учень, як член моєї групи однолітків);*
- 7) *Визначення свого фізичного статусу (якою є моя зовнішність, фігура, обличчя; чи привабливий я; що я хочу змінити; що потрібно робити, щоб бути привабливим; яким я хотів би бути; що є в мені, чого немає в інших, і навпаки, чого у мене немає, які мої обмеження і можливості (здоров'я, фізичні особливості, природні дані));*
- 8) *Визначення свого характеру (яким є мій характер, на чому засновані мої реакції і смаки; чи подобається мені мій характер, чи хочу щось змінити; чи можу я змінити що-небудь в моєму характері; допомагають мені особливості мого характеру або заважають);*
- 9) *Розвиток емоційної компетенції (що означають мої почуття і емоції; як відокремити особливості одного почуття від іншого, в чому їх відмінності; чи можу я керувати моїми почуттями (емоціями); чи можу я керувати поведінкою; як виражати мої переживання в словах і поведінці так, щоб їх зрозуміли інші).*

II. Усвідомлення соціалізації:

- 1) *Розвиток якостей, що дозволяють будувати успішні стосунки з іншими:*

- розвиток сенситивності, тобто здатності відчувати стан іншої людини, «зчитувати» і розуміти мотивацію вчинків, розуміти реакції, почуття інших людей;
- розвиток емпатії, тобто вміння бачити людину її очима; бути уважним, доброзичливим; чути те, що хоче сказати людина; не підміняти власними уявленнями досвід іншої людини;
- розвиток толерантності, тобто вміння розуміти і поважати відмінності в національних, культурних, соціальних і індивідуально-особистісних особливостях людей; відмова від жорсткого поділу проявів людини тільки на «правильні» і «неправильні»;
- розвиток відповідальності за побудову стосунків із оточуючими людьми, оскільки без відповідальності за себе і свої стосунки взагалі неможливо уявити життя успішної людини, не кажучи вже про вміння жити, дотримуючись соціальних та правових норм.

2) *Розвиток навичок побудови бажаних стосунків:*

- вироблення моделей поведінки, що дозволяють вільно спілкуватися (так звані «моделі успішної комунікації»), вміння висловлювати свою думку;
- розвиток асертивності, тобто вміння спілкуватися з іншими впевнено, але не агресивно, відстоювати свою думку, не ображаючи іншої людини, висловлювати свої негативні почуття, не звинувачуючи іншого, вміння сказати категоричне «ні» спокійно і твердо, не залишаючи сумнівів, що іншої відповіді не буде;
- розвиток умінь конструктивної поведінки у конфлікті, розуміння справжніх причин конфліктів і шляхів їх вирішення;
- розвиток уміння «цивілізовано» впливати на людей і відкрито (а не маніпулятивно) мотивувати їх для досягнення цілей, в яких зацікавлена людина.

3) *Уміння будувати близькі, відкриті відносини.* Це вміння поступово виростає з інших якостей і умінь особистості:

- вміння приймати і поважати самого себе (навчитися відрізняти егоїзм від любові до себе, завищені претензії і самовпевненість від поваги і впевненості в собі);
- уміння відрізняти свою особистість від вчинків, деяких якостей і здібностей, які можуть бути неуспішними, невдалими, помилковими, нерозвиненими («не я поганий, а мій вчинок невдалий»);
- вміння розуміти свої суперечливі бажання і почуття, свої внутрішні конфлікти, визнавати їх вплив на свої вчинки і реакції; готовність послідовно вирішувати внутрішні конфлікти;
- вміння та готовність піклуватися і допомагати близьким людям у вирішенні їх труднощів, але з умовою їх безоцінного сприйняття;
- вміння приймати, розуміти і виражати свої почуття;

- уміння вирішувати конфлікти, виходячи з позиції «нехай кожному буде добре», а не за принципом «хоч трава не росте, а буде по-моєму»

III. Структурування свого життя:

1) Життєві цілі і шляхи їх досягнення:

- уміння визначити важливі життєві цілі у різних сферах життя: професія (ким я хочу стати і чому?); сім'я (чи хочу я мати свою сім'ю та дітей?); самореалізація (чи є інтереси та потреби за межами професії та сім'ї, яким чином я зможу їх задовольнити?); фінанси (якого фінансового становища я прагну і яким чином я зможу його досягти); фізичний стан і здоров'я (чи задоволений я своїм фізичним станом і здоров'ям, чи готовий я ризикувати ним заради поставлених цілей?);
- уміння планування кроків досягнення життєвих цілей;
- вироблення реалістичної оцінки своїх можливостей як важлива складова планування майбутнього життя (оцінка своїх об'єктивних можливостей, готовність докладати зусилля задля досягнення поставлених цілей, оцінка своїх фізичних можливостей і територіальних обмежень).

2) Структурування вільного часу. Проведення вільного часу безпосередньо пов'язане із особистісним і соціальним розвитком підлітка. Підліткам важко самотійно структурувати час взагалі, і вільний, зокрема. Структурування дозвілля безпосередньо пов'язане із тим, наскільки усвідомленими є інтереси тинейджера, наскільки він активний у самореалізації своїх творчих можливостей.

IV. Підготовка до психологічного відокремлення від батьківської сім'ї.

Встановлення між батьками і дітьми-підлітками нового типу взаємостосунків є однією із центральних задач підліткового періоду. Із прагнення відокремитися від системи цінностей своїх батьків починається самовизначення підлітка. У процесі особистісного становлення підлітків їхні стосунки із батьками, – як наголошує Н.Ньюкомб – змінюються у трьох напрямках:

- розвиток когнітивних навичок спричиняє змінення специфіки сприймання підлітком своїх батьків (від визнання владних повноважень підліток переходить до розпізнавання у батьках звичайних людей із притаманними їм потребами і почуттями) (J.Youniss);
- перетворюючись на підлітків, діти все менше часу проводять зі своїми батьками, віддаючи перевагу усамітненню та/ або спілкуванню із однолітками (R.Larson, M.H.Richards);
- підвищується конфліктність стосунків із батьками на фоні змінення самотавлення підлітків (R.L.Paikoff, J.Brooks-Gunn); конфлікти між батьками і підлітками досить передбачувані і

знаходяться у галузі розбіжностей щодо питань розподілу повноважень та відповідальності при прийнятті рішень [95, с. 503 – 506].

Етапи психологічного відділення від батьківської сім'ї (О.В.Ємельянова) відображують і ті завдання, які має вирішити у цьому процесі підліток:

1-й етап. У підлітка виникає відкритий конфлікт між залежністю від сім'ї і прагненням до автономії;

2-й етап. Підліток все більше намагається довести батькам і самому собі власну незалежність. Цей період буде тривати доти, доки батьки не визнають факт дорослішання підлітка;

3-й етап. Коли підліток відчує, що батьки визнали його право на незалежні судження, рішення і вчинки, замість радості свободи він може переживати самотність, страх втрати любові батьків, відчуття провини перед ними, роздратування і навіть гнів, після прояву якого настає пригнічення, депресія;

4-й етап. Поступово бурхливі емоційні прояви відступають і підліток змінює ставлення до своїх батьків (зрозуміло, якщо батьки своєю поведінкою НЕ загальмовують процес дорослішання підлітка). Він вже відчуває достатнє внутрішнє відокремлення, встановлює близькі стосунки з родиною вже на новому, партнерському рівні, по-новому переосмислює життя своїх батьків, їхні помилки та досягнення з одночасним відчуттям себе більш дорослим, більш сильним і більш адаптованим до сучасного життя, ніж вони [38, с.33 –52].

Сприятливі обставини розвитку автономії забезпечують підлітку як самостійність, індивідуальність і самопізнання, так і безперервний зв'язок із сім'єю, любов і взаємну підтримку (C.R.Cooper, H.D.Grotevant, N.Newcombe, J.Smollar, J.Youniss ets) [95, с. 503].

Конструктивному процесу психологічного відділення підлітка від батьківської сім'ї можуть заважати дві причини:

- 1) неготовність підлітка до самостійного життя (неуспішне вирішення основних вікових завдань із самовизначення і соціальна незрілість);
- 2) неготовність батьків відпустити дітей у самостійне доросле життя.

Найчастіше це відбувається, якщо дитина єдина і якщо сім'я не може зберегти свою цілісність, тобто якщо тинейджер і його проблеми були єдиним, що утримувало членів сім'ї разом і надавало сенс її існуванню. Іноді процесу дорослішання перешкоджають батьки, які єдиним сенсом свого існування вважали виховання дітей і заздалегідь передбачають переживання «синдрому спорожнілого гнізда» [38, с.50 – 52].

Складності перехідного періоду і конфліктність можна значно зменшити ефективною комунікацією та щирими стосунками у межах сім'ї, що допомагають досягти рівноваги між індивідуальною автономністю і залежністю одне від одного, сприяють формуванню особистості підлітка і зрілих навичок рольової поведінки (H.Barnes, C.R.Cooper, H.D.Grotevant, N.Newcombe, J.Youniss ets) [95, с. 506].

Аналізуючи значну асинхронність розвитку особистості протягом підліткового періоду, Г.М.Прихожан вважає доцільним диференціювати ключові задачі розвитку підлітків [106, с.315 – 367]:

Задачі розвитку молодшого підлітка (10 – 11 років):

- формування уявлення про себе як про вправну (умілу) людину із значними можливостями розвитку;
- формування уміння вчитися у середній школі: розвиток мотивації учіння, формування інтересів;
- розвиток навичок співпраці із однолітками, уміння змагатися із іншими, правильно і різнобічно порівнювати свої результати із успішністю інших;
- формування уміння досягати успіху і адекватно ставитися до успіхів і невдач, розвиток впевненості у собі.

Основні задачі вікового розвитку протягом середнього підліткового періоду (11 – 12 років), пов'язані із розвитком:

- нового рівня мислення, логічної пам'яті, вибіркової, стійкої уваги;
- широкого спектра здібностей та інтересів, виділення кола стійких інтересів;
- інтересу до іншої людини як до особистості;
- інтересу до себе, прагнення розібратися у своїх здібностях, вчинках, формування первинних навичок самоаналізу;
- почуття дорослості, адекватних форм ствердження самостійності, особистісної автономії;
- почуття власної гідності, внутрішніх критеріїв самооцінки;
- форм і навичок особистісного спілкування у групі однолітків, способів взаєморозуміння;
- моральних почуттів, форм співчуття і співпереживання іншим людям;
- уявлень щодо самозміненнь, пов'язаних із ростом і статевим дозріванням.

Задачі вікового розвитку старших підлітків (13 – 14 / 15 років), що полягають у розвитку:

- уміння оперувати гіпотезами, переходити від окремого до загального і навпаки, будувати умовиводи, конструювати на їх основі висновки;
- рефлексії, як інтелектуальної (уміння робити предметом аналізу власну думку, аналізувати власні способи розумової діяльності), так і особистісної (уміння розмірковувати про свої особистісні якості, робити предметом аналізу власне «Я»);
- волі, уміння ставити перед собою цілі і досягати їх;
- мотиваційної сфери, способів регуляції поведінки, емоційних станів;
- уяви;

- уміння будувати рівноправні стосунки із однолітками на підставі взаєморозуміння, взаємності;
- уміння знаходити форми і способи дружнього, вибіркового спілкування;
- уміння розуміти причини власної поведінки і поведінки іншої людини;
- позитивного і разом з тим адекватного образу свого тіла, фізичного «Я», яке змінюється і розвивається.

Успішність вирішення завдань вікового розвитку у період дорослішання залежить від наступних чинників [38, с.52]:

- наскільки зрілими людьми є батьки та інші значущі дорослі, у суб'єктивному просторі підлітка;
- яким є коло референтних однолітків, яких підліток особливо цінує і які зумовлюють сферу спілкування тинейджерів;
- наскільки своєчасну та ефективну допомогу підліток отримує при вирішенні своїх вікових завдань від оточуючих дорослих (вчителів, психологів, батьків, родичів тощо).

Перераховані завдання та їх складові – все це теми для постійного обговорення з підлітками, для проведення тренінгів, ток-шоу, соціальних і рольових ігор та будь-яких інших профілактичних та психокорекційних заходів у контексті психолого-педагогічного супроводу особистісного дорослішання.

2.3. Психосоціальні характеристики сучасного отроцтва (за результатами роботи фокус-груп вчителів)

У гуманітарних науках епохи сучасного постіндустріального суспільства укріплюється думка, що інформаційно-техногенна детермінація людського життя поступово призводить до еволюції соціокультурного буття та *природи людини, трансформації її сутності*. Психологи та соціологи все частіше звертаються до проблеми змін у психології людей (Г.М.Андреева, О.Г.Асмолов., Б.С.Братусь, Е.В.Галажинський, А.С.Зубенко, В.О.Ільїн, Т.Д.Марцинковська, І.М.Протиборська, В.І.Пищик, Е.В.Сайко, В.Є.Семенов, Л.Г.Сокурянська, Н.М.Толстих, О.В.Яремчук та ін.) і навіть говорять про формування «нового типу людини» (Н.В.Попкова, В.І.Долгова). В якості її нових характеристик називають: втрату фізіологічної та психічної стійкості, спеціалізацію у професійній сфері, індивідуалізацію та згасання колективістських почуттів, плюралізацію світогляду (Н.В.Попкова), нестабільність, індивідуалістичні цінності, дискурсивну гетерогенність, зміни ментальності, незалежність уявлень про своє «Я» (В.І.Пищик, В.Є.Семенов), прагнення та готовність до самореалізації (само-здійснення), прояви персональної ідентичності як самомоделювання (Е.В.Галажинський, Л.А.Коростильова), психологічну акультурацію (В.І.Долгова) тощо.

Зазначені тенденції трансформації сутності людини пов'язані, безумовно, з появою нового покоління молоді, становлення якого відбувається на фоні докорінних суспільно-цивілізаційних зрушень, зокрема, в умовах зміни способів впливу соціального на розвиток особистості, трансформації традиційних механізмів соціальної ідентифікації та форм її становлення. В силу своїх вікових особливостей підлітки та юнаки (отроцтво в цілому як вікова та соціальна група) найбільш гостро реагують на еволюцію соціокультурного буття, набуваючи поступово нових якісних характеристик.

Останнім часом ця думка знаходить емпіричне підтвердження у психологічних, педагогічних, культурологічних та соціологічних дослідженнях (Т.Д.Марцинковська, Л.О.Регуш, Л.Г.Сокурянська, Д.І.Фельдштейн, С.Б.Цимбаленко та ін.), в яких все частіше підкреслюється, що в умовах постсоціалізму сформувалося нове покоління підлітків, яке називають по різному: перше інтернет-покоління, «глобальні діти», «цифрове покоління», «цифрова нація» (digital nation), «мережове покоління» (net generation), медіа-покоління, медіа-активне покоління (У.Гассер, Ю.О.Годик, І.В.Жилавська, Д.Полфрі, У.Штраус, Н.Хоув, С.Б.Цимбаленко та ін.), «соціокультурно перше покоління, здатне до нестандартної біографії» (Л.Г.Сокурянська), покоління «next» (В.І.Долгова), «ехо-покоління» (покоління Y, Z), якому «притаманні цінності відразу кількох поколінь» (див. наприклад [Howe N.] тощо). Соціологічний портрет «цифрового покоління» утворюють такі якості, як «тотальна» креативність, інноваційність (демократичність), інформованість, багатозадачність, а також проблемні зони – інформаційна перевантаженість, інтернет-залежність, контакти із зловмисниками і доступ до «небезпечного» контенту (прояви агресії, заклики до насилля, порнографія тощо) [159].

У контексті моделювання психологічного портрету сучасного підлітка цікаві результати були отримані Шамне А.В. при проведенні емпіричного дослідження щодо визначення якісно нових психосоціальних характеристик сучасного отроцтва (учнів 6 – 11 класів середніх загальноосвітніх закладів) на основі узагальнення результатів роботи фокус-груп педагогів (класних керівників) як суб'єктів взаємодії та тривалих педагогічних (хоча не завжди цілеспрямованих) спостережень за підлітками.

Метод фокус-груп (*англ. focus group interviews*) можна означити як групове напівстандартизоване інтерв'ю, що проходить у формі серій групових дискусій, в ході яких учасників спрямовують («фокусують») на розгляд певних питань, що цікавлять дослідника, з метою отримання від них суб'єктивної інформації. Фокус-групи мають високий ступінь валідності, дозволяють отримати інформацію, яку складно отримати іншими способами: саме у фокус-групі люди максимально щирі, відкриті, відверто діляться своїми поглядами (Н.М. Богомолова, Т.В.Фоломеева).

У дослідженні методом фокус-груп приймали участь вчителі різних типів середніх загальноосвітніх закладів м. Кривого Рогу (школи, ліцеї, гімназії, інтернати). Склад учасників груп носив репрезентативний характер

і був стандартизований за основними соціально-демографічними характеристиками: статтю, віком і досвідом роботи. Дослідження здійснювалося протягом 2012/2013 навчального року під час роботи курсів підвищення кваліфікації вчителів, психолого-педагогічних та методичних семінарів у педагогічних колективах. Всього у ході дослідження було проведено 14 фокус-груп, в яких в цілому взяли участь 245 вчителів у віці від 26 до 59 років.

Кожна група отримувала проблемне завдання: на основі порівняльного аналізу особливостей когорти підлітків 70-80-х рр. минулого (XX) століття та сучасного покоління підлітків виділити основні тенденції психологічних змін цієї вікової групи (позитивні та негативні).

Перед вчителями фактично було поставлено завдання «пов'язати» відмінності у поведінкових та особистісних характеристиках підлітків двох поколінь з соціально-історичними змінами у світі та Україні. Для більшості вчителів запропоноване завдання виступало як проблемне, вимагало ретроспективного аналізу, актуалізації та узагальнення власного педагогічного досвіду як сукупності знань, умінь і навичок, здобутих у процесі навчально-виховної роботи, як «більшої чи меншої кількості фактів виховання, пережитих вихователем...та думок, виведених з досвіду» (К.Д.Ушинський). Педагогічний досвід виступав емпіричним індикатором специфічності характеристик сучасного отроцтва.

Зміст відповідей вчителів (584 позитивних, 480 негативних характеристик) та відповідно виділених категорій складала переважно психосоціальні характеристики (соціально-рольові, соціально-перцептивні, ціннісно-сміслові, суб'єктні особливості, особистісні та комунікативні якості, навички, уміння, установки тощо). Але були відповіді, які відображали не психологічні характеристики, а зміни суспільного фону зростання сучасних підлітків (умовна група відповідей «Зовнішні умови»), що усвідомлюються як чинник становлення сучасного типу отроцтва. Так, в якості *сприятливих зовнішніх умов* розвитку вони називали доступність вищої освіти, дистанційного навчання, переваги болонської системи, варіативність у виборі профільності та форм навчання, можливість подорожувати світом, стажування за кордоном, спілкування із представниками різних культур, широкі можливості технічного прогресу, більш високі матеріальні можливості батьків, збільшення можливостей (реальних та віртуальних) пошуку, самовираження та реалізації себе (різноманітність субкультур, гуртків, фестивалів, конкурсів, спортивних змагань тощо), деідеологізацію суспільства, низький рівень регламентації поведінки, світогляду та проведення вільного часу з боку суспільства (дорослих) тощо.

В якості *несприятливих зовнішніх умов* розвитку зафіксовано відсутність у суспільстві позитивних ідеалів, авторитетів та прикладів наслідування, зменшення участі батьків у вихованні та нестача батьківської уваги, неконтрольований потік інформації, збільшення негативного впливу мас-медіа, «вулиці», ускладнення соціалізації (соціальна незахищеність,

низький матеріальний рівень сім'ї), дефіцит позитивного впливу інститутів соціалізації (сім'ї, освітньо-виховних закладів, закладів культури, засобів масової інформації).

Серед психологічних параметрів якісно нових *позитивних* характеристик сучасного підлітка порівняно із підлітками 70-80 рр. (таблиця 2.1) найбільшу вагу мають категорії **«Психосоціальна активність»** (19% від загальної обсягу відповідей вчителів) та **«Сила Я»** (17%), в яких простежується притаманні сучасному отроцтву суб'єктність, прагнення до самовираження, самоствердження, самореалізації, самоосвіти, до власного пошуку розв'язання комунікативних, ціннісно-сміслових, учбових та інших різнопланових задач, автономія (відсутність сліпого наслідування та поклоніння авторитетам, критичність мислення тощо) та особистісно-суб'єктний ресурс, який забезпечує ці процеси (самодостатність, самовпевненість, відсутність комплексів, розкутість, самостійність, оптимізм тощо). Перелік цих характеристик доводить: у онтологічному плані наростаюча мінливість соціального світу закономірно посилює суб'єктний вектор сучасного отроцтва, який перетворюється на дієвий елемент процесу конструювання соціальної реальності.

Більшість підлітків, на думку вчителів, зорієнтовані сьогодні на критерії, які традиційно розглядалися як індивідуалістичні: пошук шляхів самореалізації, прагнення до благополуччя, самостійність поглядів, отримання від життя «свого». Отроцтво ХХІ ст. характеризується вчителями як більш індивідуалізоване у плані соціальної спрямованості, для нього більш характерні нетипові (порівняно із 70-80-ми роками) мотиваційні утворення. Якщо підліток 70-х і 80-х років усвідомлював себе, передусім, як частину суспільства та ставив (мав ставити) інтереси колективу (групи) вище власних, то для сучасного підлітка головною цінністю є він сам, і тому в мотивації спілкування, учіння та будь-якої іншої діяльності на першому місці опиняються орієнтація на себе, прагнення до самоствердження і самореалізації, тобто той тип соціального характеру, який Д. Рісмен назвав «орієнтований-на-себе».

Значущими в оцінках вчителів є соціально-психологічні характеристики підлітків, що дозволяють їм ефективно реалізовувати соціальну взаємодію (категорія **«Соціально-психологічна компетентність»** – 16%) і зумовлені, з одного боку, загальною специфікою підліткового віку та його провідною діяльністю (інтимно-особистісне спілкування), з іншого – свідчать про нові тенденції у прояві вікових особливостей: прагнення до комунікативної ініціативи-лідерства, підсилення здатності осмислено впливати на соціальне (у тому числі сімейне) оточення, отримувати бажане (у тому числі маніпулятивно) у відповідності із власними цілями, презентувати себе, ініціювати процеси різнохарактерної комунікації та взаємодії з представниками інших аут-груп як носіїв суттєво різних цінностей, пріоритетів, можливостей, обирати адаптаційні та інші тактики нерегламентованої соціальної взаємодії в умовах інтернет-простору та соціальних мереж тощо.

Таблиця 2.1.

**Зміст категорій якісно нових позитивних характеристик сучасного
отроцтва (порівняно з підлітками 70-80 рр.)**

Категорії	Приклади висловлювань категорії (одиниці змісту)
Психо-соціальна активність (19%)	Прагнення (здатність) до самовираження, самоствердження, самореалізації, самоосвіти. Відсутність сліпого наслідування, поклоніння авторитетам, беззаперечного підпорядкування. Вільно висловлюють свою думку та відстоюють свою правоту, відсутність страху критики, критичність мислення. Активна позиція в оволодінні знаннями, проектуванні (моделюванні) майбутнього, наполегливість, цілеспрямованість (здатність до чіткої реалізації дій для досягнення цілей), активна життєва позиція, ініціативність, соціальна сміливість.
Сила Я (17%)	Самодостатність, самовпевненість, відсутність комплексів, любов до себе, розкутість, самостійність, індивідуалізм, орієнтація на себе, оптимізм.
Соціально-психологічна компетентність (16 %)	Комунікбельність, комунікативні навички (вміння домовлятися, вести діалог, вміння самопрезентації тощо), відкритість, відвертість, природність, розкутість у спілкуванні, вміння встановлювати зв'язки з людьми будь – якого віку, широта контактів, здатність отримувати бажане через вплив на близьке оточення, гостре відчуття справедливості, активна позиція в спілкуванні, лідерські якості та прагнення до лідерства, харизматичність.
Прагматизм. Адаптивність (14%)	Прагматизм, «комерційна свідомість», вибіркоче ставлення до знань, орієнтація на вузьку спеціалізацію, раціональність у виборі інтересів, занять, навчальних предметів, практицизм, активність у пошуку джерел прибутку (заробіток грошей), схильність практичного виокремлення потрібного від «зайвого». Легкість адаптації (приспособування) до умов навколишнього середовища (швидкість адаптації, гнучкість), мобільність (здатність до швидкого переключення з однієї діяльності на іншу), стійкість до стресів, легкість схоплення нового та орієнтації у нових обставинах.
Ерудованість, інформованість, креативність (14%)	Вміння працювати з інформацією, широкий доступ до інформації як досвіду покоління, високий рівень інтелектуального розвитку, вміння шукати та обробляти великий обсяг інформації, швидкість її обробки, інформованість останніми досягненнями науки, техніки, сексуальна обізнаність, вибіркоче сприйняття інформації (рандомне), різносторонність інтелектуальних інтересів. Креативність, вміння швидко генерувати ідеї, нестереотипне, креативне мислення, можливість реалізації креативних здібностей, високі творчі здібності.
Аполітичність, свобода вибору (11%)	Аполітичність, відсутність інтересу до політики, деідеологізованість. Прийняття ідей демократії, демократичних цінностей, свободи слова, віросповідання та вільного вибору власної позиції. Знання своїх прав, загальне підвищення рівня культури (у тому числі правової), плюралізм, альтернативність світоглядних переконань, реформаторські, прогресивні погляди.

Підліток, таким чином, виступає значно більш активним (порівняно з 70-80-ми рр.) суб'єктом організації власного соціокультурного середовища розвитку, більш активно «соціалізує людей» (Д.Б.Ельконін, Л.А.Венгер, Д.Віннікот), що його оточують, намагаючись цим сконструювати зручний і приємний для себе світ.

Нові характеристики свідомості (категорія «**Аполітичність та свобода вибору**» – 11%) свідчать про те, що нове покоління підлітків є аполітичним, деідеологізованим і водночас – є носієм нових демократичних цінностей (свободи слова, віросповідання, вільного вибору власної позиції) та реформаторських, прогресивних світоглядних переконань. Сучасні підлітки мають значну свободу у виборі ідентичності, пов'язану з відсутністю ідеологічного тиску, низьким рівнем контролю дорослими (батьками) правил та норм поведінки, поглядів, проведення вільного часу, зовнішності тощо.

Категорії «**Ерудованість, інформованість, креативність**» (14%), «**Володіння інформаційними та інтернет-технологіями**» (9%) відображують характерну для нового «цифрового покоління» систему якісно нових навичок та когнітивних характеристик: вміння шукати та опрацьовувати великий обсяг інформації, швидкість опанування інформаційними технологіями та формування нових навичок у цій сфері, вміння швидко генерувати ідеї, нестереотипне, інноваційне, креативне мислення тощо. Вчителі усвідомлюють роль у психосоціальному розвитку сучасних підлітків використання комп'ютерних технологій, нових носіїв інформації (USB, Flash-пам'ять), каналів та форм комунікації (інтернет-сайти, технології Wi-Fi, WiMAX, Bluetooth), засобів цифрового світу (планшети, смартфони, плеєри, гаджети тощо) тощо. Надлишок знарядь, інструментів, засобів – це поза сумнівом додаткове джерело свободи людини, що розвивається, знаряддя, що надає культура, творять особистість, і особистість творить культуру (Зінченко В.П.).

Великий потік інформації стимулює інтелектуальний, афективний та психосоціальний розвиток отрочтва. В цих умовах змінюється загальний тип мислення нового покоління, яке все більш стає кліповим, анотаційним, тобто таким, що сприймає інформацію, яка є стислою, ємною за формою та змістом, практико-орієнтованою, функціональною. З цим пов'язаний розвиток прагматизму у ставленні до навчання та стосунків, посилення вибіркового ставлення до знань, орієнтація на вузьку спеціалізацію, раціональність у виборі інтересів, занять, навчальних предметів, схильність до практичного виокремлення потрібного (корисного) та «зайвого» (не пов'язаного безпосередньо з метою), поява «комерційної свідомості», гнучкість, толерантність до невизначеності, легкість пристосування до змін соціального мікро- та макросередовища (категорія «**Прагматизм. Адаптивність**» – 14 %).

В цілому у *симптомокомплексі позитивних характеристик* особистість сучасного підлітка виступає як змінювана, динамічна система, яка постійно конструює свій внутрішній світ та світ своєї соціальної

взаємодії, прагне вийти «за межі» свого індивідуального «Я». Чітко вираженими є підсилення суб'єктності, особистісної автономії, прагнення до самореалізації, активний пошук засобів творчого самовираження, самостійність, орієнтація на індивідуалістичні цінності, зниження рівня конформізму, зменшення масштабів соціальних ідентифікацій, нівелювання сфери морально-етичних відносин, прагматична спрямованість, ініціативність. Все це підтверджує дані соціально-психологічних досліджень останніх років, в яких нове покоління прагне виявити свою індивідуальність, не сприймає традиційних цінностей-норм та застосовує у всіх сферах життя основний принцип ринкових відносин: «головне – ініціатива, завзятість і пошук нового» (В.О.Яремчук). Із різною мірою деталізації цей висновок був результатом роботи всіх фокус-груп. Як слушно узагальнила одна з учасниць: без виховання духовності ми матимемо покоління «монстрів» – кар'єристів, прагматиків та індивідуалістів. З цього приводу є сенс згадати, що, індивідуалізм, який зіграв значну роль у формуванні сучасного західного суспільства, сьогодні вже виявив свою вичерпаність, тому його подальший розвиток переростає в егоїзм і самозакоханість (Ф.Хайек), призводить до нігілізму та морального релятивізму (Ю.М.Афанасьєв), характерних для сучасної кризи культурно-історичного розвитку.

Проблема дійсно актуальна, адже серед семи тематичних категорій, що відображують нові *негативні характеристики* сучасного отроцтва (таблиця 2.2) на першому місці (20% від загальної кількості відповідей) знаходиться категорія **«Бездуховність, негативні ціннісні трансформації»**.

Зміст даної категорії відображує притаманні сучасному отроцтву моральний та духовний нігілізм, культ грошей та матеріальних цінностей, меркантильність, споживчий спосіб життя, знецінення моральних цінностей (совісті, доброти, чесності) та зневажливе ставлення до норм моралі, розбещеність, вседозволеність, інтолерантність, відсутність ідеалів та патріотизму. Вчителі пов'язують ці деформації з такими соціальними чинниками як варіативність нових способів розуміння та трактування життя, права та моралі, розширення можливостей (та спокус) соціального життя, які припускають відносність та плюралізм, девальвація духовних цінностей та норм попередніх поколінь, яка ускладнює їх передачу підліткам.

На другому місці за обсягом – категорія **«Негативні психосоціальні якості»** (13 %), змістом якої є комплекс характеристик сучасних підлітків які відображують переважно ставлення до інших людей (невихованість, цинізм, жорстокість, грубість, байдужість, агресивність, егоїстичність, зайва розкутість, безпідставна самовпевненість, зависока самооцінка, впертість, невміння слухати інших, відсутність толерантності, категоричність тощо).

Ці психосоціальні характеристики доповнює зміст категорії **«Пасивність та інфантильність»** (9 %), зокрема, такі якості сучасних підлітків як безвідповідальність, безініціативність, відсутність життєвих цілей, ускладнення у виборі життєвого шляху, пасивність у навчанні та житті, відсутність бажання працювати над собою, невпевненість у

майбутньому, схильність до негативного впливу зовні, інфантильність, бажання мати багато, не докладаючи зусиль, відстоювання своїх прав без визнання обов'язків тощо.

Таблиця 2.2

Зміст категорій якісно нових негативних характеристик сучасного отроцтва (порівняно з підлітками 70-80 рр.)

Категорії	Приклади висловлювань категорії (одиниці змісту)
Адикції. Ранній сексуальний досвід. Слабке здоров'я (22 %)	Збільшення обсягу та ролі віртуального спілкування порівняно з безпосереднім, комп'ютерна, ігрова, інтернет-залежність (чати, соціальні мережі, веб-сайти). Віртуальна особистість. Раннє залучення до азартних ігор. Перевантаження інформацією, не контрольований доступ до негативної інформації. Сексуальна розкутість, ранній сексуальний розвиток. Ненормативна лексика, широке розповсюдження шкідливих звичок: тютюнопаління, вживання алкоголю. Ослаблене (слабке) здоров'я, низький імунітет, незадовільний фізичний стан.
Бездуховність, негативні ціннісні трансформації (20%)	Культ грошей та матеріальних цінностей, перевага матеріальних цінностей над духовними. Меркантильність, споживчий спосіб життя, знецінення духовності та моральних цінностей, відсутність колективістичних почуттів, зневажливе ставлення до норм моралі, поверхове ставлення до життя, розбещеність, всюдозволеність, інтолерантність. Бажання покинути країну, відсутність ідеалів та патріотизму.
Емоційна неврівноваженість (15 %)	Емоційна вразливість, нестійкість, нестриманість, психічна нерівноваженість, гіперактивність, імпульсивність, емоційна нестриманість, образливість, тривожність, схильність до суїцидальних проявів, непосидючість, неухважність.
Негативні психосоціальні якості (13 %)	Невихованість, нігілізм, цинізм, розв'язність, низький рівень культури поведінки; грубість, байдужість, жорстокість, агресивність, егоїстичність, егоцентризм, безпідставна самовпевненість, категоричність, завищена самооцінка, впертість, лінощі, оцінка оточуючих за зовнішніми (статусними, матеріальними) ознаками.
Пасивність та інфантильність (9%).	Особистісна незрілість, інфантильність, відсутність власних життєвих цілей та переконань, пасивність у навчанні та житті, прагнення до «легкого» життя без обов'язків, безвідповідальність, відсутність мотивації саморозвитку, невпевненість у майбутньому, безініціативність, залежність від референтної групи (легко піддаються впливу).
Низька мотивація учіння (9 %)	Небажання вчитися, низька внутрішня мотивація навчання, зневага до знань, зниження значущості, цінності і якості знань. Небажання читати літературу, недостатній час та обсяг читання, обмежений словниковий запас. Споживче та зневажливе ставлення до знань.
Зміни у стосунках з дорослими (батьками, вчителями) (8 %)	Втрата авторитету батьків, неповага до дорослих (вчителів, батьків), відсутність субординації у відношеннях зі старшими. Схильність маніпулювати близькими (батьками). Конфлікти, непорозуміння з дорослими.

Сучасного підлітка порівняно з 70 – 80-ми рр., на думку педагогів-респондентів фокус-груп, характеризує зневага до знань, зниження їх значущості, цінності і якості, низька мотивація учіння, відсутність інтересу до технічних наук, значно менша зацікавленість літературою, небажання читати та обмежений словниковий запас, споживче ставлення до знань (категорія «*Низька мотивація учіння*» – 13 %).

В категорії «*Емоційна неврівноваженість*» (15 % відповідей), на нашу думку, втілені традиційні емоційно-поведінкові проблеми підліткового віку, ймовірно, підсилені специфікою соціально-цивілізаційного (кризового) стану суспільства. Вчителі, однак, вважають, що емоційні проблеми є суттєвою особливістю підлітка сучасного часу, що відрізняють його від підлітків 70 – 80-х рр. Це образ значно більш імпульсивного, емоційно нестриманого, неухважного підлітка із нестійкою психікою та низьким контролем над емоціями. Він чутливий, вразливий, тривожний, замкнений, схильний до суїцидальних поведінкових тенденцій тощо.

Стосунки сучасного підлітка із батьками, вчителями та дорослими в цілому характеризуються зменшенням субординації, більшою розкутістю, неповагою до них, нігілістичним ставленням до досвіду старших поколінь, зниженням значущості особистості вчителя та авторитету батьків, зменшенням впливу дорослих (сім'ї), схильністю маніпулювати близькими (батьками) (категорія «*Зміни у стосунках з дорослим (батьками, вчителями)*» – 8 %). Ці тенденції зумовлені вертикальними та горизонтальними трансформаціями міжпоколінних взаємодій, відсутність єдиних інформаційних полів для дорослих та підлітків (З.Бауман, М.Грановеттер, Т.Д.Марцинковська та ін.), нівелюванням міжпоколінної спадкоємності на фоні підсилення внутрішньопоколінного запозичення (як правило, елементів субкультур західних країн) (В.О.Яремчук), втратою дорослим функції *основного* носія цінностей, зразків поведінки та соціальних норм. Підлітки мають доступ до абсолютно різних (переважно відмінних від батьківських) зразків поведінки, засвоюють цінності та соціальні норми не тільки у безпосередніх контактах зі світом дорослих, але й у межах вільної інформації, яка надходить з екранів телевізора, інтернет-сторінок, каналів мас-медіа, веб-сайтів, молодіжних журналів тощо.

Дорослий світ став для сучасних підлітків більш близьким, відкритим та доступним: з однієї сторони, можливість заробітку грошей, більша доступність раніше забороненого (у тому числі інформації різного типу), більша демократичність стосунків з дорослими, з іншої – батьки починають наслідувати дітей (наприклад, засвоювати їх стиль одягу, їх жаргон, слухати їх музику), а підліткове бачення світу стає все більш універсальним (згадаємо феномен «дорослих дітей» – так званих «кидалтів» та «синдром Пітера Пена»). До речі, під час роботи фокус-груп у вчителів не було зафіксовано негативної тенденції оцінювати поведінку сучасних підлітків із позиції міжпоколінного (міжгенераційного) конфлікту та оцінок за принципом «ми у їхньому віці були краще, вони – гірше».

Категорія «*Адикції. Ранній сексуальний досвід. Слабке здоров'я*», складається з трьох відносно самостійних компонентів (відповідно 11 %, 6%, 5 %, в цілому – 22 %), які презентують важливі психосоціальні зміни у соціальній ситуації розвитку сучасного отроцтва (порівняно з підлітками покоління «застою»). По-перше, це розповсюдження адиктивних форм поведінки (фармакологічних та субстанціональних залежностей): комп'ютерної, ігрової (включаючи комп'ютерні ігри), алкогольної, тютюнової, сексуальної, суїцидальної. Сучасне отроцтво, згідно відповідей вчителів, все більше характеризує занурення в інтернет-простір (інтернет-залежність), збільшення часу віртуального спілкування у соціальних мережах порівняно із безпосереднім, міжособистісним спілкуванням, негативний вплив віртуальної субкультури, масове розповсюдження шкідливих звичок (паління, пивний алкоголізм) та ненормативної лексики. По-друге, це сексуальна акселерація та розкутість, більш ранній початок статевого життя, і, по-третє, – слабке здоров'я (знижений імунітет, нестача рухової активності, незадовільний фізичний стан).

В цілому *симптомокомплекс негативних характеристик* сучасних підлітків показує, що вони (порівняно із поколінням 70 – 80-ми рр.) є більш соціально пасивними та інфантильними. Підсилення характерних для підліткової кризи прагнень до емансипації, незалежності, дорослості, конфліктності стосунків з дорослими (як і схильності до девіантних, а тим більш делінквентних вчинків) у більшості фокус-груп не виявлено. При цьому зафіксовано факт *небажання* самостійності, тенденцію до безтурботного комфортного існування, нівелювання духовно-моральних прагнень на тлі переваги матеріального над духовним, відсутність ідеалів, зразків для наслідування, героїв і норм, егоцентризм, відсутність життєвих цілей, мотивації саморозвитку, небажання вчитися, пошук шляхів відходу від реальності (різноманітні адикції), дискордантність у поведінці, що в цілому відображає інфантильність, незрілість особистісно-емоційної сфери та психологічну невідповідність до переходу у дорослий стан.

Вартою уваги, на наш погляд, є дивна суперечливість відповідей вчителів (і, відповідно, виділених на їх основі категорій) щодо змісту позитивних та негативних змін сучасного отроцтва.

Порівняльний аналіз змісту категорій показав, що більшість з них є альтернативними, опозиційними за змістом (таблиця 2.3).

У першій позиції категорій, з однієї сторони, зафіксовано характерну для сучасного отроцтва життєву активність, суб'єктність, автономність, прагнення до самовираження, самоствердження, самореалізації (категорія «Психосоціальна активність»), з іншої – екстернальність, відсутність мотивації саморозвитку, особистісну незрілість, інфантильність, відсутність життєвих цілей, соціальну пасивність, прагнення до «легкого» життя без обов'язків, безвідповідальність, залежність, схильність до впливу зовні (категорія «Пасивність та інфантильність»).

Зміст опозиційних категорій (відсоток від загального обсягу інформації)

Категорії позитивного спрямування	%	Категорії негативного спрямування	%
Психосоціальна активність	19	Пасивність та інфантильність	9
Прагматизм. Адаптивність.	14	Бездуховність, негативні ціннісні трансформації	20
Сила Я	17	Емоційна неврівноваженість	15
Соціально-психологічна компетентність	16	Негативні психосоціальні якості	13
Ерудованість, інформованість, креативність	14	Низька мотивація учіння	13
Володіння інформаційними технологіями	9	Адикції. Ранній сексуальний досвід. Слабке здоров'я.	22
Аполітичність та свобода вибору	11	Зміни у стосунках з дорослим (батьками, вчителями)	8

У другій позиції як позитивну тенденцію виділено раціональний (прагматичний) підхід підлітка у виборі інтересів, знань, занять, навчальних предметів, стосунків, адаптованість, гнучкість у змінюваних соціальних умовах (категорія «Прагматизм. Адаптивність»), негативну тенденцію розвитку становить характерний для підлітка культ матеріальних цінностей, духовний нігілізм, меркантильність, споживчий спосіб життя тощо (категорія «Бездуховність, негативні ціннісні трансформації»).

Самодостатність, самовпевненість, розкутість, оптимізм, егоцентризм, індивідуалізм (категорія «Сила Я») мають зворотну сторону (опозицію) у вигляді емоційної нестійкості, психічної неврівноваженості, імпульсивності, тривожності (категорія «Емоційна неврівноваженість»).

Комунікабельність, інтерактивна компетентність, лідерські здібності, активна позиція у спілкуванні (категорія «Соціально-психологічна компетентність») протистоять безпідставній самовпевненості, невихованості, нігілізму, цинізму, розв'язності, низькому рівню культури поведінки, байдужості до оточуючих, жорстокості, впертості (категорія «Негативні психосоціальні якості»).

Одночасно як негатив і позитив можна інтерпретувати фактично протилежні за змістом категорії «Володіння інформаційними технологіями» та «Адикції. Ранній сексуальний досвід. Слабке здоров'я.» (особливо – комп'ютерна, ігрова, інтернет-залежність, перевантаження інформацією), а також зміст категорій «Ерудованість, інформованість, креативність» та «Низька мотивація учіння».

Аполітичність, можливість свободи вибору ідентичності та відсутність ідеологічного тиску (категорія «Аполітичність та свобода вибору») протистоїть зменшенню впливу та авторитету батьків, вчителів, зменшенню

субординації та більшій розкнутості у стосунках з ними (категорія «Зміни у стосунках з дорослими (батьками, вчителями)»).

Можна припустити, що це пов'язано із віковими закономірностями, оскільки в цей період відбувається становлення самосвідомості підлітка (Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Т.В.Рябова, Д.І.Фельдштейн, І.І.Чеснокова та ін.), яке супроводжується рядом психосоціальних суперечностей. З точки зору цих закономірностей зміст опозиційних пар категорій дійсно можна інтерпретувати в контексті протиріч та причинно-наслідкових залежностей: емоційна неврівноваженість та нестійка самооцінка призводять до демонстрації самодостатності та самовпевненості; комунікативна компетентність призводить до безпідставної самовпевненості, розв'язності, впертості; прагматизм формує культ матеріальних цінностей та споживацький спосіб життя; інформованість знижує мотивацію навчання; засвоєння інформаційних технологій пов'язане із виникненням адикцій; деідеологізація та збільшення ролі демократичних форм виховання зменшує вплив дорослих тощо.

Однак, таке пояснення має свої обмеження та видається спрощеним, адже, по-перше, причинно-наслідкові залежності, як відомо, представляють тільки один із типів детермінації. І, по-друге, збільшення значення самодетермінації (ролі внутрішніх умов, зокрема, Я-концепції, індивідуального досвіду тощо) у період отрочтва призводить до зростання варіативності, пластичності, компенсаторності, індивідуалізації розвитку (його змісту, темпів, структури). Тому можна говорити тільки про *орієнтовні вікові критерії* (параметри) нормативності та про закономірності дорослішання із вираженими *індивідуальними варіаціями*.

Суб'єктивне розуміння нормативності процесу дорослішання в умовах суспільних трансформацій набуває автономного статусу і перестає співпадати із «узгодженою нормою» у зв'язку із суттєвими змінами ціннісних орієнтацій, ціннісно-нормативних приписів, світоглядних настанов та спрямованості особистості.

Тому опозиційність виділених характеристик може бути інтерпретована іншим чином: як гносеологічний результат діалектично «множинного бачення» образу сучасного підлітка дорослим (вчителем) та як онтологія буття – реального існування різних шляхів (типів, стратегій) життєвого самоздійснення у період отрочтва. З цієї точки зору період дорослішання є *складовою «типового для кожної особистості цілісного, єдиного протягом всього часу життя способу розвитку»* (К.О.Абульханова-Славська), тому він може мати прогресивний або регресивний характер, може здійснювати гармонійно або суперечливо, може бути інтенсивним або екстенсивним, більш індивідуалізованим або типовим.

Сукупність позитивних-негативних характеристик отрочтва можна з цієї позиції інтерпретувати як *альтернативність способів психосоціального розвитку* в період дорослішання у сучасному українському суспільстві. Ця варіативність розвитку породжує розуміння того, що підліток є різним як у плані різноманіття індивідуально-психологічних особливостей, так і в плані

сутнісних відмінностей основних системотвірних принципів, на яких будується його дорослішання в цілому.

Отже, виявлені *симптомокомплекси позитивних-негативних характеристик* є проявом суперечливості та варіативності переходу підлітка від дитинства до дорослості. Вони, вочевидь, розташовані на вісі «продуктивний – непродуктивний» модули розвитку. Ця вісь є широким континуумом шляхів дорослішання, між полюсами якого знаходиться надзвичайно різноманітна картина різних варіантів нормативного розвитку сучасного отроцтва як сукупності характеристик самосвідомості, ціннісно-мотиваційних настанов, ставлення до себе, світу та інших тощо.

Феномен «альтернативного бачення» отроцтва дозволяє *умовно* диференціювати крайні варіанти цього континууму як продуктивний/непродуктивний психотипи дорослішання:

1) підлітки *першого типу* успішно реалізують свій особистісний потенціал, адаптовані до соціальних та вікових змін, мають високий для свого віку рівень суб'єктної активності, цілеспрямовані, автономні, самовпевнені, егоцентричні, прагматичні, ерудовані, інформовані, компетентні у володінні сучасними інформаційними технологіями, гнучкі при реалізації власних цінностей у поведінці, прагнуть самостійно приймати рішення, мають стійку Я-концепцію, прагнення до лідерства, потребу у досягненнях, високий рівень кар'єрної, престижної орієнтації та орієнтації на себе, посилення престижно-прагматичних орієнтацій у складі життєвих перспектив, гнучкість при реалізації власних цінностей в поведінці, соціальну лабільність, готовність до різних (у тому числі маніпулятивних) способів взаємодії та впливу у різних соціальних групах і ситуаціях.

2) підлітки *другого типу* переживають ускладнення соціально-психологічної адаптації, емоційну неврівноваженість, невіру у себе, конформність, залежність, відчуження, знижені соціальну лабільність, соціальний контроль та суб'єктну активність. Для них характерні проблеми самовизначення, дифузна ідентичність, схильність до ілюзорно-компенсаторного способу рішення особистих проблем (адикції), ранній сексуальний досвід, культ матеріальних цінностей, споживчий спосіб життя, духовний нігілізм, переважання мотивів власного благополуччя над суспільними мотивами, прагнення задовольняти передусім особисті інтереси, низький рівень культури поведінки, байдужість до оточуючих, екстернальний локус контролю, відсутність мотивації саморозвитку та прагнення реалізувати свій особистий потенціал, тенденції особистісного маргіналізму, відсутність духовно-моральних орієнтацій у складі життєвих перспектив.

Попри зрозумілу абстрактність та умовність цієї типології, можна припускати, що сукупність цих характеристик презентує *тенденції* різних моделей (типів) дорослішання, різного ціннісного позиціонування та функціонування отроцтва у сучасному українському суспільстві.

Отроцтво є суб'єктом не лише освітнього процесу, але учасником культурно-історичної дії, детермінантою ціннісно-нормативних змін у культурі. Підростаюче покоління із випередженням починає жити і діяти як активний суб'єкт колективного інтелекту. Як «елемент» соціальних систем, воно перетворює соціальні ролі, генерує соціокультурні варіації, за посередництвом різнопланового соціокультурного варіювання відшукує і закріплює нові функціональні можливості людства (наприклад, пропонує відмінні від загальноприйнятих погляди, норми, установки, цінності, уявлення) і дуже часто у зв'язку з цим стикається із соціальним незрозумінням, неприйняттям та засудженням. Відносно багатьох сфер життя (наприклад, нових технологічних надбань людства, проблем глобалізації, акультурації тощо), підлітки ставлять питання та проблеми, які вимагають постійного осмислення дорослими та значною мірою визначають напрями та зміст розвивальної освітньої діяльності.

2.4. Проблеми сучасного підлітка у зарубіжних ІНТЕРНЕТ-публікаціях

Зарубіжній віковій психології притаманна тенденція означувати перехідний період дорослішання поняттям «*adolescence*» (у перекладі з англійської мови – «дорослішання», «зростання»), що означає перехідний етап від підліткового до юнацького віку.

Аналіз Інтернет-публікацій щодо дослідження проблем періоду «*adolescence*» дозволяє умовно виокремити три спрямування наукового інтересу зарубіжних дослідників:

- Психофізіологічні дослідження головного мозку підлітків.
- Проблеми дорослішання сучасного підлітка.
- Шляхи вирішення проблем особистісного розвитку підлітків.

У контексті досліджень першого спрямування професор психології Дженіс Юраско (штат Іллінойс) виконав лонгітюдне дослідження змінення на етапі дорослішання ділянок головного мозку, що відповідають за планування дій та управління соціальною поведінкою. Науковець констатував, що означені ділянки мозку протягом підліткового періоду онтогенезу втрачають певну кількість активних нейронів. У мозку дівчат-підлітків (порівняно із хлопцями) втрачається на 13% більше нейронів саме у тих ділянках, які відповідають за планування дій.

Результати дослідження було викладено у статті «Особистісний функціональний код».

Аналогічні висновки було зроблено і у дослідженнях професора психології у галузі особистісного розвитку Лоуренсом Стайнбергом (університет Філадельфії), який вивчав психофізіологічні механізми злочинної поведінки підлітків. У процесі дослідження за допомогою магнітно-резонансної терапії було встановлено, що ті ділянки мозку (прифронтіві), які відповідають за контроль над власною поведінкою і

здіянні у складних процесах прийняття рішень, планування, порівняння ризиків у період дорослішання (навіть у 20 років) є недостатньо зрілою і знаходяться у процесі розвитку. Даний факт пояснює схильність підлітків до ризику; було відзначено, що підлітки імпульсивно шукають привід для thrilles (жахів) у будь-якому вигляді, не думаючи про наслідки та всіляко виправдовуючи себе.

Сучасні проблеми періоду дорослішання особистості зарубіжними психологами активно обговорюються на сторінках журналу «Psychology today», що містить три блоки інформації у розділі «Adolescence»: наукові роздуми про дорослішання; формування духовного здоров'я підлітка; девіантна поведінка, її причини, наслідки, шляхи корекції.

Аналіз публікацій дозволив виділити серед найбільш актуальних проблем періоду дорослішання такі:

1) **Стан афективної сфери підлітків.**

Американські дослідники відзначають, що прояви депресії у підлітків зумовлені найчастіше невпевненістю у собі, низьким рівнем домагань, шкільною неуспішністю, що призводить до пошуку друзів серед таких же «невдах», занурення у девіантні угруповання. «Devil may care» («Диявол піклується про поведінку») такого підлітка. Шляхи вирішення подібних проблем науковці пов'язують із урахуванням потреби підлітків у спілкуванні, навчанням конструктивним стратегіям спілкування, встановленням міжособистісних контактів (не залишати підлітка наодинці з проблемами), підвищенням допоміжної ролі дорослого у житті підлітка. Підлітка потрібно навчити дякувати, відрізняти погане та хороше.

2) **Підліток та ЗМІ.**

Лоуренс Тілен (медична школа, Австралія) підтверджує вплив на емоційну сферу підлітка Інтернету, зокрема – комп'ютерних ігор типу «Квест», у яких потрібно виконати набір відповідних завдань за алгоритмом. Визначено, що поразка у такій грі сприймається набагато трагічніше ніж у реальному житті. Найбільш пригнічено відчують себе дівчата у віці 12 років, у 17 років рівень пригніченості збільшується. На їх емоційний стан спробували впливати медикаментозно (прозак та плацебо) та визначили: результат не змінюється. З цього можна зробити висновок – велику роль відіграє сугестія, виводити себе з подібного стану потрібно за допомогою психотренінгів та релаксації.

Доктор психології Бас вважає «винним» Інтернет (сторінки ВКОНТАКТЕ, TWITTER – «чириканье», Facebook), у якому створюються групи «choking games», які навчають підлітків різноманітним засобам йти з життя. Крім того, існує спеціальний сайт «Як собі нашкодити», у якому викладають інформацію про види аутоагресії. Дорослим потрібно насторожитися: аутоагресія, заподіяння собі болю – спосіб відволіктися від емоційних проблем, сигнал про потребу допомоги.

3) **Харчові розлади, пов'язані із прагненням схуднення.**

Така проблема у першу чергу існує серед дівчат-підлітків. Відзначено, що вони більше ніж хлопці піддаються впливу ЗМІ у питаннях ідеалізації

тіла («створення іміджу тіла»). Останнім часом у ЗМІ стали «викладати» фотографії дівчат у природних умовах, без корекції фотошопу, щоб переконати користувачів: природна краса – це також гармонійно, привабливо. Зважаючи на те, що сьогодні Інтернет стає найбільш значущим шляхом соціалізації підлітка, його потрібно максимально використовувати у пропаганді здорового способу життя. У цьому питанні також потрібно зменшувати менторство дорослих, пам'ятати, що у підлітків високий рівень страху програти, потреба у змагальності (особливо у дівчат).

4) *Інфантильність або відстрочка у періоді дорослішання.*

Деніель Ноумен, психолог, зазначає, що дорослішання закінчується у різному віці. Останнім часом спостерігається подовження цього періоду. Гвент Гевел, доктор психології, доводить, що у деяких людей дорослішання не наступає і у віці 28 років. Це пояснюється повним заповненням життя Інтернетом, де все сприймається поверхнево, все вирішується простим натисканням кнопки: без зусиль, без глибини.

Можливі причини всепоглинаючої інфантильності науковці вбачають у відсутності церемонії процесу дорослішання (ініціації), коли відбувається перетворення підлітка у дорослого. Одним з ефективних критеріїв дорослішання у сучасному суспільстві вважається фінансова незалежність підлітка, формування відповідальності за виконання будь-чого. Але науковці застерігають: підліток тільки тоді може бути відповідальним, коли самостійно приймає рішення, за яке повинен відповідати. Також прискорює процес дорослішання адекватна самооцінка. Батькам та дорослим (які впливають на її формування) потрібно підтримувати те, що у дитини є, а не підкреслювати те чого у неї немає.

5) *Проблема «батьки-діти».*

Аналізуючи особистісний розвиток дитини науковці наголошують на необхідності врахування феномену симбіотичних (нерозривних) відношень «дитина-матір». Символічна «пуповина», яка їх пов'язує повинна протягом онтогенезу розірватися тричі: при народженні, протягом кризи 3-х років (кризи «Я сам», коли потрібно визнати самостійність дитини) та у підлітковому віці, коли необхідно визнати право підлітка на автономність, послабити контроль за ситуацією його життєтворення. Ознакою нерозірваності симбіозу є різні аддикції підлітка.

Роберт Епштейн на сторінках психолога у газеті «American press» досліджував проблему «Батьки-підлітки» та визначив таку хворобу як «Love crazy» (любов батьків, небажання помічати проблеми дитини у цьому віці, втручатися, допомагати). Але є інша категорія батьків, яка занадто контролює підлітків, обмежуючи їх у речах, що є значущими: гроші, одяг, машина. Доведено, що чим сильніше подібні утискання, тим активніше проявляється протест підлітка (втеча з дому, раннє одруження). Заборони активізують силу волі, тому потрібно спрямувати її у конструктивне русло.

6) *Раннє статеве життя.*

Ця проблема падіння моральних норм непокоїть дорослих і вважається надсучасною, проте професор соціології Кетлін Ейл Богл підняла

статистичні дані з 50-х років минулого століття та спростувала тенденцію до падіння моральних норм. Рання вагітність (у 11 – 15 років) спостерігалася і раніше, однак тоді не було такої кількості публікацій про ці факти. І це був не результат падіння, а результат відсутності знань про контрацепцію.

7) **Залякування:** «*bullying*» (агресивна поведінка, злісне переслідування, приниження, підрив репутації тощо) та «*Mobbing*» «*ganging*» - психологічні утискання, у першу чергу групові з боку дорослих, однолітків.

Означені явища виявляються через постійні негативні виказування, критику на адресу дитини, соціальну ізоляцію, розповсюдження неправдивої інформації, приховування інформації тощо. Причина криється у консерватизмі дорослих людей, соціально-психологічному кліматі групи, де підліток виховується, неуважності дорослих до змін у поведінці, настрої дитини. Але найбільш несприятливим, на думку науковців, є *сендвич-мобінг* – неприйняття дитини колективом як вчителів, так і однолітків.

Шляхи вирішення підліткових проблем зарубіжна наукова спільнота обговорює зокрема на сторінках психолога у газеті «*American press*» (Карл Пікард, доктор філософії, психолог, член Американської асоціації психологів штату Техас, Роберт Епштейн, доктор Ричард О'Конор, провідний практичний австралійський психолог та ін.).

Вірджинія Сатір, відомий сімейний психотерапевт, наголошує, що дорослим потрібно більше часу приділяти дитині, розпитувати, спостерігати, пригортати до себе (людей щасливих, впевнених у собі у дитинстві батьки обіймали не менше 30 разів на день); дослідження доводять: щоб вижити людині необхідно не менше 4 обіймів на день, щоб бути здоровим – 8, щоб гармонійно розвиватися – 12.

Певна увага Інтернет-публікацій приділяється у США спеціальній програмі для підлітків, що вчить протистоянню спокусі – діяти за принципом: «Просто скажи «НІ!»» і базується на пропаганді здорового способу життя із відповідними прикладами.

Доктор Ричард О'Конор (провідний практичний австралійський психолог) у статті «Виховання вседозволенням» визначив найбільші помилки батьків, надав типологію видів неправильного виховання:

- Виховання потуранням: надання дитині всього найкращого, поступки примхам, дозвіл заради дитини відступати від норм та правил. Це призводить до руйнації системи загальнолюдських, сімейних цінностей, порушень у розвитку дитини.
- Компенсаторне виховання, що притаманне батькам, які у дитинстві не отримували матеріальних благ, достатнього спілкування, мали непорозуміння із однолітками, розлучалися з близькими людьми. Тому вони занадто прискіпливо ставляться до цих аспектів у житті власної дитини, не залишають їм свободи слова, вибору, самі вирішують, що краще для дитини.

- Виховання умовами. Батьки при такому вихованні постійно пропонують дитині «бартер»: свобода вибору, вчинку дитині надається за умов виконання нею певних вимог дорослих.
- Індиферентна вседозволеність. Її дозволяють собі занадто занурені у справи, у хобі, у себе, у заробітки грошей батьки, які не мають (та і не шукають) часу для спілкування з дитиною. Тому вони всіляко «відкуповуються» від неї, пропонуючи робити, що їй заманеться.

Підсумовуючи огляд Інтернет-публікацій, можна зазначити, що період дорослішання – перехід на новий етап розвитку, значний, важкий період у становленні дитини. У цей період виникають як традиційно визнані проблеми (спілкування з однолітками, непорозуміння з дорослими) так і нові, які формуються під впливом сучасних реалій життя (створення іміджу тіла, мобінг тощо). Вони потребують від психологів, педагогів активного пошуку шляхів їх вирішення, тому що дорослішання, adolescence – останній, найважливіший відрізок у переході до прагматичного, жорстокого, цинічного світу дорослості.

2.5. Прояви девіантної поведінки у підлітковому віці

Підлітковий вік займає важливе місце у загальному процесі онтогенетичного розвитку людини. У цей період значно розширюється обсяг діяльності особистості, якісно змінюється її характер. Як зазначає Д.І.Фельдштейн, у підлітковому віці закладаються основи свідомої поведінки, виявляється загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок [143, с.55].

Психологічно цей вік є виключно складним і суперечливим, характеризується імпульсивністю, емоційною нестійкістю, підвищеною збудливістю, яка легко переходить у запальність, неврівноваженість, що породжує схильність до коливань настрою (різких переходів від екзальтації до субдепресивних станів) і навіть до афективних спалахів. Підліткам притаманні значні ресурси й енергія для їх реалізації, проте ще не визначений вектор їхнього застосування, не напрацьовані важливі життєві сценарії, що обумовлюють життєтворчість та розвиток.

Підліток активно розширює межі життєвого простору і починає досліджувати нові території більш рішуче, ніж це робить дитина, що призводить до порушення правил соціальної поведінки. О.В.Ємельянова пояснює це тим, що для підлітків майбутнє виглядає вельми фантомним, вони живуть сьогоднішнім: це дозволяє їм сміливо розширювати свої можливості, однак спричиняє і надзвичайно ризиковані, необдумані вчинки на фоні нерозвинутої відповідальності [38, с.14 – 15], що зумовлює прояви девіантної (аномальної, ненормативної) поведінки у підлітковому віці.

Девіантна поведінка особистості (лат.deviatio – відхилення) – це система вчинків (або окремі вчинки), що суперечать прийнятним у

суспільстві нормам і проявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів, неадаптивності, порушенні процесу самоактуалізації або у вигляді ухилення від морального і естетичного контролю над власною поведінкою [86, с.12 – 13].

За визначенням Ю.О.Клейберга, девіантна поведінка є специфічним способом змінення соціальних норм і очікувань за посередництвом демонстрації ціннісного ставлення до них [52, с.17]. Для цього людина використовує власні прийоми самовираження: сленг, стиль, символіку, моду, манери, вчинки тощо. Девіантні дії виступають:

- в якості засобу досягнення значущої мети;
- як спосіб психологічної розрядки, заміщення блокованої потреби і переключення діяльності;
- як самоціль, що задовольняє потребу у самореалізації і самоствердженні [52, с.17].

Мотивація девіантної поведінки є результатом складної взаємодії несприятливого соціального середовища (макро- та мікросередовища) і особистості. На формування мотивів девіантної поведінки у підлітковому віці впливають здебільшого порушення рівноваги між різними видами потреб, актуалізація другорядних потреб і викривлене сприйняття або недооцінка конкретної життєвої ситуації (Е.В.Змановська, В.В.Ковальов, В.Т.Кондрашенко, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.О.Рибалко). Певний вплив на процес мотивоутворення девіантної поведінки здійснює фрустрація (лат. *frustratio* – обман, невдача, марне очікування, руйнування задумів) – складний емоційно-мотиваційний стан, що виникає у відповідь на неможливість задоволення якої-небудь значущої для суб'єкта потреби. Фрустрація може проявлятися у вигляді дратівливості, гніву, агресивності. «Не маючи точно означеної мети, – наголошує В.Т.Кондрашенко, – ці реакції можуть спрямовуватися на випадковий об'єкт або трансформуватися у суїцидальну поведінку. Саме в цих випадках, коли справжні мотиви поведінки приховані від оточуючих, правопорушення підлітків нерідко здаються «невмотивованими», а самогубства – загадковими» [56, с.96].

Динаміка мотивації девіантної поведінки стійко корелює із віковими змінами. Зокрема, у мотивації девіантної поведінки підлітків на відміну від дорослих переважають мотиви імпульсивного й ситуативного характеру, помилкового самоствердження, групової поведінки, мотиви, обумовлені навіюванням і наслідуванням (К.Є.Ігошев, В.Т.Кондрашенко, В.М.Кудрявцев).

Систематизація виявів девіантної поведінки дітей і підлітків здійснюється психологами та психіатрами (А.О.Александров, В.В.Ковальов, В.М.Кудрявцев, А.Є.Личко та ін.) за різними критеріями [цит. за 56, с.80 – 82]. А.О.Александров (доктор медичних наук, професор, лікар-психіатр) порушення поведінки у підлітків ділить на три групи за типом обумовленості:

- 1) реактивно обумовлені (втечі, суїциди), спричинені здебільшого психотравмуючими ситуаціями;

- 2) девіації, викликані низьким морально-етичним рівнем розвитку особистості (вживання наркотиків, алкоголізація, правопорушення), що є результатом неправильного виховання;
- 3) відхилення у поведінці, зумовлені патологією потягів (садизм, дромоманія (бродяжництво) та ін.), у генезі яких головну роль відіграють біологічні чинники.

В.М.Кудрявцев (доктор юридичних наук, професор) вважає доцільним диференціювати різновиди девіантної поведінки за ознакою цільової спрямованості і мотивами:

- відхилення корисливої орієнтації;
- відхилення агресивної орієнтації, зумовлені мотивами помсти, неприязні, ворожнечі, неповаги до людини;
- відхилення соціально-пасивного типу, пов'язані із психологією відчуження від інтересів суспільства і колективу, уникненням активного життя і відмовою від вирішення особистих і соціальних проблем (зловживання алкоголем і наркотиками, суїцидальна поведінка).

В.В.Ковальов при систематиці порушень поведінки у дітей та підлітків виділяє три основних осі типології:

- соціально-психологічна (антидисциплінарна, антисоціальна, протиправна (делінквентна) поведінка);
- клініко-психопатологічна (непатологічні та патологічні форми порушень поведінки);
- особистісно-динамічна (підліткові реакції, особливості вікового розвитку, психічні стани).

На думку А.Є.Личко (доктор медичних наук, професор, психіатр), класифікація порушень поведінки підлітків має проводитися у двох напрямках:

- за формою прояву девіантної поведінки (делінквентна, втечі з дому та бродяжництво, рання алкоголізація, сексуальні девіації, суїцидальна поведінка);
- відносно причин, чинників, мотивів, що лежать в їх основі: біологічні (генетичні фактори, органічні ураження головного мозку, явища акселерації та інфантилізму) та соціопсихологічні (особливості соціального середовища та психологічні особливості підліткового віку) [74].

Більш поширеною у науковому просторі є типологія девіантної поведінки, в межах якої виділяються *три основні групи девіантної поведінки*: антисоціальна (делінквентна), асоціальна (аморальна) та аутодеструктивна (саморуйнівна) поведінка [42, с.40 – 41].

Антисоціальна (делінквентна) поведінка – дії особистості, що відхиляються від встановлених в даному суспільстві в даний час законів, загрожують благополуччю інших людей або соціальному порядку і кримінальні у своїх крайніх виявах.

Сукупність зовнішніх умов і внутрішніх причин, які викликають делінквентну поведінку:

- *соціальні умови* (слабкість влади, недосконалість законодавства, соціальні катаклізми, низький рівень життя);
- *мікросоціальна ситуація*: асоціальне і антисоціальне оточення (алкоголізм батьків, асоціальна і антисоціальна сім'я або компанія); бездоглядність; багатодітна і неповна сім'я; внутрісімейні конфлікти тощо.

У підлітків делінквентна поведінка може виявлятися у таких формах: хуліганство, крадіжки, пограбування, вандалізм, фізичне насильство, торгівля наркотиками і зброєю, рекет, сутенерство, шахрайство, напад на бізнесменів і іноземців. За статистикою велика частина злочинів, скоєних підлітками, – групові. В групі знижується страх покарання, різко посилюються агресія і жорстокість, знижується критичність до подій і до себе.

Вандалізм (лат. *vandali* – давньогерманські племена, що вирізнялись жорстокістю) – одна із форм руйнівної поведінки людини, безглузде нищення культурних і матеріальних цінностей (підпали, плондрування пам'ятників тощо). При цьому вандали або абсолютно не розуміють значення таких цінностей для нащадків, або розуміють, проте знищують їх за певними значущими для них мотивами (А.М.Бандурка, А.Ф.Зелинський, В.Г.Казанська та ін.). За даними вибіркового дослідження, пік підліткового вандалізму припадає на 11 – 13 років (Д.Елліот, М.Лебланк, М.Фрешетт, Р.Мейбі, Д.Візенталь та ін) і займає помітне місце у структурі кримінальної активності підлітків 13 – 17 років [52, с.76 – 77].

Згідно із дослідженнями вчених-юристів А.М.Бандурки і А.Ф.Зелинського [цит. за 48, с.142 – 143], вандалізм поділяється на декілька видів, з яких у підлітковому середовищі виявляються такі:

- *побутовий вандалізм* проявляється у псуванні майна громадських установ, транспорту, закладів освіти, дитячих атракціонів тощо);
- *епатажний* (фр. *épatage* – викличний, шокуючий, скандальний) вандалізм – найбільш поширений різновид серед підлітків: зумисно скандальні дії або поведінка, що шокує і суперечить прийнятим у суспільстві правовим, моральним, соціальним та іншим нормам, з метою привернення уваги (образливі, непристойні написи на стінах, лайка у громадських місцях тощо);
- *кримінальний вандалізм* виявляється у псуванні важливих господарських об'єктів (вирізування кабелів, використання петард на трамвайних коліях тощо);
- *ідеологічний вандалізм* – зазіхання підлітків на державну символіку, могили радянських воїнів, плондрування культових споруд тощо.

Серед основних мотивів вандалізму Д.Кантер (D.Canter) називає гнів (руйнівні дії можуть бути спробою впоратися зі стресом), нудьгу (причина – бажання розважитися; пошук нових вражень, гострих відчуттів),

дослідження (допитливість, бажання зрозуміти, як працює система), естетичне переживання (сприйняття краси руйнації), екзистенційне дослідження (засіб самоствердження, дослідження можливостей впливати на суспільство, привернення уваги до себе) [цит. за 52, с.78].

Поширенню вандалізму серед підлітків сприяють політичні зміни у суспільстві, криза соціального інституту сім'ї, бездоглядність підлітків, їхня безкарність, незнання законів і критеріїв відповідальності за їх порушення, моббінг у школі і у середовищі однолітків. Важливу роль відіграють асоціальні угруповування і ЗМІ [48, с.141].

Асоціальна (аморальна) поведінка – це ухилення від виконання морально-етичних норм, що безпосередньо загрожує благополуччю міжособистісних відносин. Вона може проявлятися як агресивна поведінка, сексуальні девіації (безладні статеві зв'язки, проституція і ін.) тощо.

Характерним проявом асоціальної поведінки є *агресія* – (лат. *agressio* – напад) – мотивована, деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам існування людей в суспільстві, завдає фізичної шкоди об'єктам нападу, а також моральний збиток живим істотам (негативні переживання, стан напруженості, пригніченості, страху і т.п.). *Основними формами агресивної поведінки* є фізична агресія, негативізм, спрямований проти керівництва і встановлених правил; вербальна агресія – вираження своїх відчуттів у чварах, образах, приниженні; аутоагресія – агресія, спрямована на самого себе.

Гостріше за все проблема агресивної поведінки постає у підлітковому віці, коли посилюються негативізм, демонстративна поведінка, підвищена емоційна напруженість і тривожність, збільшується неадекватність уявлення підлітків про місце в сім'ї, про ставлення до них однолітків тощо. Специфічною особливістю агресивної поведінки у підлітковому віці є залежність від групи однолітків на фоні краху авторитету дорослих. В даному віці бути агресивним часто означає «здаватися або бути сильним».

Агресивна поведінка підлітків постає і як засіб задоволення потреб у спілкуванні, самовираженні і самостверженні, у реагуванні на неблагополучну ситуацію у сім'ї і на жорстоке ставлення з боку батьків, потреби у досягненні значущої мети. Таким чином, в підлітковому віці агресивна поведінка є своєрідним захисним механізмом. Більш того, в процесі соціалізації особистості агресивна поведінка виконує ряд важливих функцій. У нормі вона звільняє від страху, допомагає відстоювати свої інтереси, захищає від зовнішньої загрози, сприяє адаптації, виступає джерелом активності індивіда, його творчого потенціалу і прагнення до досягнень.

Оскільки у сім'ї дитина проходить первинну соціалізацію істотний вплив на формування агресивної поведінки здійснюють такі чинники як низький рівень згуртованості сім'ї, її конфліктність, неадекватний стиль сімейного виховання. *Форми вияву агресії в сім'ї* різноманітні: пряме фізичне або сексуальне насилля, холодність, образи, негативні оцінки, придушення особистості, емоційне неприйняття дитини.

Аутодеструктивна (саморуйнівна поведінка) – це поведінка, що відхиляється від медичних і психологічних норм та загрожує цілісності і розвитку самої особистості.

Основними формами саморуйнівної поведінки у сучасному світі є такі як суїцидальна поведінка, харчова залежність, хімічна залежність (зловживання психоактивними речовинами), фанатична поведінка (наприклад, залучення в деструктивно-релігійний культ), аутична поведінка, віктимна поведінка (поведінка жертви), діяльність з ризиком для життя (екстремальні види спорту, перевищення швидкості).

Найбільш складною формою саморуйнівної поведінки особистості визнана **аутоагресивна** (грец. autos – сам і лат. aggressio – напад) **поведінка** – специфічна форма особистісної активності, спрямована на завдання шкоди своєму соматичному (грец. soma – тіло) або психічному здоров'ю [119, с.8]. З огляду на специфіку аутоагресивних дій суб'єкта В.П.Москалець вважає доцільним розрізняти такі види аутоагресії:

- суїцидальна поведінка (від лат. sui – себе і caedere – вбивати) – усвідомлені дії, метою яких є позбавлення себе життя;
- суїцидальні еквіваленти – неусвідомлені дії та умисні вчинки, які призводять до фізичного (або психічного) саморуйнування або самознищення, хоча на це не розраховані (зловживання алкоголем, наркоманія);
- несуїцидальна аутоагресивна поведінка – різні форми навмисних самоушкоджень (самоотруєння, самопорізи), метою яких не є добровільна смерть або реалізація яких не є небезпечною для життя [119, с.8; 122, с. 9].

Суїцидальна поведінка (суїцидальні дії (суїцидальні спроби і завершений суїцид), суїцидальні прояви (думки, наміри, почуття, висловлювання)) являє собою одну із найбільш серйозних суспільних проблем в умовах несталого розвитку соціального середовища постіндустріального типу.

Суїциди поділяються на три групи:

- *справжні суїциди*, що скеровуються бажанням померти і ретельно плануються; первинними ознаками суїцидального наміру даного типу є роздуми і переживання щодо сенсу життя, пригнічений настрій, депресивний стан, що можуть не помічатися оточенням;
- *демонстративні суїциди* не пов'язані із бажанням померти, а є способом звернути увагу на свої проблеми, покликати на допомогу. Це може бути і спроба своєрідного шантажу. Летальний фінал у даному випадку є наслідком рокової помилки;
- *приховані суїциди* (косвене самовбивство) – суїцидально обумовлена поведінка, спрямована на ризик, на гру зі смертю (ризиковане водіння, заняття екстремальними видами спорту, добровільні поїздки до «гарячих точок» тощо) [43, с.139 – 140].

Суїцидальна поведінка оцінюється психологами (А.Г.Амбрумова, С.В.Бородин, А.С.Михлин, В.А.Тихоненко та ін.) як наслідок соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах мікросоціального конфлікту, що є особливо актуальним у психічному розвитку підлітків.

Н.В.Конончук, В.К.Мягер [цит. за 43, с.145] виокремили основні властивості суїцидентів:

- підвищена напруженість потреб;
- підвищена потреба у емоційній близькості при над-значущості стосунків;
- низька фрустраційна толерантність і слабка спроможність до компенсацій.

У динаміці самогубства О.В.Змановська виокремлює чотири основних переживання, фіксація на яких створює внутрішній фон стійкої аутодеструктивної поведінки:

- ізоляція (відчуття, що тебе ніхто не розуміє, тобою ніхто не цікавиться);
- безпорадність (відчуття, що ти не можеш контролювати життя, від тебе нічого не залежить);
- безнадія (коли майбутнє не обіцяє нічого хорошого);
- почуття власної малозначущості (уражене почуття власної гідності, низька самооцінка, переживання некомпетентності, сором за себе) [43, с.146].

Дорослому складно зрозуміти мотиви суїцидальних рішень і вчинків неповнолітніх. Здебільшого підлітковий суїцид пояснюється віковими особливостями психічного розвитку: егоцентризм, негативізм, емоційна нестійкість, інфантилізм тощо. «Суїцидальна активізація сучасних підлітків, – підкреслюють Л.Е.Орбан-Лембрик та Н.В.Абдюкова, – пов'язана із переоцінкою ціннісних орієнтацій та ідеалів, зниженням рівня саморегуляції поведінки, підвищенням тривожності тощо» [119, с.133]. Властива підліткам самовпевненість у поєднанні із означеними рисами генези буття протягом даного вікового періоду породжує відчуття безвиході, фатальності конфлікту, загострює переживання відчаю та самотності (О.В.Змановська, В.Т.Кондрашенко, В.О.Рибалко, В.Ю.Рибніков). Характерними для мотивації підліткових самогубств є превалювання почуттів безнадії та безпорадності, підвищена чутливість до образи власної гідності, максималізм в оцінках подій і людей, невміння передбачати справжні наслідки своїх учинків [цит. за 122, с.10].

Серед основних факторів ризику суїцидальної поведінки підлітків В.О.Рибалко називає сімейні проблеми, попередні спроби самогубства, суїцидальні загрози (прямі і замасковані), суїциди чи суїцидальні спроби у родині, алкоголізм, вживання наркотиків і токсичних препаратів, афективні розлади (особливо – важкі депресії), хронічні або невиліковні захворювання, тяжкі втрати (наприклад, смерть близької людини) [122, с.10].

Найбільш поширеним у підлітковому віці є *демонстративний суїцид*. Серед підлітків частіше трапляються суїцид-протест і суїцид-заклик, рідше – суїцид-самопокарання (як наслідок почуття провини перед ким-небудь) і суїцид-відмова (як реакція-протест у ситуаціях філософсько-песимістичного ставлення до світу в цілому) [119, с.133]. А.Є.Личко відзначає, що лише у 10 % підлітків є істинне бажання накласти на себе руки, у 90 % – це крик про допомогу [74].

Специфікою аутодеструктивної поведінки в підлітковому віці є її опосередкованість груповими цінностями. Група, до якої долучений підліток, може спровокувати виявлення характерних для підліткового періоду розвитку аддикцій (від лат. *addictus* – «засуджений за борги невільник»).

Аддиктивна поведінка – один із типів девіантної поведінки із формуванням прагнення до уникнення реальності шляхом штучного змінення свого психічного стану за посередництвом вживання певних речовин або фіксацією уваги на певних видах діяльності з метою розвитку і підтримання інтенсивних емоцій (Ц.П.Короленко, Т.А.Донських) [86, с. 79].

Аддиктивну особистість, як наголошує Г.В.Старшенбаум, відрізняють риси незрілості: невираженість інтелектуальних і духовних інтересів, стійких моральних норм, нестійкість, безвідповідальність тощо [133, с. 15]. Аддикт гірше переносить труднощі повсякденного життя, ніж кризові ситуації. Перебільшення своїх досягнень маскує прихований комплекс неповноцінності. Спостерігається прагнення аддикта уникати відповідальних рішень, говорити неправду, звинувачувати інших. Для нього також характерні залежність і тривожність, схильність до коливань настрою, стереотипність, повторюваність поведінки.

Аддикт існує поза реальним часом і простором, у момент ілюзорного наповнення, страждаючи синдромом дефіциту задоволення, що виявляється у постійному відчутті нудьги. Життя уявляється аддикту сірим і одноманітним, він потребує додаткової стимуляції і спрямовує всю свою енергію на її пошук [133, с.15].

У розвитку залежностей розрізняють такі механізми:

- еволюційний механізм: із зростанням інтенсивності ейфоризуючого ефекту відбувається зростання потреби, яка із другорядної, додаткової стає спочатку конкуруючою, а згодом – домінуючою;
- деструктивний механізм: руйнування особистісної структури, спричинене певними психотравмуючими факторами, крахом ідей, що супроводжується зміненням ціннісних орієнтацій;
- механізм, пов'язаний із первинною аномалією особистості (аморфна особистісна структура, недостатність внутрішнього контролю, неповне засвоєння групових норм) [цит. за 133, с.17 – 18].

Традиційно психологи (А.Ю.Єгоров, О.В.Змановська, С.А.Ігумнов, В.Д.Менделевич, В.Ю.Рибніков, Г.В.Старшенбаум) розрізняють хімічні та нехімічні (емоційні) аддикції.

Хімічна залежність – це психічний (або соматичний) стан, що є наслідком повторюваного вживання природної або синтетичної психоактивної речовини (алкоголь, нікотин, наркотики, засоби лікарської і побутової хімії) [133, с.8]. Синдром залежності від психоактивних речовин характеризується такими клінічними ознаками:

- нездоланне бажання вживати психоактивні речовини;
- знижений контроль за початком, закінченням або загальним дозуванням їх вживання;
- вживання з метою пом'якшити синдром відміни (абстинентний синдром);
- підвищення толерантності до алкоголю/ наркотику (потреба у більш високих дозах);
- зниження ситуативного контролю (вживання у незвичних обставинах);
- ігнорування інших задоволень заради вживання психоактивних речовин (алкоголь, наркотики);
- психічні розлади або серйозні соціальні проблеми внаслідок вживання психоактивних речовин [43, с.121].

Вживання *наркотиків* є однією із найбільш небезпечних форм аутодеструкції. У формуванні підліткової наркоманії важливу роль відіграє психічна незрілість особи, що виражається у зниженій критичності щодо себе, образливості, вразливості, неспроможності самостійно приймати відповідальні рішення і планувати дії, протистояти зовнішнім впливам. Ф.Дольто цілком справедливо зауважує, що отрочтво є особливо сприятливим періодом для виявлення девіантної поведінки: душевний неспокій і фізичний дискомфорт, характерні для цього віку, нашарування ритуальності і магії, які супроводжують споживання наркотиків, соціальний тиск різних підліткових груп, пошуки самоідентифікації – такі фактори, що сприяють тому, що підліток починає пробувати дію наркотиків [32]. Факторами ризику є педагогічна занедбаність, контакти із асоціальними однолітками, депресивні розлади, низька здатність справлятися із проблемними ситуаціями [133, с.132].

Для наркозалежних підлітків властивими є нестійкий, гіпертимний, епілептоїдний та істероїдний типи акцентуацій характеру (А.Є.Личко, В.С.Бітенський), що спричиняють виявлення таких особистісних факторів:

- підвищені, порівняно із благополучними однолітками, толерантність до відхилень у поведінці, критицизм відносно соціальних інститутів суспільства (школа, сім'я) і відчуження від них; імпульсивність, сприйнятливості до нових ідей і вражень, інтерес до творчості;
- низька цінність досягнень, академічних успіхів, загальноприйнятих норм поведінки; відчуття психічного дискомфорту, що виражається у високому рівні стресу і апатії;

- покладання відповідальності за своє благополуччя на зовнішні джерела, знижена самооцінка [цит. за 133, с.132].

Психоактивні речовини виконують для підлітка такі важливі функції:

- підтримання почуття дорослості і звільнення від батьківської опіки;
- формування середовища неформального спілкування і відчуття приналежності до групи;
- забезпечення можливості відігравати сексуальні і агресивні спонуки, не спрямовуючи їх на людей;
- допомога у регулюванні емоційних станів;
- реалізація творчого потенціалу підлітків через експериментування із різними речовинами [42].

Перше знайомство підлітків із наркотиком найчастіше зумовлене такими мотивами як бажання задовольнити допитливість, прагнення випробувати почуття приналежності до певної групи, тиск групи, спроба виразити свою незалежність, а іноді – вороже ставлення до оточення; прагнення підняти настрій, досягти повного спокою і розслаблення, уникнути пригнічення.

Емоційна (нехімічна) залежність особистості виражається у азартній поведінці, при якій, на відміну від звичайних нав'язливостей, спонукання до діяльності є або перетворюється на вітальне (є життєво необхідним, як спрага або голод) і оволодіває людиною повною мірою [133, с.8]. Найбільш поширеними серед підлітків є форми емоційної залежності, пов'язані із ігроманією («гемблінг» – аддикція до азартних ігор).

Ігрова залежність визначається як надмірна долученість до ігрової активності, що супроводжується втратою контролю над своїм станом і негативними соціально-психологічними наслідками [43, с.121].

Загальними ознаками ігрової залежності окремої людини, зокрема – підлітка, науковці (О.В.Змановська, В.Д.Менделевич, В.Ю.Рибніков, Г.В.Старшенбаум) називають:

- наростання частоти гри;
- регулярність гри (раз – два на тиждень, щоденно);
- збільшення тривалості одного сеансу безперервної гри (три години і більше); участь у грі довше, ніж індивід планував;
- неспроможність контролювати інтенсивний потяг до гри, зупинити гру вольовим зусиллям;
- постійна фіксація думок і уявлень на грі та усім, що з нею пов'язано, втрата інтересу до інших сторін життя;
- соціальна дезадаптація.

Найчастіше у підлітковому віці виявляється *комп'ютерна залежність* (більш сучасною формою якої є *Інтернет-аддикція*), пов'язана із цінністю віртуальної реальності, що забезпечує тотальне насичення зорового, слухового та кінестетичного аналізаторів і складає суттєву конкуренцію об'єктивній реальності. До цієї аддикції, згідно із твердженням Г.В.Старшенбаума, входять obsесивна пристрасть до комп'ютерних ігор

або програмування; патологічна прив'язаність до опосередкованих Інтернетом азартних ігор, онлайн-аукціонів або електронних покупок, захоплення віртуальним спілкуванням і компульсивне блукання у видалених базах даних у пошуку нової інформації [133, с.197 – 198].

Аддикт сприймає комп'ютерну гру як виклик своїм здібностям, вона вимагає від підлітка високого рівня умінь, значної мобілізації, концентрації уваги, швидкості реакцій. Символічна природа гри дозволяє особистості реалізувати важливі потреби: потреби в активності і збудженні (азарті), у випробуванні своїх сил, вільному самовираженні, потреби у стабільності і прогнозованості (слідування ритуалу, сценарію гри) тощо. Зазвичай, як наголошують О.В.Змановська та В.Ю.Рибніков, гравці мають високу пізнавальну активність і розвинену уяву. Вони з легкістю переходять межу між реальністю та уявним світом [43, с.131], у них порушується сприймання часу, знижується інтерес до довкілля, змінюється характер сновидінь. За даними Г.В.Старшенбаума у 65% дітей (і підлітків) розвивається феномен «уявного друга» (однолітків, тварин, неживих істот), при цьому реальне спілкування зводиться до мінімуму [43, с.198].

До *типово підліткових девіацій* В.Д.Менделевич [86, с.209 – 211] відносить дисморфоманічну і гебоїдну поведінку, анорексію, дромоманію, піроманію, поведінку на фоні сором'язливості.

Дисморфоманічна (дисморфобічна) поведінка базується на хибній переконаності підлітків (частіше дівчат) у наявності у них фізичних недоліків, неприємних для оточення. Думки про свою «дефектність» займають центральне місце у переживаннях підлітка і визначають стереотип поведінки і мислення. Такі підлітки переконані, що виглядають негарно, неестетично, непривабливо; їхній психічний стан характеризується комплексом неповноцінності, що зумовлює різке обмеження кола спілкування, замкненість, аутизацію, схильність розглядати і аналізувати власну зовнішність («симптом дзеркала»), прагнення кардинально виправити уявний фізичний недолік. Підлітки із даною девіацією схильні до усамітнення, щоб не бути предметом обговорення; у школі намагаються сидіти за останньою партою, ближче до стіни, неохоче виходять відповідати до дошки.

Анорексія – форма порушення харчової поведінки (від грец. *orexis* – апетит, *спрага, бажання*), яка виявляється у переднаміреному зниженні ваги, що викликається і підтримується самим індивідом (відмова від їжі, зникнення апетиту). Основними проявами нервової анорексії є такі параметри як стурбованість контролюванням ваги тіла, викривлення образу власного тіла у вигляді страху перед ожирінням, змінення цінності харчування у ієрархії цінностей.

Гебоїдна поведінка характеризується дезорганізацією діяльності підлітка, вираженим інфантильним егоцентризмом, гротескним прагненням до самоствердження із грубою опозицією щодо оточення, повним ігноруванням моральних правил і цінностей, жорстокістю, вираженими садистичними нахилами, відсутністю жалості і співчуття – «моральним

дальтонізмом» (С.А.Суханов), схильністю до імпульсивної агресії. Крайня форма даного типу девіації є ознакою психопатології шизофренічного спектру розладів.

Дромоманія (від грец. *dromos* – біг) означає імпульсивне бродяжництво, повторювані втечі дитини з дому (або зі школи), поїздки до інших районів міста або інших населених пунктів, потяг до бродяжництва і мандрів. Виявлення дромоманії у підлітковому віці є своєрідною формою протесту і свідчить про бажання особистості уникнути соціального контролю, зберегти свою суб'єктивно-особистісну і соціальну дезидентифікованість (Ю.М.Антонян, С.В.Бородін, Ю.А.Клейберг). Згідно із дослідженнями Ю.А.Клейберга, у 86% підлітків-хлопців втечі із дому носять емансипаційний характер, у 30% дівчат втечі є демонстраційними; схильні до бродяжництва підлітки втратили сімейні і родинні зв'язки, а також зв'язки зі школою [52, с.69]. Підлітки, схильні до таких вчинків, відрізняються вибірковою комунікабельністю, є похмурими, критично налаштованими щодо оточення, схильні до агресивних реакцій. Втечі з дому здійснюються зазвичай поодинці, без підготовки і роздумів про можливі труднощі (С.А.Бадмаєв, Ю.А.Клейберг).

Піроманія (від грец. *pyr* – вогонь) виявляється у прагненні підлітка до імпульсивних підпалів, неконтрольованого використання піротехніки.

Типовим відхиленням для підліткового віку є *поведінка, пов'язана із сором'язливістю*. Характеризується боязкістю, ніяковістю, збентеженням, невмінням спілкуватися із незнайомими людьми і страхом перед спілкуванням, нездатністю ефективно і результативно діяти у присутності сторонніх, страхом бути неправильно зрозумілим, упереджено сприйнятим. Підліток із такою поведінкою замкнений, нелюдимий, схильний до аутизації, ігнорування власних інтересів у вигляді відмови від будь-яких дій, спрямованих на отримання задоволення.

Оригінальною формою прояву девіантної поведінки серед підлітків є *граффіті* (від італ. *graffito* – «проводити лінії», «нашкрябані каракулі») – недозволені написи, знаки, зроблені будь-яким способом на об'єктах суспільної та приватної власності (А.С.Скороходова, В.Н.Руденко, Т.Б.Щепанська). Граффіті містять різноманітні повідомлення, вислови, лайку, малюнки і символи. Розглядаючи феномен міських написів, М.Кокорев виокремлює три види:

- змістовні граффіті – написи, що містять експліцитне повідомлення різноманітної тематики;
- руйнівні граффіті – знаки, що порушують цілісність і змінюють зміст офіційного повідомлення або образу (наприклад, підмальовані вуса, очі, стерті або приписані букви на рекламних плакатах і стендах);
- специфічні написи і малюнки, зроблені у стилі «хіп-хоп», що належать до відповідної підлітково-молодіжної субкультури (наприклад, динамічні розчерки – автографи, прикрашені різними

символами (хрестами, коронами, зірками, стрілами тощо)) [цит. за 52, с.80 – 81].

Серед основних **мотивів створення граффіті** підлітками Ю.А.Клейберг називає:

- ствердження особистісної або групової ідентичності (бажання повідомити про своє існування, означити приналежність до певної групи, свої симпатії тощо);
- протест проти соціальних і культурних норм (агресивні повідомлення із використанням слів і символів, які у більшості культур є соціальними табу);
- злісні реакції (образливі і грубі висловлювання на адресу конкретних людей, політичних, етнічних та інших соціальних груп, їхніх лідерів, субкультур, соціальних інститутів);
- мотиви творчості (складні за стилем зображення надають міському середовищу фарб, забарвлюють його);
- сексуальні мотиви (вираження бажань, коментарі щодо гомо- і гетеро сексуальних контактів), що є засобом дослідження дітьми та підлітками статево-рольової поведінки;
- розважальні мотиви (граффіті є частиною гри, виражає задоволення від самого процесу) [52, с.82 – 84].

У сучасному світі граффіті є однією із поширених форм вандалізму і завдає значної фінансової та соціальної шкоди міському середовищу. Міський простір, насичений граффіті, знижує психологічну і функціональну підтримку з боку навколишнього середовища. «Граффіті, як і розбите скло, сміття та інші ознаки недоглянутості, сприймаються як симптом деградації, викликаної послабленням механізмів соціального контролю, що породжує у людей неспокій, почуття страху і вразливості», – наголошує Ю.А.Клейберг [52, с.80].

В умовах несталого суспільного розвитку та деформування інтерактивного культурогенезу, що ускладнюють соціальну ситуацію особистісного становлення і зумовлюють невизначеність та непрогнозованість моделювання життєвих сценаріїв дорослішання на фоні тривалих емоційних навантажень, підлітки все частіше стають жертвами соціогенних та персоногенних впливів. В результаті означеного у підлітковому середовищі прослідковується **девіантна віктимізація** (лат. *victim* – жертва). Основними характеристиками віктимної особистості Ю.А.Клейберг називає зниження рівня мотивації, занижену самооцінку, дефіцит ціннісних орієнтацій, високий конформізм, емоційну ригідність, монотонність (одноманітність емоційних реакцій, позбавлених динамічності та природної залежності від зовнішніх і внутрішніх стимулів) тощо [52, с.91 – 94].

Ю.О.Клейберг серед найбільш виражених ознак підліткових девіацій називає такі:

- висока афективна зарядженість поведінкових реакцій;

- імпульсивний характер реагування на ситуацію, що спричиняє фрустрацію;
- короткочасність реакцій із критичним виходом;
- низький рівень стимуляції;
- недиференційована спрямованість реагування;
- високий рівень готовності до девіантних дій [52, с.17 – 18].

Вивчення специфіки деструктивної (лат.*destruction* – руйнування) поведінки підлітків дозволило А.В.Іпатову [цит. за 48, с.120 – 121] виокремити базові фактори деструкції (табл.2.4.)

Таблиця 2.4.

Фактори деструкції підлітків

Фактори деструкції	Підлітки із деструктивною поведінкою
Аутоагресія	Переважно висока
Схильність до девіантної поведінки	Виражена
Властивості особистості (інтелектуальні, емоційно-вольові)	Інтелектуальне застрягання і низький рівень загальної культури. Вольові якості проявляються тоді, коли людина чогось хоче, високий рівень вольових якостей спрямований на спільну діяльність; орієнтований на загальноприйняті правила і норми, але виконує їх не завжди, іноді – взагалі їх ігнорує; обережний в установленні контактів, відразу може встановити контакти із тими, кого представляють знайомі; незалежний і самостійний
Самооцінка	Тривожний, схильний до навіювання
Самоставлення	Менш позитивне самоставлення: невисока самоповага, низьке саморозуміння і самоінтерес; очікування негативного ставлення інших
Особистісний потенціал соціально-психологічної адаптації	Низький рівень адаптаційних здібностей
Індивідуально-психологічні особливості	Порівняно високий рівень іпохондрії, депресії, істерії, психопатії, античності, гіпоманії. Виражені ознаки соціальної дезадаптації
Тип характеру	Домінують гіпертимний, лабільний, епілептоїдний, психастенічний, істероїдний типи
Тип міжособистісної взаємодії	Більш залежний, підлеглий
Відображений стиль батьківського виховання	Мати – непослідовна. Батько – ворожий

Девіантна поведінка протистоїть *поведінковій нормі* – гармонійній поведінці, що передбачає доцільність (за В.А.Петровським), творчу спрямованість – креативність, або продуктивність (за Е.Фроммом). Ідеальною поведінковою нормою, на думку В.Д.Менделевича, є поєднання гармонійної норми із креативністю особистості [86, с.16]. Однією з форм виявлення такої поведінки є пошукова активність, прагнення до розширення свого досвіду (В.С.Ротенберг, В.В.Аршавський та ін.), що виявляється у допитливості, гнучкості, схильності до ризику та існування в умовах невизначеності (табл. 2.5.).

Таблиця 2.5.

Порівняльна характеристика креативної особистості та девіантної особистості аддиктивного типу [86, с.17]

№	Креативна особистість (за Д.Симонтоном)	Девіантна (аддиктивна) особистість (В.Д.Менделевичем)
1	Незалежність поглядів і неконформність суджень	Неконформність, неадаптивність поведінки і суджень внаслідок прихованого комплексу неповноцінності
2	Прагнення вийти за рамки, «порушити межі», оригінальність і нестандартність	Пошук «гострих відчуттів», незвичних переживань, схильність до ризику, епатажність
3	Відкритість всьому новому і незвичайному	Пошук «гострих відчуттів», нових безмежних переживань, незвичних і нетривіальних способів досягнення задоволення
4	Стійкість до невизначених ситуацій	Хороша пристосованість до кризових ситуацій у поєднанні із поганою адаптацією до буденних ситуацій
5	Конструктивна активність у предметній діяльності	Високий рівень пошукової активності у сфері девіантних інтересів
6	Сила «Я», пов'язана із можливістю автономного функціонування і стійкістю до тиску соціального оточення	Незалежність у недевіантних сферах діяльності, що поєднується із прагненням звинувачувати інших та із залежністю у сфері аддикції
7	Чутливість до краси у широкому сенсі слова	-
8	-	Завнішня соціабельність, що поєднується зі страхом перед стійкими контактами
9	-	Прагнення уникати відповідальності
10	-	Схильність говорити неправду
11	-	Тривожність

У даному контексті не дивує парадоксальність твердження: чисельні особи із девіантною поведінкою є творчими, креативними особистостями (Л.Р.Вафіна, Ю.А.Клейберг, В.Д.Менделевич, Д.Симонтон, Ф.Фарлі та ін.). Їхня поведінка зумовлена активним творчим пошуком, що має, однак, неадаптивний характер і саморуйнівну спрямованість на результат – задоволення

З погляду соціально-нормативного критерію провідним показником адекватності поведінки є *рівень соціальної адаптації особистості*, що тлумачиться як рівновага між цінностями, особливостями індивіда і правилами, вимогами оточуючого його соціального середовища. **Деадаптація** – це стан зниженої здатності (небажання, невміння) приймати і виконувати вимоги середовища як особисто значущі, а також реалізовувати свою індивідуальність у конкретних соціальних умовах.

До емпіричних показників дезадаптації підлітка, що можуть стати фактором ризику виникнення девіантної поведінки (і є орієнтирами у диференціації підлітків, схильних до девіантних форм поведінки), К.В.Федосенко відносить такі:

- високий рівень особистісної тривожності;
- гіпертимна, істероїдна, шизоїдна, емоційно-лабільна та епілептоїдна акцентуації;
- порушення взаємостосунків із однолітками;
- конфліктність із педагогами;
- порушення норм і правил, встановлених у закладі освіти;
- неуспішність у навчанні;
- відсутність професійного інтересу;
- незайнятість корисними видами діяльності, відсутність позитивного хоббі;
- несприятлива сімейна ситуація (конфлікти у сім'ї, низький матеріальний рівень або, навпаки, надто «легке» ставлення до грошей, образ життя у сім'ї);
- не сформованість зовнішньої культури поведінки (неакуратність, грубість, ворожість);
- брехливість;
- неспроможність критично оцінювати свої вчинки і вчинки інших людей (друзів, однолітків) відповідно до норм моралі і права [142, с.77 – 78].

Девіантна поведінка підлітка може носити характер як соціальної, так і шкільної дезадаптації.

Аналіз психологічної літератури (Н.В.Вострокнутов, В.Є.Каган, В.Г.Казанська, Л.Г.Подколзіна, Л.С.Славина та ін.) дозволяє визначати **шкільну дезадаптацію** як комплекс негативних особистісних змін та специфічних шкільних труднощів, що виникають у дітей різних вікових груп у процесі навчання і зумовлюють відставання дитини від її власних можливостей.

До структури *шкільної дезадаптації*, разом з такими її проявами, як неуспішність, порушення стосунків із однолітками, емоційні порушення, входять і поведінкові відхилення (дисциплінарні порушення, прогули, гіперактивна поведінка, агресивна поведінка, опозиційна поведінка, паління, хуліганство, крадіжки, брехня). Важливими показниками шкільної дезадаптації підлітків В.Г.Казанська називає незадоволення, низьку мотивацію навчання, неадекватність самооцінки та оцінки стосунків підлітка із однолітками та іншими школярами [48, с.97].

До формування шкільної дезадаптації призводять такі соціально-педагогічні чинники як невідповідність шкільного режиму, темпу навчальної роботи, санітарно-гігієнічних умов навчання, значні навчальні перевантаження, недотримання принципів особистісно-орієнтованого навчання, відсутність позитивної мотивації учбової діяльності (В.Г.Казанська, А.К.Колеченко, Г.Ф.Кумаріна, Л.С.Славіна).

Ознаками більш масштабної *соціальної дезадаптації* у підлітковому віці можуть виступати регулярні пропуски навчальних занять у школі, спілкування із асоціальними компаніями однолітків, вживання психоактивних речовин (летючі розчинники, алкоголь, наркотики), бродяжництво тощо.

2.6. Особливості навчання підлітків у середніх класах школи

Важливі когнітивні новоутворення підліткового віку спричинені передусім новими вимогами до організації навчальної діяльності підлітків у середніх класах школи: педагогічний супровід школярів здійснюється у системі «класний керівник – вчителі-предметники», навчання відбувається у різних профільних кабінетах; при змінненні закладу освіти (наприклад, при вступі до гімназії, ліцею) окрім нових вчителів

Якісно змінюється і характер навчальної діяльності у середніх класах школи. Навчання ставить найскладніші вимоги до мислення учнів і тим обумовлює подальший розвиток усіх сторін цього процесу. Зміст теоретичних знань ускладнюється, вони стають більш узагальненими. Від вивчення системи фактів і явищ, розуміння простих і конкретних залежностей між ними учні переходять до систематичного вивчення основ наук, до встановлення єдиної системи знань з різних дисциплін, пов'язують їх із практикою, реальним життям. Це вимагає від підлітків психічної діяльності більш високого рівня – глибоких узагальнень і доведень, розуміння більш складних і абстрактних зв'язків між об'єктами, формування абстрактних понять, більш високого рівня довільної уваги і запам'ятовування. Оволодіння складними інтелектуальними операціями, збагачення понятійного апарату роблять розумову діяльність підлітків більш стійкою і ефективною, наближеною у цьому відношенні до діяльності дорослого.

Старі форми навчальної діяльності, що були доречними у початковій школі, суперечать цим новим потребам і задачам [65, с.82 – 83]. Означене спричиняє труднощі у навчанні школярів підліткового віку, значне зниження успішності.

Аналіз науково-методичної літератури [65, с.82 – 83; 106, с.321 – 326 та ін.] та власний досвід педагогічної діяльності дозволяє виокремити такі **причини труднощів у навчанні** школярів-підлітків:

- значні пробіли у знаннях за попередні періоди навчання; формалізм у засвоєнні знань (механічне заучування матеріалу, нерозуміння практичної цінності знань, труднощі «сходження від абстрактного до конкретного» (В.В.Давидов))
- недоліки засвоєння загальних учбових дій при нормальному і навіть високому рівні розвитку мислення та інших пізнавальних процесів;
- домінування суб'єктивного переважно емоційного ставлення до навчального предмету, відсутність об'єктивних критеріїв успішності і неуспішності (І.В.Дубровіна, Г.М.Прихожан);
- несформованість необхідних мислительних дій та операцій (аналізу, синтезу), недостатність мовленнєвого розвитку, недостатність уваги і пам'яті;
- особливості учбової мотивації підлітків;
- недостатність довільної регуляції поведінки і діяльності, проблемність подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод в умовах непривабливої мети (навчання);
- невідповідність рівня домагань рівню досягнень підлітків, відсутність реальних успіхів (В.Г.Казанська);
- індивідуальні особливості психічного розвитку підлітка (надмірна чутливість і підвищена збудливість нервової системи, занижена або завищена самооцінка, пряма або захисна агресивність, почуття безпорадності тощо).

Ставлення до навчання і учбова мотивація у підлітковому віці набуває парадоксального характеру: навчання підлітків характеризується зниженням мотивації учіння, що пояснюється зростанням інтересу до навколишнього світу за межами школи і усвідомленням значущості спілкування із однолітками, що, в цілому, є позитивними чинниками психічного розвитку.

Водночас підлітковий період є сензитивним для формування зрілих форм мотивації учіння, що розкривають особистісний смисл учбової діяльності (І.І.Вартанова, Г.М.Прихожан, Д.Б.Ельконін) у структурі самоосвіти і самовдосконалення. Період 11 – 12 років характеризується як період різкого зростання пізнавальної активності і допитливості, період сенситивності для виникнення пізнавальних інтересів (І.В.Дубровіна, Г.М.Прихожан); разом з тим ці інтереси досить інфантильні, нестійкі, легко змінюються.

Згідно із дослідженнями Г.М.Прихожан означена тенденція знаходить своє підтвердження у контексті диференціації навчання у сучасній школі. Зокрема у класах «підвищеного» рівня (гімназії, ліцеї, спеціалізовані класи тощо), навчання в яких окреслює довготривалі перспективи освіти (школа – вищий навчальний заклад), зниження мотивації учбової діяльності (у тому числі й безпосереднього інтересу до навчання) простежується лише у окремих учнів, які за певних причин не можуть відкрити для себе особистісного смислу навчання (наприклад, навчання у класах математичного профілю при явно вираженому інтересі до живопису або суттєве відставання у навчанні). Абсолютне домінування мотивації учіння, що нерідко спостерігається в учнів профільних шкіл, перешкоджає формуванню широких пізнавальних інтересів, активному пізнанню довколишнього світу поза школою, а також становленню значущих для підліткового віку взаємин із однолітками.

У класах, орієнтованих на коротку перспективу середньої освіти, відзначається масове зниження учбової мотивації: школярі-підлітки не вбачають особистісного смислу в отриманні знань, цінність шкільних знань не включена до їхніх уявлень про дорослість [106, с.344].

Значну роль у формуванні адекватної мотивації учіння у підлітковому віці відіграє спілкування із дорослим (учителем, психологом) як людиною, зацікавленою не лише у навчальних досягненнях учнів, але й у особистісному розвитку школярів-підлітків. Це відкриває можливості розвивати мотивацію учіння і загальну пізнавальну мотивацію через задоволення важливих потреб підлітка у спілкуванні і самоствердженні у широкому контексті загального особистісного розвитку підлітка (укріплення самооцінки школяра, розвиток довільності поведінки, стратегії подолання труднощів тощо) [106, с.345].

Психологічні та психофізіологічні дослідження [3; 4; 48; 106] свідчать, що на початку навчання у середніх класах школи підлітки переживають період адаптації до нових умов навчання.

Соціальна адаптація (від лат. *adaptare* – пристосовуватися) – процес пристосування і активного освоєння особистістю нових соціальних умов або соціального мікросередовища, в межах яких нею вибудовуються нові психологічні або соціальні мікростосунки [48, с.17]. Адаптація підлітка до нових умов навчання виявляється у зростанні тривожності, зниженні працеспроможності, підвищенні примхливості, неорганізованості, забудькуватості. Змінення умов навчання загострює шкільні страхи підлітків (В.Г.Казанська), серед яких на перший план виходять такі:

- страх перевірки знань;
- боязнь невідповідності очікуванням оточення;
- боязнь школи (незнайомих вчителів, учнів, навчальних ситуацій);
- переживання проблем у стосунках із однолітками і однокласниками, страх відчуження, самотності;
- страх самовираження.

Із адаптаційним періодом пов'язані часті захворювання дітей, що носять психосоматичний характер.

Ускладнювати адаптацію підлітків до середньої школи може:

- неузгодженість вимог різних педагогів, педагогів та батьків;
- нерозуміння специфіки вікового розвитку молодших підлітків;
- стандартний підхід (однаковість вимог) учителів до школярів усіх вікових груп.

Крім того, як наголошує Г.М.Прихожан, навчання у середніх класах школи пов'язане із певною деіндивідуалізацією, безособовістю підходу педагога до учня, що зумовлює почуття самотності молодших підлітків, підвищену залежність певної кількості дітей від дорослих, норовливість [106, с.317]. Ставлення підлітків до школи, саморозкриття, засвоєння ролей і обов'язків, цінностей ускладнюють ситуації напружених стосунків із вчителями, труднощі самовираження і боязнь не виправдати очікування батьків. Все це може спричинити фрустрацію і перешкоджати успішній соціальній адаптації підлітків [106, с.46].

Важливою умовою зняття фрустрацій у навчанні підлітків є їхній розвиток як суб'єктів діяльності, що обумовлює необхідність організації навчання на засадах пізнавальних інтересів, здібностей школярів, надання їм можливості реалізовувати себе у пізнанні і учбовій діяльності. Формування суб'єктності підлітків у школі, як наголошує В.Г.Казанська, має базуватися на комфортності, психологічній безпеці, захищеності, праві вибору завдань, що відповідають можливостям підлітка [48, с.47].

Активно у підлітковому віці починає розвиватися творче креативне мислення, реалізується обдарованість особистості, чітко окреслюються її основні контури розвитку (табл.2.6.). Пов'язане із віком «розширення семантичних зон актуалізованої при генерації ідей інформації сприяє підвищенню імовірності вибору найбільш оригінальних зразків» на підставі різних стратегій організації конвергентного і дивергентного мислення [47, с.208].

Обдарованість особистості означається як сполучення здібностей, що забезпечує успішне виконання та своєрідність діяльності; розумовий потенціал, інтелект, цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей та здібностей до навчання (О.І.Кульчицька, Н.М.Макаренко, С.К.Нартова-Бочавер та ін.).

Підлітковий період вікового розвитку характеризується такими особливостями виявлення обдарованості як інтенсивне формування особистості, розвиток моральних та інтелектуальних властивостей, прагнення до самостійності, раціональності, рефлексивності мислення, розвиток просторових уявлень, формування стійкого інтересу до окремих навчальних предметів, усвідомлення власних переживань і спроможність їх висловити, прагнення обстоювати власну точку зору тощо [77, с.65 – 66].

Основні контури розвитку обдарованої дитини
[цит. за 139, с.59]

Психосоціальна сфера	Сфера пізнавального процесу
<ul style="list-style-type: none"> • переважання мотивів, пов'язаних зі змістом діяльності; • самостійність, уміння приймати рішення; • наполегливість у виконанні завдання; • прагнення приводити продукт будь-якої своєї діяльності у відповідність до найвищих вимог (перфекціонізм); • соціальна автономність, готовність і прагнення обстоювати власну точку зору, незалежність у судженнях; • схильність до лідерства, домінування в міжособистісних стосунках; • здатність розуміти мотиви поведінки інших людей; • терпимість до особливостей інших людей; • схильність до самоаналізу; • терпимість до критики; • готовність ділитися ідеями; • чуйність в аналізі моральних проблем; • упевненість у своїх силах 	<ul style="list-style-type: none"> • уміння нестандартно мислити, пропонувати несподівані, оригінальні рішення; • здатність знаходити альтернативні шляхи розв'язання проблем; • здатність передбачати, прогнозувати наслідки; • прагнення завжди перевіряти нову ідею; • здатність оцінювати процес і результат дій; • винахідливість у виборі й використанні різних предметів; • здатність захоплюватися, занурюватися з головою в заняття, що цікавить; • здатність не лише пропонувати власні, але й розробляти власні та чужі ідеї; • великий словниковий запас; • уміння гарно викладати свої думки; • володіння значним обсягом інформації; • здатність добре вловлювати зв'язок між різними подіями, між причиною й наслідком; • здатність до перенесення засвоєного досвіду на новий матеріал; • інтерес до розв'язання складних задач, що вимагають розумового зусилля, напруження; • широкий кругозір; • здатність легко навчатися, усе схоплювати на льоту; • уміння швидко запам'ятовувати почуте й прочитане без спеціального заучування; • прояв яскраво вираженої різнобічної допитливості; • уміння робити висновки й узагальнення

III. Психологічний профіль сучасного підлітка

3.1. Розвиток самосвідомості у підлітковому віці

Підлітковий період онтогенетичного розвитку репрезентує три вектори вікових переходів:

1. Переходи «всередині» підліткового віку як складно-структурованого періоду онтогенезу: між молодшим підлітковим (11 років) і «типово» підлітковим віком (12 – 13 років), між «типово» підлітковим і старшим підлітковим віком (14 – 15 років).
2. Перехід від одного періоду до іншого (від підліткового віку – до ранньої юності);
3. Масштабний перехід від дитинства до дорослості.

Реалізація даних напрямків розвитку у підлітковому віці втілюється у ряді реальностей, що зумовлюють рівень функціонування (поведінки і діяльності), рівень усвідомлення того, що відбувається у зовнішньому і внутрішньому світі (новоутворення свідомості і самосвідомості) та рівень цінностей і смислів (новоутворення ціннісно-мотиваційної сфери). Складність та різноплановість підліткового періоду розвитку уможлиблює аналіз новоутворень самосвідомості та ціннісно-мотиваційної сфери як нових механізмів особистісної регуляції поведінки у підлітковому віці. Зокрема дослідження А.В.Шамне дозволили уточнити припущення, що протягом підліткового періоду розвитку новоутворення самосвідомості і ціннісно-мотиваційної сфери інтегруються у якісно новому рівні внутрішньої регуляції, у свідомій саморегуляції основних видів поведінки. Особистісна саморегуляція як системно-організована внутрішня психічна активність у підлітково-юнацькому віці є діяльнісно-поведінковим вираженням функціонального комплексу новоутворень самосвідомості і ціннісно-мотиваційної сфери.

Динаміка образу дорослості як когнітивного компонента самосвідомості

У даному контексті підлітковий вік тлумачиться як період генези буття, протягом якого всезагальною формою розвитку стає дорослішання, а головною життєво-смісловою задачею – відкриття межі між ідеальною і реальною формами дорослості (Л.С.Виготський, Д.Б. Ельконін, Б.Д. Ельконін, В.Г.Кудрявцев, Д.І.Фельдштейн). Процес «відкриття» втілюється у специфічних змінах самосвідомості підлітка, пов'язаних із орієнтуванням у соціально-заданому образі дорослості, у засвоєнні (на пізнавальному і мотиваційно-потребовому рівні) суттєвих рис дорослості як свого майбутнього, своєрідного «акцептора результату» подальшого розвитку. При цьому дорослий сприймається підлітком (наслідок осмислення реальної і ідеальної форм дорослості) не як образ Іншого, а як «образ себе через

Іншого», як форму усвідомлення дитиною Іншого у собі (образ майбутнього «Я»), що можна вважати актуалізацією дорослості у свідомості дитини.

Зважаючи на доведеність впливу пізнання інших людей на самопізнання особистості (О.О.Бодальов, М.Й.Боришевський, Т.К.Комарова, Т.В.Драгунова, В.М.Куніцина, О.М.Кухарчук, Т.Я.Розен, Т.Лірі), можна стверджувати, що послідовність у пізнанні якостей «узагальненого» дорослого (становлення узагальнюючого образу дорослості) визначає послідовність пізнання особистістю власних «дорослих» рис і особливостей.

Для вивчення динаміки форм самосвідомості у період переходу від дитинства до дорослості А.В.Шамне використовувалася анкета із відкритими запитаннями, відповіді на які пропонувалося у формі коротких розповідей. Питання № 1 (Чим, з Вашої точки зору, діти відрізняються від дорослих?) і №2 (Охарактеризуйте найбільш суттєві і важливі риси дорослої людини) вимагали певного рівня сформованості теоретичного мислення, оскільки необхідно було визначити і описати образ дорослості в його найсуттєвіших рисах. Питання № 3 (Що, з Вашої точки зору, означає «стати дорослішим», про які зміни йдеться?) було спрямоване на те, щоб у контексті актуалізації у досліджуваних потреби бути і вважатися дорослим як основного новоутворення підліткового віку, спонукати їх на конкретизацію їх бачення основних змін людини, яка дорослішає. Виділені по кожному з питань категорії символізують різні психологічні аспекти усвідомлення дітьми образу дорослості.

В анкетуванні прийняло участь 657 підлітків різних вікових груп (від 11 до 15 років), що навчалися у загальноосвітніх школах та спеціалізованих освітніх закладах (школа з поглибленим вивченням іноземних мов, обласний лицей-інтернат для сільської молоді). Вибірка відображала загальну картину розвитку самосвідомості сучасних підлітків. Всього було отримано 2607 відповідей, категоріями аналізу яких стали основні (ключові) елементи змісту. (судження, окремі слова тощо), а також одиниці квантифікації (частота появи одиниць аналізу в певному об'ємі інформації).

За результатами первинного контент-аналізу відповідей було виділено 12 базисних категорій:

1) «Зовнішність», головним при віднесенні до якої стала оцінка класу відмінностей між дитиною і дорослим, заснована на їх різному зовнішньому вигляді; виділялися такі індикатори (тобто мовленнєві обороти, текстові одиниці, еквівалентні змісту даної категорії) як «відрізняється зростом», «обличчя інше, є борода», «дитина мала, а дорослий великий», «будовою тіла» тощо..

2) «Робота, сім'я», що об'єднує всі висловлювання, в яких знайшли відображення відмінності між дитиною і дорослим, які пов'язуються із наявністю у дорослих сім'ї і роботи, відмінностями в основних заняттях дитини і дорослого: «діти навчаються, а дорослі працюють», «у дорослих є сім'я, дружина, діти, а в нас немає».

3) «Розум». Дана категорія об'єднує відповіді, засновані на переконанні учнів, що дорослі розумніші за дітей, «відрізняються розумом»,

«дорослі мають інші думки», «інакше розмірковують», «у дорослих інше мислення». У школярів старших класів з'являються більш абстрактні визначення: «наявність логічного мислення», «зріле мислення» тощо.

4) «Обов'язки, відповідальність», що об'єднує дві підгрупи висловлювань: висловлювання, пов'язані з усвідомленням того, що основною відмінністю між дитиною і дорослим є наявність багатьох турбот, проблем, які необхідно вирішувати, обов'язки перед сім'єю, суспільством тощо («дорослі мають багато обов'язків», «дорослі мають піклуватися про сім'ю і дітей, а діти безтурботні», «дорослі серйозніше ставляться до життя» тощо) та висловлювання, пов'язані з усвідомленням того, що дорослі несуть відповідальність за себе і свої вчинки.

5) «Самостійність». До неї відносяться висловлювання, в яких основна відмінність дитини від дорослого вбачається в тому, що дорослі не від кого не залежать, мають значно більшу самостійність: «дорослі все вирішують самостійно», «дорослі можуть жити самостійно, а діти – ні» тощо.

6) «Досвід життя». Категорія об'єднує дві групи висловлювань: перша репрезентує усвідомлення респондентами більшої реалістичності поглядів на життя, притаманної дорослим, на відміну від дітей, які «живуть ілюзіями», «дивляться на світ через рожеві окуляри», «не знають життя». У відповідях цього типу підкреслюються реалістичні, адекватні погляди на життя дорослих, твереза оцінка ними подій і оточуючих. Часто такі відповіді продовжуються і аргументуються відповідями другої групи цієї категорії, в яких дорослий, на відміну від дитини, «має за плечима багатий життєвий досвід», «розуміє життя», «навчений життям і його труднощами», «вміє жити».

7) «Особистісні властивості, якості і характеристики», що містить всі одиниці інформації, пов'язані із наявністю у дорослих певних особистісних характеристик, властивостей, рис. Індикаторами були також висловлювання в яких суттєвою ознакою відмінностей дитини від дорослого була наявність у останнього навичок і вмінь, пов'язаних із саморегуляцією, самокерівництвом. Суттєве збільшення такого типу висловлювань спостерігається із 6 до 9 класу. Основний контекст тверджень складає аналіз вміння дорослого обмірковувати, планувати і контролювати свої дії і вчинки, тримати себе в руках в складних стресових ситуаціях, робити вчинки свідомо, передбачаючи наслідки своїх дій. Найбільш характерними є відповіді: «дорослі наперед думають, що говорять і роблять», «не панікують в складних ситуаціях», «контролюють свої вчинки», «само організовані». На противагу цьому характерними рисами дитини є безпосередність, імпульсивність, легковажність, нездатність стримувати себе і свої бажання. Зазначенні відповіді доповнює те, що серед особистісних якостей, характерних для дорослого, питома вага належить вольовим (стриманість, витримка, сила волі, рішучість, цілеспрямованість, настійливість тощо) і комунікативним якостям.

8) «Цілі і плани». Категорія є відносно невеликою. Висловлювання цієї категорії майже відсутні у відповідях учнів 5-6 класів. Індикаторами для

віднесення відповідей до цієї категорії були відповіді, в яких дорослі, на відміну від дітей, мають «чіткі життєві цілі», «планують своє життя наперед», «думають про майбутнє».

9) «Поведінка» – є найбільш різнобарвною і складною для інтерпретації. Зміст її складають висловлювання, пов'язані з описом характерних для дитини або дорослого моделей поведінки, специфічних способів реагування, занять: «дитина постійно грає, а дорослий ні», «діти поводяться по-дитячому», «мають слухатися дорослих», «в них різна манера поведінки і звички», «дорослі поводяться більш пристойно» тощо.

10) «Світогляд, сенс життя, цінності». Одиниці інформації цієї категорії відсутні серед відповідей учнів 5 – 8 класів, хоча не є чисельними і у відповідях 9-класників. Виділення цієї категорії тем не менш є необхідним, оскільки поява таких ознак дорослої людини як наявність світогляду, життєвих цінностей, особистісних ідеалів і сенсу життя є важливою характеристикою змін у самосвідомості, які відбуваються наприкінці підліткового віку.

11) «Уміння, здібності, інтереси». Категорія є досить нечисельною, хоча і зустрічається у відповідях респондентів усіх вікових груп. Індикаторами для віднесення висловлювань до цієї категорії були текстові одиниці інформації, пов'язані з відмінностями, закладеними у назві категорії: «дорослі більше вмюють», «у дорослих і дітей різні інтереси», «у дорослих є різні здібності». Найбільш широко одиниці інформації цієї категорії (переважно пов'язані з «уміннями» дорослих) представлені у відповідях п'ятикласників.

12) «Афективні реакції». Назва категорії досить умовна, однак відображує сутність висловлювань, віднесених до цієї категорії. Відповіді цієї групи текстових одиниць є прикладом нездатності досліджуваних об'єктивно оцінити і проаналізувати відмінності дитини і дорослого, пов'язані із надмірним афективним навантаженням ускладнених стосунків із конкретними дорослими: «дорослі постійно когось повчають і виховують», «дорослі погано ставляться до оцінок дітей», «дорослі не хочуть розуміти дітей», «дорослі мали б більше уваги приділяти своїм дітям», «дорослим байдужі наші переживання і проблеми», «вони не можуть зрозуміти дітей», «читають лекції і моралі» тощо. Характерно, що максимальна кількість такого типу висловлювань припадає на відповіді підлітків 7 – 8 класів і відсутні у 5-класників. Представникам середнього і старшого підліткового віку було найбільш складно адекватно оцінити сутність різниці між дорослим і дитиною: афективні тенденції блокували інтелектуальний план і змушували його працювати лише у напрямку, заданому афективною тенденцією. Досліджувані у такого типу відповідях ідентифікували себе з дитиною, а значущих дорослих – із абстрактним дорослим, яких за текстом завдання необхідно було порівняти. Завдання, таким чином, актуалізувало емоційний досвід певної групи досліджуваних підліткового віку, що унеможливило його виконання.

Якісний аналіз відповідей показав, що від 5 до 9 класів поступово розширюється перелік задіяних у відповідях категорій, відповіді стають все більш розгорнутими і диференційованими. З 8 – 9 класів спостерігається помітне зростання абстрактності, лаконічності, обґрунтованості відповідей. Склад і частота переважного вибору досліджуваними тих чи інших категорій в аналізі образу дорослості (ОД) суттєво змінюється протягом підліткового віку. Це є підставою вважати, що чітка онтогенетична динаміка ОД є важливою психологічною характеристикою зростання особистісної зрілості і зміни форм самосвідомості у період підліткового розвитку.

Звертає на себе увагу, передусім, динаміка змінення співвідношення зовнішніх і внутрішніх критеріїв оцінювання дитиною дорослих. Внутрішні критерії оцінювання (категорії 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10) відображують найбільш суттєві об'єктивні ознаки оцінюваної області, що спираються переважно на аналіз внутрішнього світу особистості. Зовнішні оцінки образу дорослості (категорії 1, 2, 9, 11) засновані на найбільш очевидних (зовнішність, наявність роботи), проте не найбільш суттєвих ознаках відмінностей між дитиною і дорослим.

Зведені дані всіх отриманих значень d_{max} (критерій Колмогорова-Смирнова) дозволяють стверджувати, що в оцінці образу дорослого істотні зміни співвідношення «зовнішніх» і «внутрішніх» критеріїв оцінювання відбуваються у середньому (8 клас) підлітковому віці. Критерій λ Колмогорова-Смирнова статистично підтвердив закономірний характер зменшення відсотку досліджуваних, у відповідях яких використовуються одиниці інформації категорій 1, 2, 9, 11, 12 (в цей перелік входять лише категорії «зовнішньої» оцінки образу дорослості) та зворотної закономірності – збільшення кількості досліджуваних, які характеризують дорослих в одиницях внутрішньорієнтованих категорій оцінювання (4, 5, 6, 7, 8, 9). «Відкриття» найбільш суттєвих, внутрішніх характеристик дорослості як ідеальної форми передбачає появу якісно нового рівня самосвідомості в середньому підлітковому віці.

Запитання № 3 відрізнялося від попередніх тим, що несло в собі певний особистісний смисл для опитуваних (для підлітків це пов'язано із «почуттям дорослості» як центральним новоутворенням періоду). Результати обробки даних виявили, що для підлітків 9 класу органічний взаємозв'язок запитань № 1 і № 3 був «очевидний», іноді замість відповіді на питання № 3 вони писали: «Дивіться № 1 – 2». Для учнів більш молодших вікових груп (5 – 6 класи) питання № 3 виступало як цілком самостійне і особистісно значуще, іноді навіть в якості «афективного каталізатора»: у 20% п'ятикласників і у 17% шестикласників відповіді на нього були більш розгорнутими, з більшою кількістю залучених категорій.

Змістовий аналіз отриманих на запитання № 3 відповідей дозволив виділити додатково дві нові ключові категорії: «Навички спілкування, друзі» і «Діалектика дорослішання».

Текстові одиниці інформаційної категорії «Навички спілкування, друзі» були представлені висловлюваннями: «вміти спілкуватися із

друзями», «мати багато друзів», «змінитися у ставленні до людей», «навчитися спілкуватися із людьми», «розширення кола спілкування». Індикаторами категорії «Діалектика дорослішання» були одиниці інформації, в яких була представлена усвідомлена діалектичність, суперечливість і багатосторонність процесу дорослішання: «стати дорослим означає, що в людини з'являються нові права, але і нові важливі обов'язки», «це сукупні, моральні і розумові зміни, які роблять людину правоздатною», «це переваги і недоліки, залежність і незалежність» тощо.

Такий «узагальнений» погляд на процес дорослішання притаманний досить невеликій кількості досліджуваних (переважно учням 9 класу). Близько 30 – 43 % учнів 5 – 6 класів описують процес дорослішання використовуючи одиниці інформації тільки двох категорій – «Зовнішність» і «Професія, сім'я, робота». Зміни зовнішності («зміниться тіло, зникнуть прищі», «стати високим і сильним») доповнюється змінами у соціальному статусі («закінчити школу і заробляти гроші», «вступити до інституту, отримати професію, одружитися», «працювати і виховувати дітей» тощо). В категорію «Обов'язки, відповідальність» входить дві групи відповідей: перша представлена висловлюваннями, які репрезентують розуміння дітей, що стати дорослим – це означає «мати багато турбот і проблем, які необхідно вирішувати», «мати більше обов'язків», «турбуватися про своїх дітей і батьків» тощо. Друга група – це більш узагальнене усвідомлення «відповідальності за себе і свої вчинки», «відчуття справжньої відповідальності за все», «відповідальність по відношенню до своєї справи і до близьких», «відповідальність за свої слова і вчинки». Категорія «Обов'язки, відповідальність» є однією з найбільш значущих категорій, одиниці інформації яких використовуються в описі процесу дорослішання (починаючи із відповідей 7-класників вона знаходиться на першому місці за відсотком використання).

Категорія «Самостійність, незалежність» (як і за даними аналізу відповідей попередніх двох питань) має значно менше рангове місце в оцінці образу дорослості (за виключенням 9-класників) і містить у собі характерне для переходу від дитинства до дорослості розуміння самостійності і незалежності: «самому вирішувати всі свої проблеми», «самостійно приймати рішення», «бути нарешті незалежним, вільним від всіх» тощо.

З 8 класу зростає значення категорії «Новий погляд на життя», індикаторами для виділення якої були такі одиниці інформації: «реально дивитися на життя», «відчути життя на власній шкірі», «навчитися жити», «пізнати життя і всі його проблеми», «змінити погляди на життя і світ» тощо. У багатьох випадках такі висловлювання доповнюються такими як «стати мудрим, розсудливим, розумним», «мислити і розмірковувати як доросла людина». Це дозволяє припустити, що категорія «Розум» («стати розумнішим», «дорослі розумні, знають, що і як робити») в усіх трьох питаннях несе в собі значно більш глибоке значення, пов'язане не тільки з якісними особливостями інтелекту (і мислення загалом) дорослої людини. Перевагою дорослості в очах підлітка (і дуже бажаною для нього якістю) є

наявність у дорослого «універсального» життєвого досвіду, знання світу, людей, себе, заснованого на узагальненні життєвих ситуацій, подій, явищ, яке підлітки і юнаки вбачають в притаманному дорослим людям «реалізмі», «об'єктивному погляді на життя», «адекватному сприйманні дійсності», «тверезій і реальній оцінці навколишнього». Слід підкреслити, що одиниці інформації категорії «Досвід життя» в оцінці дорослого починають займати суттєве місце лише із 8 класу.

У всіх вікових групах підліткового віку (молодшому, середньому, старшому) є відповіді, в яких підкреслюється, що дорослим бути нелегко, тому, що «буде багато сварок, клопоту, не все буде виходити і буде трохи страшно», «нам буде важко як нашим батькам», «бути дорослим дуже важко», бо «у дітей є час і шанс все виправити, помилки дорослих – не виправні», «дорослість – важкий і складний період життя». Приблизно 5 – 7 % підлітків вважає, що «краще бути дитиною», бо «діти більш щасливі, ніж дорослі».

Співставлення емпіричних розподілів із теоретичним по всіх категоріям (питання № 3) знов підтверджує суттєве значення 8 класу у зміні співвідношення «зовнішніх» і «внутрішніх» оцінок образу дорослості.

Про новий рівень самосвідомості досліджуваних підліткового віку говорить і кількість задіяних у відповідях різних вікових груп категорій. Учні 5 – 6 класів, як правило, по кожному питанню обмежуються двома-трьома ознаками дорослості, учні старшого підліткового віку використовують 4 – 5 різних ознак. Навіть перелічуючи більшу кількість ознак, учні 5 – 6 класів називають ознаки дуже близькі за змістом, тоді як підлітки 8 – 9 класів ОД розглядають із різних точок зору як сукупність різноякісних суттєвих характеристик. Учні молодшого підліткового віку майже не використовують у своїх відповідях такі ознаки дорослості як наявність довгострокових планів і цілей, світогляд, цінності і ідеали, життєвий досвід і реалістичний погляд на життя. Для значної частини 5-класників характерна підміна задачі назвати риси дорослої людини (або відмінності між дитиною і дорослим) іншими задачами: описом рис знайомих конкретних дорослих (переважно батьків), характеристиками дорослого, яким вони б хотіли його бачити («дорослий має бути добрий, справедливий», «дорослий має ділитися з дитиною і грати»), описом переваг дорослого життя («у дорослих немає уроків», «вони ходять по барам і повертаються додому коли схочуть»), «в них є гроші, а у дітей немає») або (у 8 % учнів 5 класу) дають відповіді, які не відповідають смислу поставленого завдання (наприклад, розповідають про те, як вони з батьками ходили до цирку).

Всі ці факти – і підміна поставлених завдань іншими, і обмежена кількість використаних ознак дорослості, і бідність діапазону, в якому вони розглядаються – є свідченням двох рис молодшого підліткового віку (5 клас): по-перше, це характеризує притаманний цьому періоду рівень розвитку самосвідомості, а по-друге – «не-відкритість» образу дорослості як ідеальної форми в його найсуттєвіших рисах. Дорослість як ідеальна форма ще має стати предметом осмислення підлітка. В.В.Давидов вважає,

що таке складне смислове орієнтування реалізується на рівні практичної свідомості – центрального новоутворення підліткового віку. При моделюванні адекватного образу дорослості рішучого значення набуває як практичний досвід дитини, який накопичується і узагальнюється в процесі життя, так і необхідний для цього рівень розвитку самосвідомості.

Щоб визначити динаміку ОД як показника становлення нових форм самосвідомості ми використали метод рангових кореляцій Спірмена (Rs). Підраховувалися (попарно) кореляційні зв'язки ієрархій рангів категорій всіх вікових груп між собою, на основі цього визначалася щільність (сила) і напрямок кореляційних зв'язків між ієрархіями ознак ОД у підлітковому віці. Отримана матриця інтеркореляцій (табл.3.1) ілюструє перехідний характер підліткового віку, основні етапи якого (6 – 8 клас) корелюють з моделлю образу дорослості молодшого підліткового віку (5 клас) і з профілем 9 класу.

Таблиця 3.1.

Матриця інтеркореляцій групових ієрархій (профілей) категорій (питання 1)

Вікова група	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас
5 клас	1	0,92**	0,87**	0,81**	0,6
6 клас		1	0,92**	0,97**	0,7*
7 клас			1	0,92**	0,8**
8 клас				1	0,91**
9 клас					1

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Примітка: Використано критичні значення коефіцієнта кореляції рангів.

Образ дорослості у 6 – 8 класах достовірно ($p < 0,05$ і $p < 0,01$) корелює із ієрархією категорій 5 класу; в той же час у 5 класі відсутні статистично достовірні кореляції із ієрархією (профілем) 9 класу, який є перехідним, оскільки модель дорослості переорієнтується із дитячої на більш дорослу позицію і ієрархія категорій 9 класу перестає корелювати із ієрархією категорій 5 класу. Отже, важливим етапом розвитку самосвідомості у період переходу від дитинства до дорослості є кінець підліткового віку. Самосвідомість підлітків 9 класу – результат тривалого процесу становлення нових форм самосвідомості, в яких ОД існує не в ілюзорному плані, і не через «почуття дорослості», а як початок формування дійсної позиції дорослої людини. Згідно отриманим даним, динаміка усвідомлення суттєвих рис ідеальної форми (дорослості) істотно змінюється у період переходу від дитинства до дорослості (табл.3.2). Дані таблиці доводять, що існує певний перерозподіл ієрархії категорій за питанням № 2 порівняно із № 1.

**Матриця інтеркореляцій групових ієрархій (профілей)
категорій (питання 2)**

Вікова група	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	10 клас
5 клас	1	0,95**	0,82**	0,6*	0,42	0,3
6 клас		1	0,88**	0,86**	0,5	0,34
7 клас			1	0,74**	0,77**	0,54
8 клас				1	0,83**	0,5
9 клас					1	0,9**
10 клас						1

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Загальна тенденція відповідей виявляється в тому, що у більшості груп образ дорослості є більш «внутрішньорієнтованим», що може бути пов'язано:

1) із самим змістом запитання (запитання № 2 вимагає більшої абстракції, тобто «виведення» суттєвих ознак ОД як поняття;

2) із результатом все більшого заглиблення у сенс запитання, пред'явлення якого в іншій формі (порівняно із № 1) актуалізувало приховані можливості дитини щодо наявності у неї певних когнітивних схем репрезентації ОД.

В цілому щільність кореляційних зв'язків всередині між підлітковими віковими групами знижується на одну позицію. Наприклад, у питанні №2 статистично значущий зв'язок з'являється лише між ієрархічними профілями 7 і 9 класу ($R_s = 0,77$ при $p < 0,01$). Подібна тенденція простежується за всіма «лініям» кореляційних зв'язків.

Отже, наявність теоретичного мислення суттєво впливає на усвідомлення «образу дорослості» як ідеальної моделі майбутнього. У 9 класах ОД не корелює з ОД 5 – 6 класів, що є свідченням перехідного характеру старшого підліткового віку. Динаміка змін кореляційних зв'язків у цей період найвища, тобто є підстави стверджувати, що нова форма самосвідомості як новоутворення підліткового віку виникає саме у цей період (кореляція із 5 – 6 класами суттєво знижується (дані достовірно не зв'язані). Динаміка ОД відображує специфічні характеристики і особливості розвитку самосвідомості у цей період: модель дитячого сприймання ОД змінюється на зріле усвідомлення суттєвих рис, притаманних дорослій людині. Узагальнені показники дають вагомні підстави стверджувати, що адекватний ОД є особистісним новоутворенням старшого підліткового віку. Нова форма самосвідомості як новоутворення підліткового віку починає відігравати все більшу роль в особистісно-психологічному опосередкуванні подій життя, оцінюванні оточуючих і взаємовідносин з ними.

Репрезентація дитиною адекватного, внутрішньо орієнтованого образу дорослості може у зв'язку з цим бути одним із *критеріїв діагностики її особистісної зрілості*. Виділення суттєвих рис ОД вимагає від дитини певного рівня розвитку понятійного мислення, особистісної рефлексії, здатності до осмислення свого досвіду шляхом встановлення зв'язку між оцінюваним об'єктом і абстракцією з його приводу, виведення із всезагальної основи часткової форми її виявлення і навпаки.

Для перевірки цього в кожній віковій групі ми підраховували відсоток дітей, у яких (сумарно за відповідями на запитання № 1 – 3) вже є сформований (тобто переважно внутрішньо орієнтований, достатньо різнобічний і поряд з цим – узагальнений) образ дорослості. У 5 класі такі відповіді були у трьох учнів (2 % від загальної кількості респондентів-п'ятикласників), у 6 класі – у 21 % учнів, у 7 класі – у 46 %, у 8 – у 67 %, у 9 – у 79 %. Отже, зазначена «норма» сформованості ОД, виявлена у дітей молодшого підліткового віку (5 – 6 класи), може бути свідченням випереджуючого особистісного розвитку і випереджуючої появи ряду його новоутворень; відсутність певного рівня сформованості ОД у 7 – 8-х і особливо у 9 класі – ознакою певних деформацій і відхилень у розвитку особистості і її новоутворень.

Динаміка і особливості становлення ціннісно-мотиваційної сфери підлітків

Предметна область дослідження ціннісних орієнтацій розгорталася у дослідженні А.В.Шамне передусім в особистісному (а не соціально-нормативному) плані, з точки зору становлення ціннісних орієнтацій як внутрішніх структур особистості, закріплених життєвим досвідом, і «переживанням відносин із середовищем» (Л.С.Виготський). У відповідності з усталеними у психології положеннями ціннісні орієнтації розглядаються у даному дослідженні як елементи свідомості (І.С.Кон, А.С.Прангішвілі), пов'язані з мотиваційно-потребовою сферою, ідеалами (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський), як вид ціннісних відношень людини до об'єктивно існуючих предметів, як результат переваги на основі образів і еталонів (О.Г.Асмолов, І.Д.Бех, Б.С.Братусь, С.Л.Рубінштейн), який безпосередньо стосується мотивів самоактивності індивіда.

У даному контексті вікова динаміка змісту ціннісних орієнтацій тлумачиться, з однієї сторони, як моментом становлення і укріплення їх як особистісного новоутворення, з іншої – є показником змін їх субординації, а відповідно і їх функції у свідомій регуляції поведінки і діяльності.

У дослідженні використовувалися методика О.Б.Фанталової «Рівень співвідношення цінності і доступності в різних життєвих сферах» [141], яка спрямована на виявлення домінуючих ціннісних пріоритетів і внутрішніх ціннісно-мотиваційних конфліктів особистості. Згідно інструкції

досліджувані повинні були здійснити попарне ранжування запропонованих цінностей двічі: перший раз – за їх значущістю, другий – за їх доступністю.

За допомогою методики О.Б.Фанталової було обстежено 453 підлітків різних вікових груп (від 11 до 15 років), що навчалися у загальноосвітніх школах та спеціалізованих освітніх закладах м. Кривого Рогу. По кожній віковій групі (молодший підлітковий вік, середній підлітковий та старший підлітковий вік) на основі визначення рангової структури ціннісних орієнтацій було отримано наступні показники:

- рангову ієрархію запропонованих цінностей за їх значущістю;
- рангову ієрархію цінностей вікової групи за їх доступністю.

Найменший, перший ранг приписувався тій орієнтації, яка оцінювалася як найбільш значуща у першому випадку і як максимально реалізована (доступна) – у другому випадку. Найбільший, дванадцятий ранг присвоювався тій ціннісній орієнтації, яка визначалася як найменш значуща у першому випадку і як мінімально реалізована (доступна) – у другому.

Для отримання максимально повної картини динаміки значущості і доступності ціннісних орієнтацій вони були розподілені по трьом групам. В першу ввійшли ціннісні орієнтації, що мають перші чотири ранги з точки зору їх значущості або доступності. Друга група була складена ціннісними орієнтаціями, що мали з 5 по 8 ранг. Третя група – ціннісні орієнтації, що оцінювалися як найменш значущі або найменш реалізовані (доступні), тобто ті, що займали з 9 по 12 ранг (рис.3.1.).

Групу найбільш значущих цінностей в період переходу від дитинства до дорослості складають орієнтації на «Здоров'я», «Любов» (крім вибірки п'ятикласників), «Щасливе сімейне життя». В цих ціннісних орієнтаціях відображуються дві сфери життя особистості: здоров'я і сфера близьких міжособистісних стосунків. Такий розподіл характерний для всієї вибірки в цілому.

У групі представників молодшого підліткового віку найбільш значущими є такі цінності як «Здоров'я», «Пізнання», «Щасливе сімейне життя», «Красота природи і мистецтва», вони займають перші чотири рангові позиції. У період «типово» підліткового і старшого підліткового віку спостерігається заміна двох показників у складі перших чотирьох позицій. До неї входять: «Щасливе сімейне життя», «Наявність хороших і вірних друзів», «Любов», «Здоров'я». Тобто має місце зменшення значущості сфери пізнання, інтелектуального і естетичного розвитку і з'являється увага до сфери близьких міжособистісних відносин. Структура першої групи ціннісних орієнтацій «типово» підліткового (7 клас) і старшого підліткового віку (9 клас) майже однакова.

Другу групу, яку умовно можна визначити як групу середньо значущих або нейтральних ціннісних орієнтацій, складають орієнтації на «Матеріально забезпечене життя», «Впевненість у собі», «Пізнання» (крім п'ятикласників).

Групу малозначущих або незначущих ціннісних орієнтацій складають переважно орієнтації на «Активне, діяльне життя», «Красоту природи і мистецтва» (крім п'ятикласників), «Суспільне визнання» і «Цікаву роботу» – тобто в основному цінності, що відображують сферу суспільно-професійної діяльності.

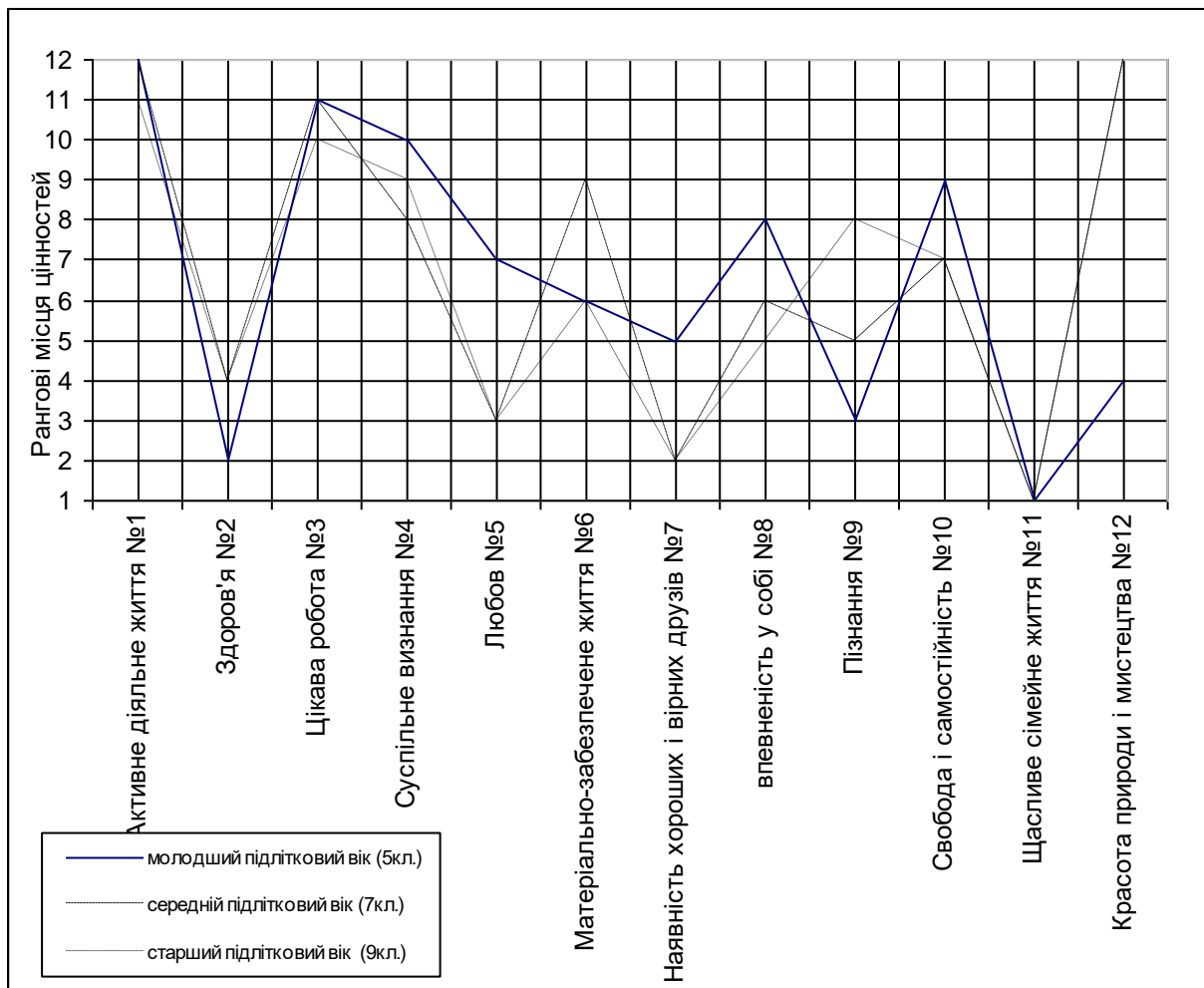


Рис. 3.1.
Профілі рангових ієрархій значущості цінностей різних вікових груп

Такий розподіл характерний для всієї вибірки в цілому, хоча є і певна динаміка «переходу» ціннісних орієнтацій із другої групи у третю і навпаки. Найменш значущими для п'ятикласників є орієнтації на «Активне, діяльне життя», «Цікаву роботу», «Суспільне визнання» і «Свободу...і самостійність». Особливо характерним є остання з них; тільки в період молодшого підліткового віку цінність «Свобода...і незалежність» є однією з незначущих, у період старшого підліткового віку вона входить до групи найбільш значущих ціннісних орієнтацій, що є відображенням динаміки самосвідомості у період переходу від підліткового до раннього юнацького віку.

У період «типово» підліткового віку (7 клас) цінність орієнтації на «Свободу... і незалежність» збільшується – вона входить до групи нейтральних цінностей, і зменшується значущість орієнтації на «Матеріально забезпечене життя», яка займає місце у третій групі. У період старшого підліткового віку спостерігається розподіл незначущих ціннісних орієнтацій характерний для всієї вибірки в цілому.

Слід підкреслити, що більшість ціннісних орієнтацій не змінює місця свого розташування по групах протягом зазначених вікових періодів, але необхідно звернути увагу на те, що варіативність різних показників з точки зору рангових місць, які вони займають в різних вікових групах, змінюється. Можна виділити ряд показників, які в усіх вікових групах мають практично одне і те саме рангове місце, тобто є однаково значущими або незначущими для всіх груп підлітків. До таких можна віднести орієнтації на «Щасливе сімейне життя» (1 рангове місце), «Здоров'я» (2 – 4 рангові місця), «Любов» (2 – 3 рангові місця, крім 5 класу – 7 місце), «Активне діяльне життя» (11 – 12 рангові місця), «Красота природи і мистецтво» (11 – 12 рангові місця, крім 5 класу – 4 місце). Таким чином, по-перше, практично половина із усіх ціннісних орієнтацій є мало варіативними і не залежать від віку; по-друге, є підстави вважати, що рангова структура ціннісних орієнтацій п'ятикласників якісно відрізняється від рангових структур цінностей підліткового (7 – 9 класи) віку і дорослості, між якими виникає певна змістовна подібність, наявність спільних для цих вікових періодів ціннісних орієнтацій.

Можна, поряд з цим, виділити більш варіативні, лабільні показники, які при переході від одного вікового періоду розвитку до іншого «переходять» із однієї групи значущості в іншу. До таких ціннісних орієнтацій відносяться: «Цікава робота» (8 – 11 рангові місця), «Суспільне визнання» (8 – 10 рангові місця), «Матеріально забезпечене життя» (4 – 9 рангові місця), «Наявність хороших і вірних друзів» (2 – 6 рангові місця), «Впевненість у собі» (5 – 8 рангові місця), «Пізнання» (3 – 10 рангові місця), «Свобода... і самостійність» (3 – 9 рангові місця). Найбільша варіативність притаманна орієнтації на «Пізнання», яка має найбільшу значущість у період молодшого підліткового віку. З віком значущість її поступово зменшується. У період «типово» підліткового віку вона оцінюється як нейтральна (5 рангове місце), у старшому підлітковому віці вона входить до групи незначущих ціннісних орієнтацій.

Протилежна тенденція спостерігається щодо динаміки орієнтації на «Свободу... і самостійність». Незначущий ранг ця цінність має у 5 класі (9 рангове місце). У період типово підліткового (7, 9 клас) віку вона входить до групи середньо-значущих цінностей (6 – 7 рангові місця).

«Суспільне визнання» всіма віковими групами підлітків оцінюється скоріше як незначуща ціннісна орієнтація. Тем не менш у період «типово» підліткового віку (7 клас) цей показник є більш значущим (8 рангове місце), ніж в усіх інших вікових групах. Орієнтація на «Матеріально забезпечене життя» найменшу значущість має у 7 класі (9 рангове місце). В усіх інших вікових групах вона може бути віднесена до нейтральних, середньо

значущих. Колоколоподібну динаміку мають орієнтації на «Впевненість у собі» і «Наявність хороших і вірних друзів». Найбільші ранги вони мають у період «типово» підліткового і старшого підліткового віку. Орієнтація на «Впевненість у собі» є, однак, середньо значущою для всіх досліджуваних вікових груп (5 – 8 рангові місця). Орієнтація на «Наявність хороших і вірних друзів» у 7 і 9 класах входить до групи найбільш значущих цінностей і займає 2-е місце.

Таким чином, в результаті дослідження було встановлено, що, розподіл ціннісних орієнтацій за їх значущістю найбільш суттєво змінюється при переході від молодшого підліткового до «типово» підліткового віку. Статистично підтверджують цей висновок результати кореляційного аналізу рангових структур ціннісних орієнтацій досліджуваних вікових груп (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3.

Кореляції рангових структур ціннісних орієнтацій за їх значущістю (за методикою О.Б.Фанталової)

Вікові групи (класи)	5 клас	7 клас	9 клас
5 клас	1,000		
7 клас	0,68*	1,000	
9 клас	0,46	0,91**	1,000

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Ієрархія рангових структур цінностей 5 класу достовірно (на рівні $p < 0,05$) корелює із ранговим профілем цінностей 7 класу; із 9 класом статистично достовірні кореляції відсутні. Рангова структура значущості цінностей у «типово» підлітковому віці має перехідний характер: ієрархія цінностей 7 класу статистично достовірно корелює як із 5 класом, так і з 9 класом на рівні ($p < 0,01$). У період старшого підліткового віку (9 клас) статистично достовірні кореляції з молодшим підлітковим віком вже відсутні.

Реорганізацію структури ціннісно-мотиваційної сфери характеризує також динаміка усвідомлення доступності (реалізованості) цінностей при переході від дитинства до дорослості. Слід підкреслити, що варіативність (лабільність) показників реалізованості цінностей є значно більшою порівняно із варіативністю їх значущості (рис.3.2.).

Можна виділити окремі показники, які у більшості вікових груп є однаково доступними або недоступними. До таких можна віднести орієнтації на «Здоров'я» (1 – 3 рангові місця, крім 7 класу), «Цікаву роботу» (11 – 12 рангові місця), «Матеріально забезпечене життя» (11 – 12 рангові місця, крім 5 класу), «Впевненість у собі» (3 – 4 рангові місця, крім 5 класу). Серед групи найбільш значущих для всієї вибірки реалізованою виявилася тільки орієнтація на «Здоров'я». Як доступну визначено цінність «Впевненість у собі», значущість якої оцінювалася як нейтральна. Можна

виділити показники, які знаходяться в межах однієї з груп доступності, варіативність рангових місць яких дещо більше: «Суспільне визнання» (5 – 8 рангові місця), «Наявність хороших і вірних друзів» (2 – 4 рангові місця), «Свобода... і самостійність» (5 – 8 рангові місця).

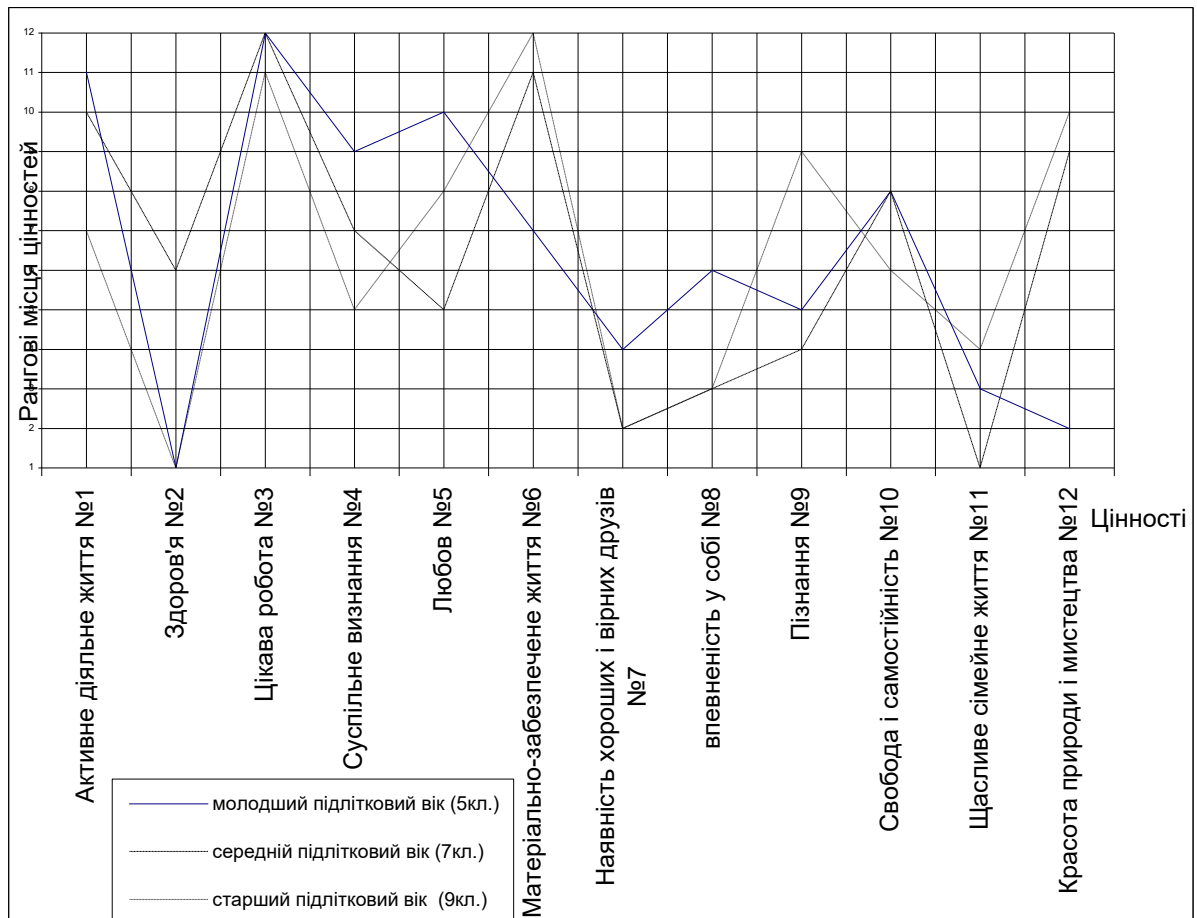


Рис 3.2.

Профілі рангових ієрархій доступності цінності різних вікових груп

Майже половина показників реалізованості ціннісних орієнтацій є лабільними: ступінь доступності цих орієнтацій у різних вікових періодах відрізняється. До них відносяться: «Активне, діяльне життя» (6 – 10 рангові місця), «Любов» (4 – 9 рангові місця), «Пізнання» (2 – 4 рангові місця), «Щасливе сімейне життя» (3 – 6 рангові місця), «Краса природи і мистецтва» (9 – 12 рангові місця).

У представників старшої вікової групи (9 клас) реалізація орієнтації на «Активне, діяльне життя» і «Любов» більша (6 рангове місце), ніж у підлітків 5, 7 класів (10 – 11 рангові місця). Найменш доступною орієнтація на «Любов» є для молодших підлітків (10 рангове місце) і старших підлітків (8 рангове місце). Мінімальною для старших підлітків є доступність орієнтації на «Пізнання» (9 рангове місце) і «Красу природи і мистецтва» (12 рангове місце), нереалізованість яких у цьому віці може бути свідченням переорієнтації на сферу міжособистісних стосунків. Максимально

реалізованою орієнтація на «Пізнання» виявилася у семикласників (4 рангове місце), орієнтація на «Красу природи і мистецтва» – у молодших підлітків (2 рангове місце). Максимально доступною орієнтація на «Щасливе сімейне життя» є для підліткового віку (1 – 3 рангове місце). Пояснюється це тим, що (як з'ясувалося в результаті бесіди), підлітки орієнтовані на цінність власного сімейного життя у колі батьківської родини.

Встановлено, що у період переходу від дитинства до дорослості однаково недоступними для досліджуваних виявилися орієнтації на «Цікаву роботу», «Матеріально забезпечене життя» (крім 5 класу), «Красу природи і мистецтва» (крім 5 класу), однаково доступними – «Наявність хороших і вірних друзів», «Здоров'я». Сфера професійної реалізації і матеріальної незалежності виявилася недоступною, доступною – сфера міжособистісних відносин з однолітками і власного здоров'я. Виявлена тенденція збільшення доступності орієнтації на «Активне діяльне життя», «Впевненість у собі», «Свободу...і самостійність». Колоколоподібну динаміку мають орієнтації на «Суспільне визнання» (найбільша доступність у 9 класі) і на «Пізнання» (найменша доступність у 9 класі).

Ступінь подібності рангових структур цінностей різних вікових груп за їх доступністю перевірялася методом рангових кореляцій Rs Спірмена (табл.3.4).

Таблиця 3.4.

**Кореляції рангових структур цінностей за їх доступністю
(за методикою О.Б.Фанталової)**

Вікові групи (класи)	5 клас	7 клас	9 клас
5 клас	1,000		
7 клас	0,53	1,000	
9 клас	0,45	0,69*	1,000

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Отримані кореляційні зв'язки виявили істотний розрив даних 5 класу із усіма іншими віковими групами (відсутність статистично значущих кореляцій). Ступінь реалізованості цінностей у «типово» підлітковому віці (7 клас) достовірно ($p < 0,05$) корелює із показниками 9 класу. Можна зробити висновок, що відмінності між молодшим підлітковим віком і подальшими віковими групами при оцінці ступеню реалізованості ціннісних орієнтацій є більш суттєвими, ніж при оцінці ступеня їх значущості.

Встановлені відмінності по ступеню значущості і ступеню доступності термінальних ціннісних орієнтацій в періоди підліткового віку дозволяють припустити, що період «типово» підліткового віку є сенситивним щодо формування змістовних засад системи ціннісних орієнтацій, що обумовлено інтенсивним розвитком нової форми самосвідомості і «образу Я» як новоутворень підліткового віку. У цей період поява системи ціннісних орієнтацій починає виконувати функцію регулюючого впливу на діяльність і

роль стрижневого компонента процесу формування людини як особистості. Є, однак, певні підстави вважати, що в період «типово» підліткового віку починається формування *пізнавального компонента* ціннісних орієнтацій, обумовленого накопиченням індивідуального досвіду життя і життєвими відносинами, в яких знаходиться підліток. Можна припустити, що формування *емоційного компонента* ціннісних орієнтацій відбувається пізніше – у період переходу від старшого підліткового до раннього юнацького віку. Саме в цей період ціннісні орієнтації набувають функцію джерела мотивоутворення і смислоутворення, функцію ядра мотиваційної сфери, віднаходять себе у певній спрямованості свідомості і поведінки. Таким чином, динаміка внутрішніх ціннісно-мотиваційних конфліктів особистості у період підліткового віку є етапом реалізації ціннісних орієнтацій в якості ядра мотиваційної сфери і джерела її розвитку.

Динаміка самооцінки підлітків

Самооцінка визначається у психології як «цінність, значимість, якою індивід наділяє себе в цілому і окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки» [112, с.343].

Самооцінка є відносно стійким структурним утворенням (компонентом Я-концепції), що формується у процесі самооцінювання із урахуванням особистісних смислів і визначає переконаність індивіда у своїй самоцінності, значущості (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, І.С.Кон, С.Л.Рубінштейн, П.Р.Чамата, І.І.Чеснокова та ін.). Самооцінка виконує регуляторну і захисну функції, впливаючи на поведінку і розвиток особистості та зумовлюючи систему взаємин із іншими людьми. Відображуючи ступінь задоволення або незадоволення собою, рівень самоповаги, самооцінка створює передумови для сприйняття особистістю власного успіху і неуспіху, досягнення цілей, реалізації рівня домагань.

Типову картину різнорівневих змін у динаміці самооцінки як важливого компоненту самосвідомості наводить Д.І.Фельдштейн, розрізняючи три стадії розвитку:

- **перша стадія підліткового віку** (10 – 11 років) означена суперечливим самоставленням (прийняттям себе), в змістовій структурі якого переважають негативні риси і форми поведінки. Діти виявляють гостру необхідність у самооцінюванні і водночас переживають невміння оцінити себе;
- **друга стадія підліткового віку** (12 – 13 років) – поряд із загальним прийняттям себе зберігається і ситуативно негативне ставлення підлітка до себе, що залежить від оцінок оточення, перш за все – однолітків. Водночас критичне ставлення підлітка до себе, переживання незадоволення собою супроводжується актуалізацією потреби у самоповазі, загальному позитивному ставленні до себе як до особистості;

- **третья стадія підліткового віку** (14 – 15 років), в межах якої виникає «оперативна самооцінка», що визначає ставлення підлітка до себе у теперішньому часі. Ця самооцінка базується на співставленні підлітком своїх особистісних характеристик, форм поведінки із певними нормами, що є для нього ідеальними формами його особистості [116, с.117].

Самооцінка підлітків формується під впливом оцінок дорослих та однолітків, співвіднесення реального та ідеального уявлення про себе і, що не менш важливо, під впливом результатів власної діяльності підлітків (Г.М.Прихожан, Д.І.Фельдштейн).

Процес становлення нового рівня самосвідомості у період дорослішання обумовлює прагнення підлітка зрозуміти себе, свої можливості і особливості, як ті, що об'єднують його з іншими людьми, так і ті, що роблять його унікальним і неповторним. З цим пов'язані різкі коливання у ставленні до себе, нестійкість самооцінки, що проявляються у максималізмі підлітків, у їхній схильності оцінювати особистість за окремими вчинками, у некритичному засвоєнні групових моральних норм підліткового середовища та їх негативізму по відношенню до тих правил, що декларують дорослі. Д.І.Фельдштейн наголошує, що дослідження самооцінки дозволяє усвідомити характер розвитку такого соціального утворення як соціальна відповідальність [116, с.116]. Орієнтованість підлітків на норми групи однолітків і протест проти норм «світу дорослих» відображає провідну потребу підлітка – у самостійності, особистісній автономії. Разом з тим, у підлітковому віці важлива не скільки сама по собі можливість самостійно розпоряджатися собою, скільки визнання оточуючими дорослими цієї можливості і принципової рівності підлітків із дорослими. Водночас підлітки продовжують чекати від дорослих допомоги і захисту (І.С.Кон, Л.Ф.Обухова, Л.І.Божович).

На формування самооцінки у підлітковому віці впливають чисельні фактори, серед яких, у першу чергу, слід відзначити:

- реальні досягнення у навчанні та позашкільній діяльності (здібності до мистецтва, спорту чи певних наук);
- соціальний статус підлітка у групі однолітків (адаптація у колективі, кількість та впливовість друзів);
- умови життя у родині, ставлення батьків до інтересів підлітка;
- мотиваційно-смілова сфера особистості (цілі, потреби, інтереси);
- зовнішність (привабливість, фізичний розвиток).

Позитивна адекватна самооцінка зумовлює упевненість підлітка у собі, конструктивну самокритичність, наполегливість, суспільну активність. Підлітки із позитивною самооцінкою виявляють більш різнопланові інтереси, захоплюються різними видами діяльності, їхні міжособистісні стосунки, що базуються на бажанні пізнавати себе й інших, є більш щирими і глибокими. Проте сучасні підлітки частіше демонструють нестійку суперечливу самооцінку (І.С.Кон, Ю.М.Орлов), яка проявляється у

неадекватно високому або неадекватно низькому рівнях очікування. Підлітки із такою самооцінкою часто уникають нових видів діяльності, намагаються обмежувати своє спілкування (або спілкуються тільки на формальному поверхневому рівні). Для таких підлітків характерними є підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід із складної ситуації. Вони частіше виявляють агресивну або пасивно-захисну поведінку.

Означене логічно співвідноситься із результатами психодіагностичного дослідження самооцінки та впевненості у своїх діях підлітків 11 – 15 років, проведеного під керівництвом Н.М.Токаревої на базі загальноосвітніх шкіл м.Кривого Рогу. Вибірка була сформована за квотовим принципом (по 50 підлітків різних вікових груп). Узагальнені результати використання «Методики вивчення самооцінки і впевненості в собі у критичних ситуаціях» [103, с.104] для діагностичного вимірювання даних параметрів наведені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Динаміка рівнів самооцінки та впевненості в собі у критичних ситуаціях підлітків 11 – 15 років

Вікова група Рівні самооцінки	11 років	12 років	13 років	14 років	15 років
	Кількість респондентів, %				
Високий	24 %	0	0	12 %	0
Середній	32 %	46 %	62%	20%	42%
Низький	44 %	54%	38%	68%	58%

Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати домінування низького рівня самооцінки та впевненості у собі підлітків у динаміці. Підлітки вибіркової сукупності мають низьку самооцінку, переживають з приводу критичних зауважень на свою адресу, сумніваються у правильності своїх дій, виявляють розвинену систему захистів (у тому числі і провокацію конфліктів). Лише серед 13-річних підлітків тенденція змінюється: у межах даної вікової групи переважна кількість респондентів (62 %) демонструють середній рівень виявлення досліджуваних параметрів.

Високий рівень самооцінки та впевненості в собі у критичних ситуаціях кількісно виражений недостатньо: 24 % молодших підлітків (11 років) та 12% старших підлітків (14 років) високо оцінюють свої якості (рис. 3.3).

У молодшому підлітковому віці дана тенденція пояснюється збереженням у респондентів деяких властивостей попереднього (молодшого шкільного) періоду онтогенезу: зокрема, велике значення оцінок вчителя для формування самооцінки підлітків, пріоритетний характер інтелектуальних здібностей та успіхів у навчанні при самооцінюванні тощо.

У 14-річних підлітків поява 12 % респондентів із високим рівнем самооцінки та впевненості в собі у критичних ситуаціях на фоні зростання

кількості підлітків із низьким рівнем даної ознаки (68 % проти 38 % серед 13 річних) означає лише суперечливий характер психічного розвитку підлітків і необхідність системного психолого-педагогічного супроводу особистісного становлення у період дорослішання.

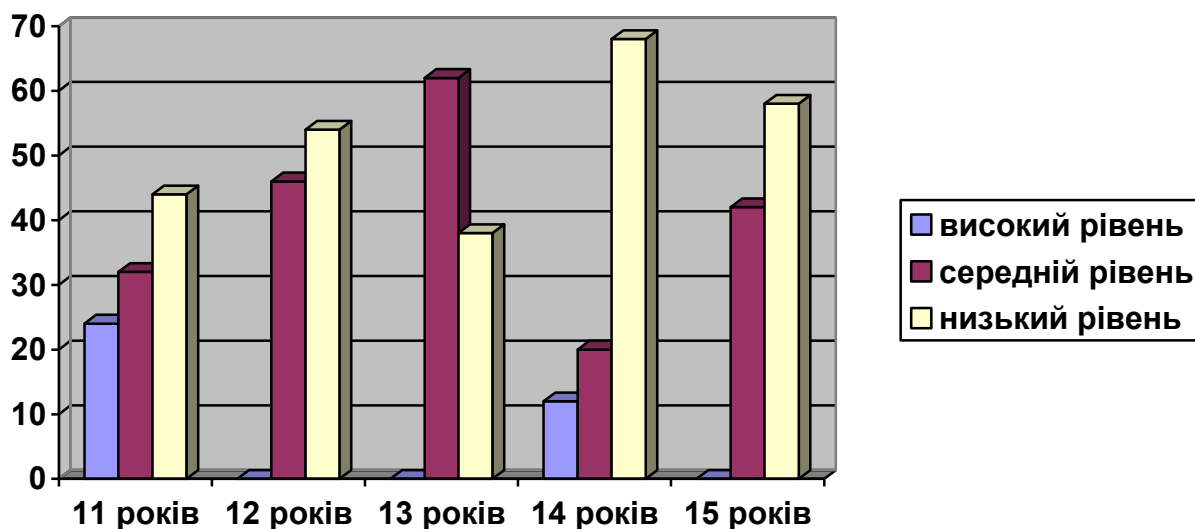


Рис. 3.3.

Рівень самооцінки та впевненості в собі у критичних ситуаціях підлітків 11 – 15 років

Двофакторний дисперсійний аналіз (значимість дисперсії статистично достовірна на рівні $p \leq 0,05$) підтвердив наявність достовірних відмінностей самооцінки підлітків у межах вікових груп респондентів.

За допомогою статистичного метода групування і однофакторного дисперсійного аналізу (апостеріорний критерій Шеффе) також підтверджено значимість відмінностей між групами 11- і 12-річних підлітків, і між 13- і 14-річними респондентами (рівень значимості від $p \leq 0,01$ до $p \leq 0,05$) у самооцінці та впевненості в собі у критичних ситуаціях.

Особливості гендерної ідентичності старших підлітків

Серед задач підліткового періоду науковці називають формування **ідентичності**, тобто сприймання себе самостійною, унікальною, цілісною особистістю і переживання єдності свого «Я» у часі (N.Newcombe). І хоча розвиток ідентичності триває протягом всього життя, її пошук є особливо актуальним у підлітковому віці [95, с.528].

Поняття ідентичності активно розробляється в сучасній психологічній науці. Аналізуючи висвітлені у зарубіжній психології концепції ідентичності, Н.В.Антонова [7] виокремлює серед основних інтерпретаційних тенденцій даного феномена такі:

- ідентичність має структурну будову й існує в плані суб'єктивного часу;

- можливе виділення 2-х аспектів ідентичності: особистісного і соціального. Онтогенетично особистісна ідентичність є вторинною відносно соціальної, тому що формується на основі вироблення у процесі соціальної категоризації понять;
- ідентичність – динамічна структура, вона розвивається протягом усього життя людини нелінійно та нерівномірно, долаючи кризи, може протікати як прогресивно, так і регресивно;
- на поведінковому рівні можливий розгляд ідентичності як процесу розв'язання життєво значущих проблем, причому кожне прийняте рішення буде позначатися на формуванні структури ідентичності.

Поява терміну ідентичність пов'язується з ім'ям Е.Еріксона, який визначав даний феномен як внутрішню безперервність і тотожність особистості. Володіти ідентичністю, з погляду Е.Еріксона, означає:

- відчувати себе, своє буття як особистості незмінним, незалежно від ситуації, ролі, самосприйняття;
- відчувати минуле, сьогодення та майбутнє як єдине ціле;
- відчувати зв'язок між власною безперервністю та визнанням цієї безперервності іншими людьми [156].

Розвиток ідентичності Е.Еріксон тлумачив як взаємодію біологічних, соціальних та еґо-процесів. Еґо відповідає за інтеграцію інших складових ідентичності; результатом Еґо-синтезу є конфігурація елементів ідентичності, значущим компонентом якої виступає гендерний аспект.

Гендерна ідентичність – єдність поведінки і самосвідомості індивіда, що відносить себе до певної статі і орієнтується на вимоги відповідної статевої ролі [117, с.282].

Особливості гендерної ідентичності безпосередньо пов'язані із поняттями «маскулінність», «фемінінність» та «андрогінність».

Маскулінність (мужність) являє собою комплекс соціальних установок, характеристик поведінки, можливостей і сподівань, що детермінують поведінкові особливості чоловіка.

Фемінінність (жіночість) – це комплекс аттюдів, характеристик поведінки, можливостей і сподівань, пов'язаних із жіночими конструктами, що містить також характерні форми поведінки, очікувані від жінки у певному суспільстві.

При розгляді даних категорій необхідно враховувати наступні їх характеристики:

- множинність, що визначається наявністю у кожному суспільстві декількох моделей маскулінності й фемінінності – від доміантних (визнаних переважною частиною суспільства) до маргіналізованих (визнаних національними, соціальними, сексуальними меншостями);
- історичність – відображається у змінах, внесених до структур маскулінності та фемінінності у ході історичних процесів під

впливом культурних, економічних факторів та технологічного розвитку;

- ситуаційність – виявляється через соціокультурну залежність інтенсифікаційних та інфляційних змін, що відбуваються з деякими характеристиками маскулінності й фемінінності і обумовлює їх цінність у певних ситуаціях.

Ще однією значною для гендерної ідентичності категорією є андрогінія (від грецьк. андрос – чоловічий, гінес – жіночий) – сполучення в індивіді маскулінних і фемінінних рис. У сучасній психологічній науці (С.Бем, Ш.М.Берн, І.С.Клецина, Дж.Спенс та ін.) переважає думка, що цілісну, гармонійну особистість характеризує не маскулінність або фемінінність, а андрогінність. Адже чоловічі і жіночі статеві гормони продукують як чоловічий, так і жіночий організми, а мозок несе в собі можливості програмування поведінки як за чоловічим, так і за жіночим типом. Андрогінія забезпечує розширені можливості соціальної адаптації, що пов'язано із ситуативною гнучкістю андрогінів, високою самоповагою, мотивацією до досягнень тощо (С.Бем, Т. Бендас, Е.П.Ільїн, І.В.Найдовська).

Формування гендерної ідентичності – це процес, логічно пов'язаний із онтогенетичним розвитком особистості.

З метою аналізу ознак гендерної ідентичності старших підлітків під керівництвом Н.М.Токаревої на базі загальноосвітніх шкіл м. Кривого Рогу було проведено емпіричне дослідження. Вибірку склали 52 підлітка віком 14 – 15 років, що навчаються 9-х класах (29 хлопців і 23 дівчини). У площині дослідження був застосований порівняльний метод (поперечний зріз), що дозволив дослідити психічні властивості статево-рольової поведінки школярів і порівняти отримані дані.

Психодіагностичне вимірювання гендерних характеристик особистості підлітків було здійснено шляхом використання опитувальника С.Бем, діагностичне призначення якого полягає у виявленні рівня вираження маскулінності та фемінінності серед респондентів.

Результати тестування зведені до таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

**Характеристики гендерної ідентичності старших підлітків
(за даними опитувальника С.Бем)**

Ознаки групи респондентів	Хлопці старшого підліткового віку (N = 29)	Дівчата старшого підліткового віку (N = 23)
Домінуюча ознака гендерної ідентичності		
Маскулінність	55 %	9 %
Фемінінність	17 %	52 %
Андрогінність	28 %	39 %

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що підлітки схильні до чіткої диференціації у виявленні гендерних характеристик: 55% респондентів-хлопців виявляють маскулінність, 52% дівчат демонструють ознаки фемінінності (рис.3.4.). Крім того значна кількість підлітків проявляють у виявленні психологічної статі ознаки андрогінії: 28% хлопців та 39% дівчат.

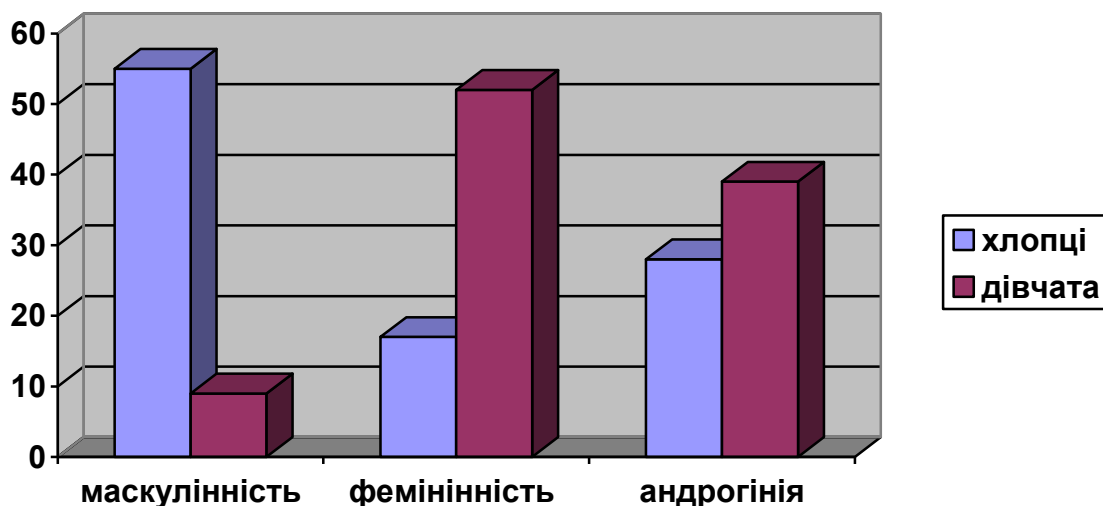


Рис.3.4.

Співставлення характеристик гендерної ідентичності підлітків-хлопців і дівчат

Водночас, у хлопців-підлітків простежується більша (порівняно із дівчатами) схильність до альтернативних моделей поведінки: 17% респондентів чоловічої статі виявили ознаки фемінінності, тоді як дівчата лише у 9% випадках зафіксували ознаки маскулінності.

В цілому означена тенденція узгоджується із закономірностями гендерної соціалізації школярів-підлітків у системі фемінізованої освіти.

Співвіднесення отриманих даних із результатами спостережень дозволяє зазначити, що показники маскулінного типу особистості більш властиві підліткам (як хлопцям, так і дівчатам), які захоплюються спортом та займають активну суспільну позицію. Хлопці-підлітки, які виявили ознаки фемінінності, у соціометричній структурі класу знаходяться у межах «зони знехтуваних», а отже порушення статево-рольових стандартів серед хлопців супроводжуються більш жорсткими санкціями, зокрема – відчуженням у структурі міжособистісної взаємодії.

Подальше дослідження – діагностичний зріз вибіркової сукупності із використанням методики «Оцінка самоконтролю у спілкуванні» (Маріон Снайдер) – дозволило виявити гендерні відмінності самоконтролю в комунікативній діяльності підлітків-хлопців та дівчат старшого підліткового віку і співвіднести отримані дані із проявами психологічної статі респондентами.

Результати тестування зведені до таблиці 3.7.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що у цілому вибірковій сукупності школярів старшого підліткового віку притаманний середній рівень самоконтролю у спілкуванні (44,8% хлопців і 56,5% дівчат виявляють даний рівень показника).

Таблиця 3.7.

**Гендерні відмінності самоконтролю у спілкуванні старших підлітків
(за даними опитувальника М.Снайдер)**

Ознаки групи респондентів	Хлопці старшого підліткового віку (N = 29)	Дівчата старшого підліткового віку (N = 23)
Рівень самоконтролю у спілкуванні		
Високий рівень	17,2 %	34,8 %
Середній рівень	44,8 %	56,5 %
Низький рівень	38 %	8,7 %

У площині виявлення ознак гендерної ідентичності старших підлітків простежуються певні відмінності у показниках самоконтролю у спілкуванні. Зокрема, для хлопців-підлітків комунікативний контроль є певною проблемою: високий рівень демонструють лише 17,2% досліджуваних. 38% хлопців старшого підліткового віку мають низькі показники виявлення даної ознаки, їхня поведінка стійка і вони не вважають необхідним змінювати позиції залежно від ситуації.

У групі дівчат ситуація інша: 34,8% респондентів мають високі показники самоконтролю у спілкуванні: вони легко входять у будь-яку роль, гнучко реагують на змінення ситуації, добре відчують і можуть передбачати враження, яке справляють на тих, хто їх оточує. Лише 8,7% досліджуваних дівчат-підлітків виявляють низький рівень самоконтролю.

Результати співвіднесення узагальнених даних за шкалами психологічної статі (маскулінності/ фемінінності) та самоконтролю у спілкуванні старших підлітків наведені у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

**Рівень самоконтролю у спілкуванні підлітків
різних типів психологічної статі**

Тип гендерної ідентичності	Андрогінна (N = 17)	Маскулінна (N = 18)	Фемінінна (N = 17)
Рівні самоконтролю у спілкуванні	Кількість підлітків, у %		
Високий	29,4%	0	23,5 %
Середній	58,8%	72,2%	76,5%
Низький	11,8%	27,8%	0

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати домінування середнього рівня самоконтролю у спілкуванні респондентів цілісної вибіркової сукупності, такі підлітки є щирими співрозмовниками, не стриманими в своїх емоційних проявах. Авторитет однолітків є вагомим фактором організації спілкування підлітків усіх типів статево-рольових стандартів виявлення гендерної ідентичності, тому в окремих випадках поведінка старших підлітків корегується відповідно до очікувань групи.

Результати дослідження свідчать, що старші підлітки маскулінного типу переживають найбільш виражені труднощі у виявленні комунікативного самоконтролю (27,8 % респондентів даної групи продемонстрували низький рівень самоконтролю у спілкуванні і відсутність високого рівня); таким дітям важко пристосуватися до соціуму та вільно проявляти себе у комунікації, через що інші суб'єкти спілкування вважають їх «незручними». Підлітки, у структурі гендерної ідентичності яких домінують фемінінні ознаки, схильні приховувати справжні наміри та пристосовуватися до загальної думки, задовольняючи свої потреби у спілкуванні та схваленні (23,5 % респондентів виявляють високий рівень самоконтролю у спілкуванні, 76,5 % – середній). У поведінці фемінінних особистостей простежується залежність від соціального середовища та схвалення оточуючих (батьків, однолітків, вчителів), що пояснює проблеми із плануванням та програмуванням поведінки. Найбільш вираженим самоконтроль у спілкуванні є у групі підлітків із андрогінним типом гендерної ідентичності (29,4 % респондентів демонструють високий рівень даної ознаки, 58,8 % – середній); їм притаманна прямолінійність в спілкуванні, проте вони гнучко регламентують стратегії спілкування у соціальній групі. При високій мотивації досягнення андрогінні особистості здатні формувати такий стиль поведінки, що дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, які перешкоджають досягненню мети, і впевнено почуватися у незнайомих (складних) ситуаціях.

Кореляційний аналіз даних дослідження із використанням t-критерію Стьюдента доводить наявність достовірних ($t = 2,82$ при рівні значущості $p \leq 0,05$) гендерних відмінностей самоконтролю у спілкуванні підлітків.

3.2. Когнітивний аспект психічного розвитку підлітків

Когнітивний розвиток підлітків характеризується розвитком абстрактного мислення на рівні формальних операцій і використанням метакогнітивних навичок [63, с.586].

Починають формуватися елементи теоретичного мислення.

Фактично, когнітивний розвиток підлітків, а відповідно, і зростання інтелекту включає у себе як накопичення знань, так і розвиток компонентів обробки інформації. Підлітки володіють широким діапазоном схем вирішення проблем [63, с.589], використовують різноманітні когнітивні

операції і стратегії вирішення задач, їхнє мислення і розмірковування стають більш різнобічними і гнучкими, вони набувають здатності дивитися на речі під різними кутами зору [95, с.495].

У підлітків формуються поступово такі якості мислення, як послідовність, гнучкість, точність, самостійність і критичність. Вони виявляються у тому, наскільки доказово, системно викладають учні свої думки, зберігаючи їх логічну зв'язність і структурність, як швидко переходять від одного виду мислительної діяльності до іншого (наприклад, від математичної до граматичної), якої допомоги потребують у розв'язанні задач різної складності.

Активно у підлітковому віці починає розвиватися творче креативне мислення. В.М.Дружинін вважає, що розвиток креативності відбувається за наступним механізмом: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища і наслідування формується система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації), і загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність, тобто креативність – це синтез обдарованості і певної структури особистості [34].

Ці досягнення в розвитку мислення підлітків треба цінувати, але не переоцінювати. Треба зважати на те, що згадані вище нові якості мислення підлітків перебувають у стадії становлення, що учні не тільки вчать логічно, систематично й продуктивно думати, контролювати власне мислення. Завдання педагогів і батьків – керувати його становленням.

Є.П.Ільїн, узагальнюючи дослідження розвитку креативності у онтогенезі (Д.Б.Богоявленська, Л.С.Виготський, В.М.Дружинін, М.О.Олехнович, Н.Б.Шумакова, В.С.Юркевич), стверджує, що з віком розвиток креативності проходить як мінімум дві фази:

- протягом *першої фази* розвивається «первинна» креативність як загальна творча здатність, неспеціалізована до будь-якої області життєдіяльності. Сенситивний період цього процесу – 3-5 років. В цей час механізмом формування креативності є наслідування значущого дорослого як креативного зразка;
- друга фаза (13 – 20 років) означає виникнення «спеціалізованої» креативності, тобто здатності до творчості у певній сфері діяльності як доповнення і альтернатива «первинної», недиференційованої креативності. На цьому етапі особливу значущість набуває професійний зразок, підтримка сім'ї та однолітків [47, с.315].

За даними Л.М.Петрової [цит. за 47, с.208], у підлітків 13 – 14 років креативність вище, ніж у дітей 9 – 10 років. Відрізняється у них і структура креативності. У підлітковому віці центральними здібностями стають швидкість і легкість утворення образних елементів, а також гнучкість при утворенні семантичних відношень. Як зазначає В.М.Дружинін, найбільш високі показники творчих здібностей спостерігаються у тих підлітків, які добре встигають за основними предметами, що їх цікавлять [47, с.240].

Традиційно прийнято протиставляти інтелект і креативність (конвергентні і дивергентні здібності). Проте у сучасних дослідженнях

креативності все частіше проводиться ідея про те, що креативний процес характеризується єдністю конвергентних і дивергентних аспектів. Будь-який пізнавальний процес спирається на попередні знання і спричиняє їх перетворення відповідно до вимог задачі. Проте, як засвідчують Р.Стернберг і Т.Лубарт (Sternberg and Lubart), надто низька і надто висока компетентність у проблемі заважають креативному процесу. Висока компетентність не дозволяє звільнитися від існуючих стереотипів [цит. за 47, с.199].

Більш за все із інтелектом корелюють такі характеристики креативності, як оригінальність, розробленість і загальна креативність (А.Ю.Анісімова). Серед показників інтелекту найбільші зв'язки із креативністю має вербальна аналогія. Це означає, що учні, які застосовують оригінальні способи і прийоми рішення креативних завдань, вміють встановлювати зв'язки між поняттями [цит. за 47, с.201]. У результаті розвитку дивергентного мислення та інших креативних здібностей простежується зростання соціальної сміливості у спілкуванні, нівелювання страху висловлювати свої думки. Филип Райс зазначає, що ті підлітки, які вірять у себе, більше проявляють готовність ризикувати і займатися справами, що потребують уяви і креативності [121, с.179].

Перешкоджає прояву креативності низький інтелект, нейротизм і тривожність особистості [46, с.319]. Проте Роберт Стернберг і Годд Лубарт стверджують: більшість людей мають креативний потенціал і будуть креативними, якщо зможуть отримати ресурси, що стимулюють креативність [цит. за 154, с.497].

Актуальність методологічних засад вивчення особливостей розвитку креативності обумовили специфіку емпіричного дослідження під керівництвом Н.М.Токаревої когнітивного модусу суб'єктивного становлення підлітків на базі шкіл м.Кривого Рогу. Для досягнення мети дослідження було застосовано комплекс тестових методик.

Використання методики «Типи мислення та рівень креативності» (46, с.618 – 620) дозволило виявити домінуючий тип мислення школярів-підлітків та оцінити вираженість креативності у респондентів (134 підлітка віком 12 – 13 років) – таблиця 3.9:

Таблиця 3.9

Результати дослідження типів мислення та рівня креативності

Тип мислення	Кількість респондентів, %
Предметне мислення	20, 6 %
Символічне мислення	14, 7 %
Знакове мислення	32, 35 %
Образне мислення	17, 65 %
Креативне мислення	14, 7 %

Аналіз отриманих даних засвідчує, що у молодших підлітків переважають знаковий (32,35 % респондентів) і предметний (20,6 %

респондентів) типи мислення відповідно до закономірностей вікового розвитку школярів підліткового віку.

Аналіз рівня креативності мислення підлітків дозволяє стверджувати, що він є достатнім (14,7 % респондентів). Це може бути пояснено сензитивністю підлітків і схильністю до гнучких стратегій прийняття рішень (рис.3.5.).

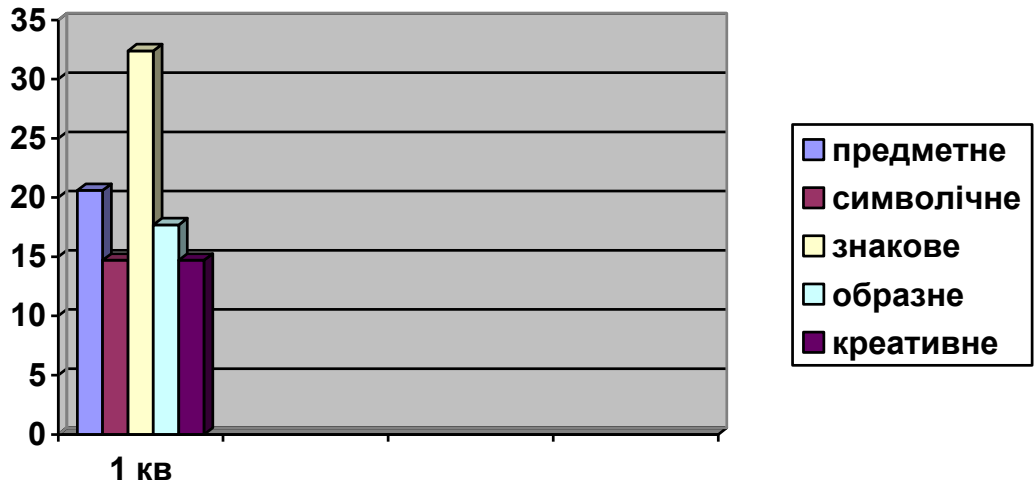


Рис.3.5.

Типи мислення та рівень креативності молодших підлітків

З метою уточнення рівня розвитку індивідуальної схильності підлітків до творчості був використаний тест-опитувальник Г.Девіса (модифікація Б.К.Пашнєва).

Узагальнені результати тестування представлені на діаграмі (3.6)

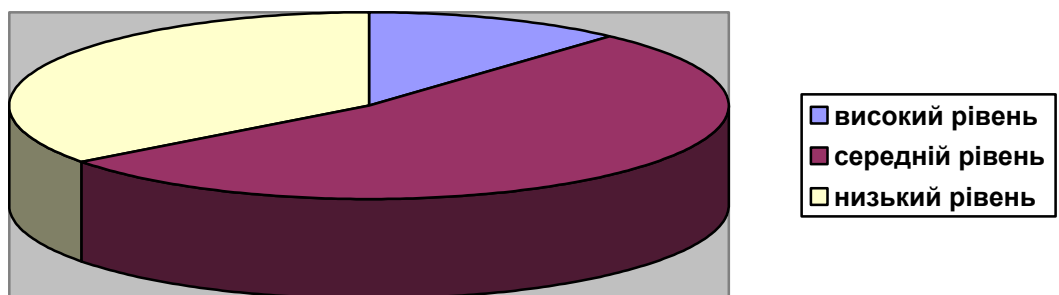


Рис. 3.6.

Рівні розвитку індивідуальної схильності підлітків до творчості

Аналізуючи отримані дані, можемо зробити висновок, що у школярів підліткового віку переважає середній рівень розвитку творчого мислення (52,9 % респондентів), який означає потенціал когнітивного модусу особистісного становлення підлітків.

Невербальна креативність підлітків досліджувалася за допомогою тесту Е.П.Торренса, субтесту «Незавершені фігури» (Complete Figures), який був адаптований А.Н.Вороніним у 1993 – 1994 роках в лабораторії діагностики здібностей Інституту психології РАН. Особливий акцент у цьому субтесті ставиться на виявлення невербальної креативності як певної здатності до продукування нового, оригінального продукту в умовах мінімальної вербалізації. Субтест являє собою сукупність зображень із набором ліній, використовуючи які респондентам необхідно домальовувати картинку. Діагностичні можливості методики дозволяють оцінювати такі показники креативності як швидкість, гнучкість та оригінальність (табл.3.10.).

Таблиця 3.10.

**Результати дослідження невербальної креативності підлітків
(кількість респондентів у %)**

Критерій	Оригінальність	Гнучкість	Швидкість
Рівні			
Високий	14,7 %	2,9 %	11,8 %
Норма	55,9 %	58,8 %	47 %
Низький	29,4 %	38,3 %	41,2 %

Аналіз отриманих даних засвідчив про нормативність мисленнєвих реакцій підлітків за всіма параметрами субтесту. Достатньо представленими у відповідях підлітків є також і зразки низького рівня виявлення креативності (29,4 % – 41,2 % за різними критеріями відповідно).

Високий рівень виявлення невербальних креативних реакцій молодших підлітків найбільш представлений у площині оригінальності (14,7 %), найменше – у площині гнучкості (2,9 %).

Паралельно здійснювалося дослідження рівня розвитку вербальної креативності молодших підлітків за допомогою тесту Дж.Гілфорда (у модифікації О.Є.Тунік), що дозволяє визначити такі параметри креативності як продуктивність, гнучкість, оригінальність. Аналітичне опрацювання отриманих даних щодо виявлення вербальної креативності підлітків означило схожість тенденцій: переважання середнього та низького рівнів вираження усіх параметрів, а також найменші показники за критерієм гнучкості (табл.3.11.).

Таблиця 3.11.

Результати дослідження вербальної креативності підлітків

Критерій Рівні	Оригінальність	Гнучкість	Продуктивність
	Кількість респондентів у %		
Високий	11,8 %	5,9 %	11,8 %
Норма	52,9 %	58,8 %	50 %
Низький	35,3 %	35,3 %	38,2 %

Співставлення отриманих даних за критерієм оригінальності/ стереотипності невербальних та вербальних реакцій представлені у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12.

Розподіл респондентів на групи за показниками невербальної та вербальної оригінальності/ стереотипності реакцій-відповідей

Рівень оригінальності/ стереотипності реакцій респондентів	Кількість респондентів %	
	Виявлення невербальної оригінальності	Виявлення вербальної оригінальності
Високий (100 % оригінальних відповідей)	8,8 %	11,8 %
Достатній (66 % оригінальних відповідей)	20,6 %	32,3 %
Середній (66 % стереотипних відповідей)	44 %	44,1 %
Низький (100 % стереотипних відповідей)	26,6 %	11,8 %

Згідно із отриманими даними більшості молодших підлітків притаманний середній рівень невербальної (44 %) та вербальної (44,1 %) оригінальності: респонденти продемонстрували схильність до продукування стереотипних образів при доповненні малюнків та у вербальних сентенціях.

Співставлення даних дослідження (рис.3.7.) свідчить про більш високий рівень вираження вербальної оригінальності у когнітивній сфері підлітків.

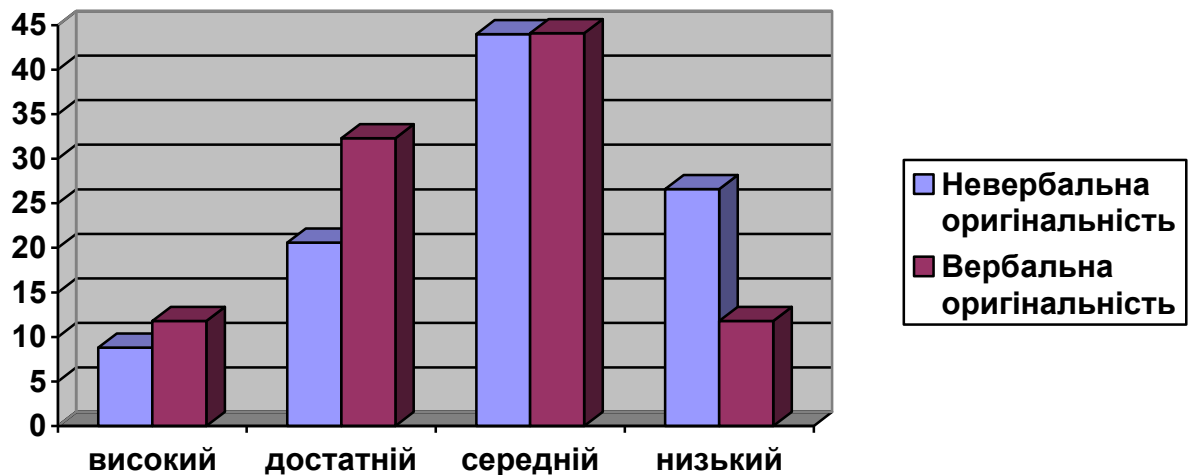


Рис. 3.7.

Рівні виявлення невербальної та вербальної оригінальності/стереотипності у реакціях-відповідях підлітків

В цілому ж, як доводять результати дослідження, підлітки демонструють середній рівень виявлення вербальної та невербальної креативності, що потребує корекційного втручання психолога та педагогів з метою розвитку інтелектуального творчого потенціалу особистості.

3.3. Емоційно-вольова сфера сучасного підлітка

Підлітковий вік є тим періодом вікового розвитку, коли вплив емоцій на життєдіяльність особистості найбільш явний.

У психології під *емоціями* розуміють психічні процеси, що протікають у формі переживань і відображають особисту значимість та оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєдіяльності людини.

Емоційні переживання підлітків характеризуються глибиною, міцністю, тривалістю, вони більш різноманітні за змістом і спрямованістю порівняно із молодшими школярами.

Центральним новоутворенням у сфері почуттів підлітка є «почуття дорослості», що виявляється як суб'єктивне переживання готовності бути повноправним членом суспільства дорослих. Високого розвитку починають набувати інтелектуальні почуття, зокрема любов, почуття нового, здивування, сумніву, упевненості, невпевненості тощо. Особливо загострюються почуття, пов'язані з усвідомленням свого «Я», власної гідності. Збагачуються естетичні почуття та емоційна вразливість.

У зв'язку із зростанням самоконтролю і саморегуляції своєї поведінки змінюються форми виявлення почуттів. Поступово слово та інтонація стають головним засобом виявлення почуттів та засобом впливу на почуття інших людей.

Специфіка фрустраційних реакцій у підлітковому віці.

Проблеми фрустраційних станів та реакцій багатопланово розкриваються у чисельних роботах науковців-психологів (С.Розенцвейг, Ф.Є.Василюк, М.Д.Левітов, Є.П.Ільїн, Т.А.Немчінова, Л.Берковиць, Дж.Доллард, С.Майєр, Н.Міллер, Р.Лоусон та ін.). Однак процес теоретичного осмислення явища фрустрації далекий від свого завершення. Недостатньо уваги приділяється і вивченню вікових аспектів фрустраційних станів, їх динаміки та особливостей змісту зокрема у підлітковому віці, який є найбільш складним періодом розвитку емоційної сфери особистості.

Існуючі ускладнення у розумінні терміну «фрустрація» підкреслюються у багатьох теоретичних та експериментальних дослідженнях [71]. Якщо звернутися до значення цього терміну, то фрустрація (від англ. frustration) означає розлад (планів), знищення (задумів), тобто вказує на певну травмуючу ситуацію, в якій людина отримує поразку, невдачу.

Аналіз тлумачень терміну «фрустрація» у психологічних словниках та наукових дослідженнях показує, що його визначають як психічний стан, який виникає внаслідок реальної чи уявної перешкоди, яка заважає досягненню мети [64].

М.Д.Левітов визначає фрустрацію як «психічний стан людини, який виражається в характерних переживаннях та поведінці, і викликаний об'єктивно нездоланими (або суб'єктивно так сприйнятими) труднощами, що виникають на шляху до досягнення мети чи розв'язання задач» [71, с.19]. К.К.Платонов означає фрустрацію як психічне явище дезорганізації свідомості і діяльності особистості, викликане об'єктивно нездоланими і невиправданими перешкодами на шляху до бажаної мети. Фрустрація, на думку К.К.Платонова, є внутрішнім конфліктом особистості між її спрямованістю та об'єктивними можливостями, з якими особистість не погоджується [102, с.162].

В роботах М.Д.Левітова, В.Ф.Василюка, Р.Х.Шакурова, К.К.Платонова підкреслюється, що високий рівень фрустрації призводить до дезорганізації діяльності, зниження її ефективності. Фрустрація розглядається як тимчасовий стан інтелектуального, емоційного та поведінкового розладу.

Згідно із дослідженнями С.Розенцвейга (США) фрустрація має місце в тих випадках, коли організм зустрічає більш або менш нездоланні перешкоди або обструкції на шляху до задоволення будь-якої життєвої потреби.

З метою вивчення психологічної природи та змісту фрустраційних реакцій у підлітковому віці (11/12 – 15 років) А.В.Шамне було проведено експериментальне дослідження, в основу якого було покладено припущення, що поява нового рівня розвитку мотиваційно-потребової сфери особистості та самосвідомості зумовлюють якісно новий характер, особливості динаміки, структури та змісту фрустраційних реакцій підлітків.

Дослідно–експериментальна робота проводилася на базі середніх загальноосвітніх шкіл м. Кривого Рогу серед учнів 7 – 9-х класів (чисельність вибірки – 176 досліджуваних).

В якості психодіагностичного інструментарію було обрано модифікований варіант малюнкового тексту фрустраційних реакцій С.Розенцвейга (Rosenzweig Picture – Frustration Study, PF Study), що дозволило визначити частотність відповідей досліджуваних за направленням та типом реакції на фрустрацію.

За напрямом фрустраційні реакції поділяються на:

- екстрапунітивні (extrapunitive) – реакція спрямована на живе або неживе оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації, підкреслюється ступінь фруструючої ситуації; іноді розв'язання ситуації вимагають від іншої особи;
- інтропунітивні (intropunitive) – реакція суб'єкта спрямована на самого себе із прийняттям провини або ж визнанням відповідальності за виправлення проблемної ситуації;
- імпунітивні (impunitive) – фруструюча ситуація розглядається як дещо несуттєве, незначне, те, що мине з часом; звинувачення оточуючих або себе відсутнє.

Для позначення описаних реакцій використовуються літери Е, І, М відповідно.

Крім цього, існує поділ за типом реакцій на фрустрацію:

- перешкоджаюче-домінантні (Е', І', М') – перешкоди, що викликають фрустрацію, акцентуються незалежно від їхньої оцінки як сприятливих, несприятливих або малозначущих;
- самозахисні (Е, І, М) – означають активність у вигляді засудження кого-небудь, заперечення або визнання власної провини, спрямованої на захист свого «Я»;
- «дозволяючі» (потребово-настійливі) (е, і, м) – характеризуються постійною потребою знайти конструктивне розв'язання конфліктної ситуації у формі вимоги про допомогу від інших осіб, або прийняття на себе зобов'язання розв'язати ситуацію.

Результати дослідження доводять, що у структурі фрустраційних реакцій загальної сукупності підлітків переважно використовується **екстрапунітивна** манера (напрям) реагування, тобто реакції спрямовані на оточення, підкреслюється зовнішня причина фрустраційної ситуації, розв'язання проблеми перекладається на інших людей.

За типом реагування найбільш поширеними є відповіді респондентів із фіксацією на **самозахисті**, тобто реакції досліджуваних в ситуації фрустрації спрямовуються на захист свого «Я», що призводить до загострення ситуації.

Найчастіше зустрічаються відповіді із фактором Е (екстрапунітивні реакції із фіксацією на самозахисті). Це означає підвищену фіксацію на труднощах, схильність оцінювати ситуацію фрустрації не як задачу для

вирішення, а як загрозу особистісному «Я». Означене спричиняє прояв таких рис як агресивність, ворожість, консерватизм. Підлітки даної групи виявляють низький рівень відповідальності за ситуацію, заперечують власну провину, перекладаючи відповідальність на інших людей.

За показниками рівня соціальної адаптації досліджуваних (GSR) виявлено, що майже половина досліджуваних (46 %) виявляють низький рівень адаптації до свого соціального оточення, тобто мають неадекватні форми реагування на життєві труднощі.

Співставлення результатів дослідження у різних вікових групах (середній та старший підлітковий вік) дозволило простежити тенденцію **динаміки** фрустраційних реакцій у підлітковому віці (11/12 – 15 років) від екстрапунітивних реакцій із фіксацією на самозахисті у середньому підлітковому віці до екстрапунітивних реакцій із фіксацією на вирішенні проблеми у старшому підлітковому віці.

Результати порівняння наведені у таблиці 3.13.

Порівняння показників напрямів фрустраційних реакцій у різних вікових групах вибіркової сукупності доводить домінування **екстрапунітивного** (E) спрямування реакцій на фрустрацію.

Таблиця 3.13.

Динаміка фрустраційних реакцій у підлітковому віці (7 – 9 класи)

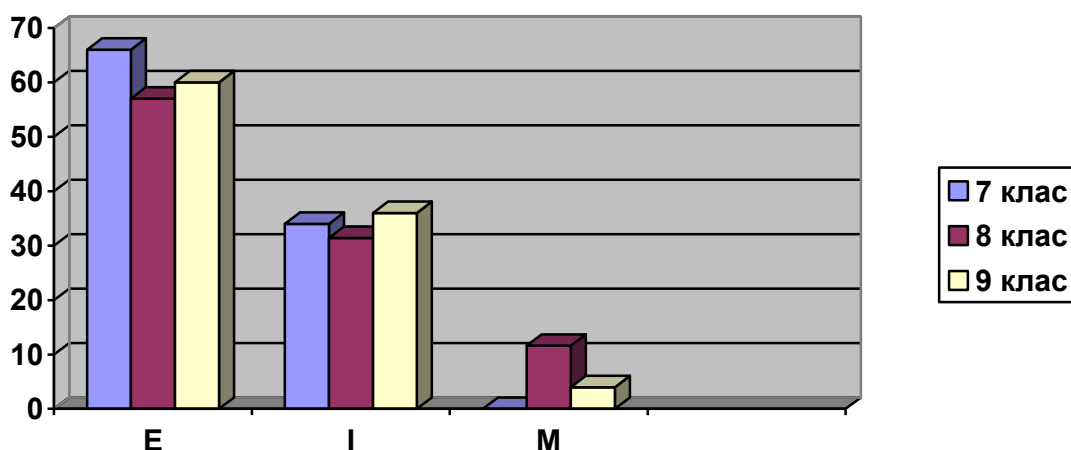
Вікова група Фрустраційні реакції		7 клас (N=24)	8 клас (N=26)	9 клас (N=26)
		Кількість респондентів у %		
Напрямок реакції	E	66,0	57,0	60,0
	I	34,0	31,4	36,0
	M	-	11,6	4,0
Тип реакції	OD	8,5	30,7	26,0
	ED	83,0	61,5	47,0
	NP	8,5	7,8	27,0

Підлітки, у фрустраційних реакціях яких переважає даний тип спрямування, характеризуються як консервативні, вимогливі, агресивні, їхні реакції направлені на оточуюче середовище у вигляді різноманітних вимог до нього. У ситуації фрустрації особи даного типу активно заперечують свою провину, іноді здатні перекладати провину на оточуючих людей. Самооцінка таких підлітків здебільшого є неадекватною.

Підлітки із інтропунітивним спрямуванням реакцій (I) характеризуються самокритичністю, довірливістю, схильністю до поступок (конформністю). У конфліктних ситуаціях вони покладають відповідальність за ситуацію фрустрації на себе, відчуваючи особисту провину за події. Це тип людей, які адекватно сприймають життєві труднощі, приймаючи і вирішуючи їх. У поведінці підлітків інтропунітивне спрямування фрустраційних реакцій не має суттєвого виявлення.

Найменш вираженим у відповідях респондентів є імунітивний напрямок реакції (М): серед досліджуваних 7-го класу – жодної відповіді, у групі підлітків 8-го класу – 11,6% відповідей за цим показником, у відповідях 9-класників – 4% виборів. Це свідчить про те, що підлітки не схильні сприймати фрустраційну ситуацію з позиції примирення, як таку, що може вирішитися сама собою (рис.3.8).

При аналізі *типів* фрустраційних реакцій було виявлено, що найбільший відсоток відповідей респондентів вибіркової сукупності означає фіксацію на самозахисті (Е). Серед досліджуваних 7-го класу цей показник є найбільш високим і складає 83 % від загальної кількості підлітків цієї групи, у наступних класах він знижується (у 9 класі – 47 %). Цей тип реакції на фрустраційну ситуацію характеризує досліджуваних як невпевнених у собі, у своїх вчинках. При вирішенні конфліктних ситуацій вони зазвичай заперечують свою провину, а відповідальність за події схильні покладати на інших людей.



Діаграма 3.8.
Рзподіл частоти виявлення напрямів
фрустраційних реакцій досліджуваних 7 – 9-х класів

Реакція типу «фіксація на перешкоді» (OD) найбільш представлена серед підлітків 8-го класу (14 років). Підлітки даної вікової групи схильні акцентувати увагу на перешкодах, що спричиняють появу ситуації фрустрації. Ці перешкоди розцінюються ними як сприятливі, несприятливі або незначні, проте саме їм приписується вся відповідальність за ситуацію.

У виявленні типу реакцій із фіксацією на розв'язання ситуації, на задоволенні потреб (NP) у динаміці підліткового періоду відбувається зростання кількісних показників. Серед досліджуваних 7 – 8-х класів прослідковується дуже низький відсоток відповідей за цим показником (7 – 8 %), тоді як у групі досліджуваних 9-го класу цей показник складає 27 % (рис.3.9).

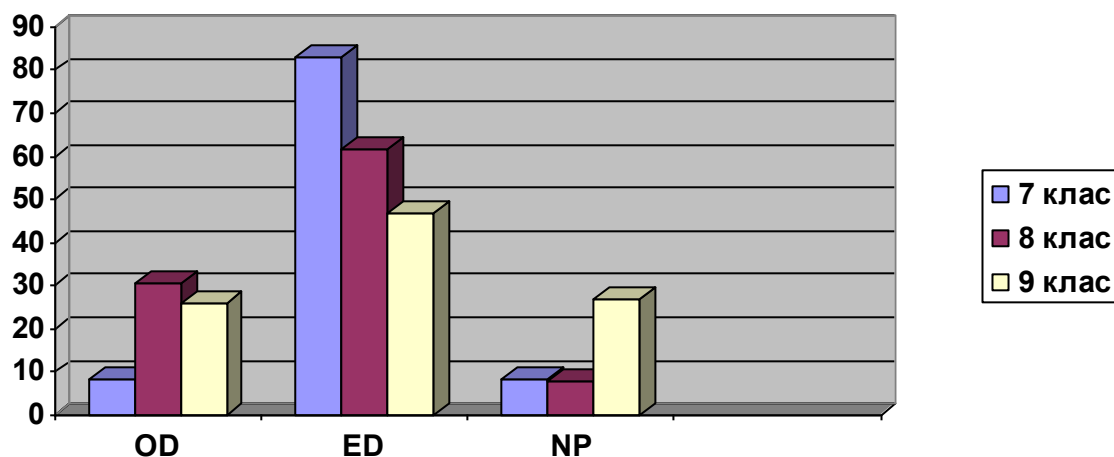


Рис.3.9.

Розподіл частоти виявлення типів фрустраційних реакцій досліджуваних 7 – 9-х класів

Підлітків із фіксацією на задоволенні потреб (вирішенні проблем) можна охарактеризувати як найбільш розсудливих при вирішенні напружених ситуацій, таких, що здатні адекватно реагувати на будь-яку ситуацію.

Найбільш статистично значимі розбіжності між показниками реакцій на фрустрацію (за t-критерієм Стьюдента) виявляються між досліджуваними 7-го та 9-го класу. Так, у віковій групі досліджуваних 7-го класу тенденція реагування на фрустрацію може бути означена формулою: $E > I > E'$. Досліджувані цієї групи у ситуації фрустрації схильні до прояву агресії, конфліктності, мають неадекватні форми реагування на конфліктну ситуацію і не спроможні самостійно вирішити її. Це пов'язано, перш за все, із віковими особливостями підліткового періоду, а саме – із відсутністю досвіду самостійного вирішення складних життєвих ситуацій. Слід також відзначити, що досліджувані 12 – 13 років (7 клас) виявляють більш високий відсоток екстрапунітивних реакцій, ніж досліджувані 13 – 14 років (8 клас). Незважаючи на те, що вікова різниця між двома групами досліджуваних є незначною, у групі підлітків 8-го класу спостерігається зменшення кількості відповідей екстрапунітивного напрямку реакцій із фіксацією на самозахисті.

У групі досліджуваних 8-го класу означення тенденції має таку форму: $E > I > M'$. Більшість досліджуваних цієї групи також відповідають на фрустрацію в екстрапунітивному напрямку із фіксацією на самозахисті, але кількість таких досліджуваних у цій групі значно менша. Тенденція виявлення реакцій на фрустрацію серед респондентів 9-го класу виявляється таким чином: $E > e > I$, що помітно відрізняється від реакцій підлітків двох попередніх вікових груп. Підлітки старшої вікової групи (14 – 15 років) виявляють більш адекватні форми реагування на життєві труднощі; вони здатні адекватно сприймати ситуацію фрустрації, виявляють вищий рівень відповідальності щодо вирішення конфліктної ситуації. І хоча у цій групі спостерігається значний відсоток реакцій у екстрапунітивній манері із

фіксацією на самозахисті, що в свою чергу пов'язано з віковими особливостями підліткового періоду розвитку, цей відсоток є значно меншим, ніж у групі 7-го та 8-го класу (середній підлітковий вік). Реакції підлітків 14 – 15 років є більш різноманітними, і, в основному, спрямованими на вирішення ситуації фрустрації. Підлітки даної групи (14 – 15 років) реагують на фрустрацію майже із однаковою частотою в естрапунітивній манері з фіксацією на вирішенні проблеми, в інтропунітивній манері з фіксацією на самозахисті та в екстрапунітивній манері з фіксацією на самозахисті. Досліджувані цієї вікової групи виявляють більшу готовність до вирішення проблем, є більш адаптованими до свого соціального оточення, схильні до пошуку адекватних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях. Аналіз результатів даного дослідження, таким чином, доводить, що зміст та особливості прояву фрустраційних реакцій підлітків залежать від вікових особливостей і соціальних умов, що склалися у сучасному суспільстві.

З метою вивчення взаємозв'язків фрустраційних реакцій і стресових станів у підлітковому віці А.В.Шамне було проведено експериментальне дослідження, в основу якого було покладено припущення, що стани стресу та фрустрації пов'язані між собою кількісно-якісними залежностями, зокрема, рівень стресу опосередковує прояв сили, типу та напрямку фрустраційних реакцій підлітків. В якості діагностичного інструментарію експериментального дослідження були обрані класичний варіант малюнкового тесту фрустраційних реакцій С.Розенцвейга та методика вивчення рівня стресу Вассермана.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Криворізької педагогічної гімназії серед учнів 8 та 9-х класів (чисельність вибірки – 50 досліджуваних). Статистичні дані, представлені в таблиці 3.14 характеризують типи та напрямки фрустраційних реакцій учнів 8 – 9 класів.

Таблиця 3.14

Співвідношення рівня вираження стресу та домінуючих типів і напрямів фрустраційних реакцій учнів підліткового віку (14-15 років)

Фрустраційні реакції	Типи фрустраційних реакцій			Напрями фрустраційних реакцій		
	Е	І	М	OD	ED	NP
Рівень стресу	Кількість учнів, %					
Низький рівень стресу (16% учнів)	0%	0%	100%	0%	100%	0%
Середній рівень стресу (52% учнів)	20,3%	0%	84,6%	0%	92,8%	7,2%
Високий рівень стресу (32% учнів)	37,5%	0%	62,5%	0%	100%	0%

Як засвідчили результати дослідження, зв'язок між рівнем стресу та напрямком фрустраційної реакції (OD, ED, NP) у підлітковому віці

фактично відсутній. Для учнів із низьким, середнім та високим рівнями стресу характерним є напрямок ED, тобто тип реакції із фіксацією на самозахисті, що опосередковано свідчить про «типовість» для підлітків реакції самозахисту у ситуації стресу.

При аналізі *типів фрустраційних реакцій* було виявлено, що для підлітків із низьким рівнем стресу характерними є виключно імпульсивні реакції: фруструюча ситуація розглядається особистістю як незначуща, як така, що може бути легко виправлена. Із зростанням рівня стресу зменшується кількість таких реакцій і збільшується кількість екстрапульсивних реакцій, коли реакція спрямована назовні та супроводжується підкреслюванням ступеня фруструючої ситуації, засудженням не себе, а зовнішньої причини фрустрації.

Серед учнів з середнім рівнем стресу 84,6 % схильні до імпульсивних реакцій, 20,3 % – до екстрапульсивних. Підлітки з високим рівнем стресу ще більше орієнтовані на перекладання відповідальності за фруструючу ситуацію на зовнішнє оточення (37,5%).

Таким чином, статистичні дані демонструють зменшення долі імпульсивних реакцій та збільшення долі екстрапульсивних реакцій підлітків у процесі переживання стресового стану. Фактично ми спостерігаємо зворотню залежність між рівнем переживання стресу та зміною екстрапульсивного та імпульсивного напрямку фрустраційних реакцій. Чим більшим є рівень стресу, тим менше підлітки схильні до імпульсивних фрустраційних реакцій, і тим більше – до екстрапульсивних реакцій. Ці дані в цілому підтверджують гіпотезу дослідження про зв'язок стресових станів із змістом та типом фрустраційних реакцій. Знання про зміст та структуру фрустраційних реакцій підлітків можуть бути використані вчителями в системі особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу, в практиці психологічної служби для психодіагностики, консультування та корекційної роботи із підлітками.

Особистісні переживання підлітків при фрустрації соціальних потреб та проявах авторитарної позиції дорослих

Сприятливі та несприятливі для становлення особистості в онтогенезі соціальні умови у психологічній науці найчастіше співвідносяться із «авторитарним» і «демократичним» стилями навчання і виховання, вплив яких позначається, наприклад, на пристосуванні дитини до школи (О.Т.Багнюк), на розвитку дитини як суб'єкта навчання (І.В.Кузьменко). Цей в цілому плідний підхід слід, на наш погляд, поглибити у контексті впливу авторитарного і демократичного стилів навчання і виховання на розвиток особистості в онтогенезі, передусім, на міру задоволення соціальним оточенням потреби дитини у певних межах свободи, у тому її позитивному розумінні, що збігається з поняттям свободи саморозвитку, самовизначення, самоактуалізації.

Обґрунтований доказ того, що існує як зовнішня так і внутрішня депривація психічного розвитку, змушує припустити, що зовнішні умови депривації потреби у свободі (наприклад, неправильне виховання), повинні призводити до фрустрації, яка у прямій чи опосередкованій формі відіб'ється у суб'єктивних переживаннях дитини та вплине на процес психосоціального розвитку в цілому.

Суб'єктивні переживання розглядаються як різновид соціальних емоцій, пов'язаних із задоволенням соціальних потреб. Соціальні переживання та емоції регулюють діяльність особистості, визначають широту і характер її відносин з навколишнім соціумом, оптимізують процес входження у нову дійсність (Е.І.Ізотова, Е.В.Нікіфорова). У площині того, що суб'єктивні переживання відображують актуальні потреби дитини і ступінь їх задоволення, а саме – фрустрацію потреб, необхідних для нормального функціонування і розвитку (Л.С.Виготський, Л.І.Божович), одним із найважливіших показників успішної соціалізації та продуктивного розвитку особистості є позитивне емоційне ставлення до трансльованих дорослими цінностей і еталонів. Соціальні переживання, що відображають ставлення дитини до соціального оточення і свого місця у ньому разом з Я-переживаннями (пов'язаними із ставленням до себе), є одним із механізмів становлення особистісної ідентичності дітей молодшого шкільного, підліткового та раннього юнацького віку.

Комплексне дослідження суб'єктивних переживань школярів-підлітків і відображення у них особливостей фрустрації потреби у свободі, автономії і незалежності було проведено А.В.Шамне на базі загальноосвітніх середніх шкіл міст Кривого Рога та Павлограда.

Для рішення визначених задач були використані: комплексний анкетний тест Н.Л.Меншикової, модифікована проєктивна методика Нюттена «Завершення незакінчених речень» (всього 60) і метод спостереження. Вибірку склали 312 учнів 1 – 11 класів. Вікові періоди молодшого шкільного віку та раннього юнацького віку слугували, передусім, фоном, який дозволив більш яскраво виявити притаманні підлітковому періоду розвитку специфічні особливості.

Слід підкреслити, що ні в одному з питань або незакінчених речень не було ніяких додаткових пояснень або зауважень, тобто не пропонувалось ніяких обмежень. Важлива цінність проєктивної методики – в спонтанності висловлень дітей, тому інформативним виявилось як те, що пишуть учні, так і те, про що вони не пишуть. Цінність цієї інформації зростає при порівнянні відповідей школярів різного віку.

Основна увага у дослідженні приділялася аналізу суб'єктивних переживань школярів, пов'язаних із стосунками із дорослими, що мають непересічну цінність для дітей протягом усього шкільного віку. Опрацювання результатів психодіагностичного дослідження вибіркової сукупності школярів дозволило виявити, що глибокі негативні переживання дітей найчастіше пов'язані з проявом авторитарної позиції дорослих (табл.3.15).

Таблиця 3.15.

**Представленість у відповідях учнів 1 – 11 класів негативних хвилювань,
пов'язаних з проявом авторитарної позиції дорослих**

№	Незакінчені речення	Класи, учні яких вказали на суб'єктивні переживання									
		1	2	3	5	6	7	8	9	10	11
I	Терпіти не можу ...										
	<i>коли на мене кричать(дорослі, батьки, вчителі, кл. керівник)</i>				*	*	*	*	*	*	*
	<i>коли мене лають (-//-)</i>				*	*	*	*	*		
	<i>коли мене ображають, принижують, обзивають (-//-)</i>				*		*	*			
	<i>коли мене карають</i>			*	*	*	*	*			
	<i>коли мене б`є мама(тато)</i>			*	*		*				
II	Не люблю людей, які ...										
	<i>кричать на мене, мене лають, на мене оруть</i>				*	*	*	*			
	<i>б`ють мене, карають</i>			*	*	*	*				
	<i>погано ставляться до мене, мене ображають , принижують</i>				*	*	*	*	*		*
III	Ніхто не знає, як я боюсь...										
	<i>Хотілось би мені перестати боятися...</i>										
	<i>коли на мене кричать, лають, б`ють</i>			*	*	*	*				
	<i>покарання, гніву батька (дорослих)</i>				*	*	*	*			
	<i>дорослих, батька, батьків, сусідів, старших.</i>	*	*	*	*	*	*				
IV	Мій найбільший недолік, (слабкість) у тому ...										
	<i>що я боюся, коли на мене оруть, кричать батьки (дорослі)</i>				*	*	*	*			
	<i>що я боюсь дорослих (батька п'яного, тата, кл. керівника...)</i>	*			*	*	*				
V	Коли я буду дорослим (ою)...										
	<i>Я ніколи не буду бити своїх дітей; мене не будуть карати</i>			*	*	*					
Загальний % учнів, які вказали на ті чи інші вказані хвилювання		10	7	19	40	47	61	58	21	8	12

Примітка: зірочка означає наявність відповідей у певному класі.

Такі переживання зустрічаються у школярів 1 – 11 класів без винятку, але слід підкреслити відносно невелику їх кількість у учнів 1 – 3 класів, безумовне зростання таких переживань у учнів 5 – 7 класів, і поступове

зменшення їх у 8 – 11 класах. Однак такий розподіл не є однозначним, бо наявність негативних переживань, пов'язаних із ставленням дорослих, коливається у залежності від питання або речення, на яке відповідали діти (табл.3.15). У зв'язку з цим слід згадати, що однією з причин внутрішніх конфліктів дітей, які призводять до емоційної нестійкості, тривоги деякі автори (наприклад, І.С.Кон, Б.І.Кочубей, О.В.Новікова) називають систему вимог, які принижують дитину, підкреслюють її залежність від дорослих.

Здобутий нами фактичний матеріал дає змогу зробити припущення, що незначна кількість означених переживань учнів 1 – 3 класів, може пояснюватися тим, що дитина у цьому віці сприймає у багатьох випадках авторитарну позицію дорослих як належну, фактично визнає право дорослого на авторитаризм. У 8 – 11 класах застосування покарання зменшується і змінюється, до того ж значущі переживання підлітків і юнаків цього віку помітно переорієнтується на взаємини у міжособистісних стосунках з однолітками. В учнів 10 – 11 кл. відсутні відповіді, в яких висловлювалися б побоювання через покарання або гнів дорослих.

Значна кількість висловлювань описаного типу у підлітків 5 – 7 класів дає змогу зробити висновок, що саме з початком підліткового віку, поряд з процесом усвідомлення власних бажань, цілей, здібностей, тобто з процесом усвідомлення себе суб'єктом власного психічного розвитку, привласнення своєї суб'єктності, починається процес свідомого неприйняття диктату, покарань, негативне переживання стосунків приниження і залежності, – того, що Е.Фромм назвав ірраціональним авторитетом, основою якого є **влада над людиною**, фізична або ментальна, реальна або уявна, а опорою – страх і почуття провини. Означене підтверджує той загальновідомий факт, що саме швидкий розвиток самосвідомості і поява комплексу нових потреб (головними з яких є «прагнення до дорослості», «прагнення до самостійності»), які підліток не може задовольнити, зважаючи на своє об'єктивно незмінне становище школяра і умови життя, призводять до кризи підліткового віку, становлять його основу, проявом якої стають конфлікти з дорослими і афективні переживання.

Проте характерне для підлітка прагнення до самостійності, автономності, незалежності, не зникає із подальшим особистісним розвитком, навпаки, воно ще більш загострюється, поглиблюється і, водночас, більш чітко усвідомлюється, не зважаючи на зникнення у школярів 9 – 11 класів переживань, пов'язаних зі страхом засудження і покарання дорослими .

У роботі із матеріалом дослідження надзвичайно складно було систематизувати суб'єктивні переживання респондентів щодо фрустрації потреби у свободі і автономії, оскільки, навіть у дітей одного і того ж віку, вони з'являються у відповідях на зовсім різні запитання і незакінчені речення (опис свого уявлення про щасливу людину, відповіді на прохання розповісти свою приховану мрію тощо). Найбільша кількість зазначених переживань була органічно вплетена в складну систему ціннісних орієнтацій і бажань (доповнення до речень «Я завжди бажав...», «Найбільше у світі я

хотів би...», «Якщо було б можливо, я б здійснив бажання ...»). Значна кількість суб'єктивних переживань виявилася у ставленні школярів до майбутнього. Надзвичайно чітко прагнення до автономності і ціннісне ставлення до свого внутрішнього світу визначилося у доповненні речення «Мое життя...». Таким чином, усвідомлене як цінність почуття свободи, виявляється або через припущення «якби», або за умов відсутності поряд будь-кого з Інших людей «Коли я один...» («...я відчуваю себе вільним», «...стаю вільною», «...я вільний»).

Найважливіші і найглибші, на наш погляд, переживання фрустрації потреби у свободі від зовнішніх обмежень і утисків для самоствердження і самовизначення, виявилось у доповненнях речення «Терпіти не можу ...» («...коли мною керують», «...коли мною командує», «...коли мене примушують», «...коли мені чогось не дозволяють», «...коли батьки читають нотації і докоряють», «...коли мені дорікають», «...прояв сили наді мною і чужу волю», «...робити те, що я не хочу» тощо).

Підкреслимо, що тільки юнаки, учні 10 – 11 класів, продовжуючи альтернативне речення «Більш за все я люблю...», серед найрізноманітніших характеристик людей, які їм подобаються, визначили «незалежність», що свідчить про те, що тільки наприкінці шкільного віку у юнаків виникає цілком свідоме прагнення до свободи і незалежності, притаманне зрілій особистості як справжньому «автору» свого психічного розвитку, суб'єкту довільної психічної активності.

Складність онтогенетичної трансформації потреби у свободі полягає на етапі шкільного дитинства у протиріччі між, з однієї сторони, потребою дитини бути схваленим і прийнятим дорослим поряд зі страхом бути засудженим і покараним ним, а з іншої сторони – прагненням до здобуття певного рівня свободи (свідомим чи несвідомим) як проявам природної тенденції індивіда до автономії. Недостатність певних ступенів свободи розвитку, що має втілення у таких проявах авторитарного стилю навчання і виховання як авторитаризм, диктат, вимоги чіткої дисципліни і слухняності, нав'язування волі дорослого, позбавлення можливості прийняття власних рішень поряд із засудженням власної волі дитини, позбавлення самостійності, стосунки залежності і приниження, гіперопіка, неспроможність (небажання) дорослих визнати дитину (підлітка, юнака), навіть у певних межах, суб'єктом власного життя (а не тільки суб'єктом учбової діяльності) можуть негативно впливати на складний процес психосоціального розвитку та становлення особистості в онтогенезі, призводити до виникнення проблем регресії та відставання.

Попри будь-яких проявах авторитарної позиції дорослих, прагнення свободи і незалежності у підлітків – це здебільшого не бажання уникнути негативного переживання, а прагнення позитивної сили виявити свою індивідуальність. Конструктивність розвитку особистості та загалом процесу соціалізації залежить від якості забезпечення дитині свободи у розумінні свободи її саморозвитку, самоствердження, самоздійснення як суб'єкта власного життя. Емансипація від дорослого є однією з важливих цілей

виховання, але здобути її і конструктивно розвиватися може тільки дитина, яка ще на ранніх етапах онтогенезу і далі мала змогу користуватися певною мірою свободи від зовнішніх обмежень і утисків (свобода думок, поглядів, вибору друзів, занять, тощо), набуваючи, таким чином, вміння приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, ставити власні цілі і знаходити засоби для їх реалізації, наважуватися мати, висловлювати і відстоювати власну точку зору.

Помітного розвитку у підлітковому віці набувають і вольові риси – наполегливість, настійливість у досягненні цілей, уміння долати перешкоди і труднощі на шляху до мети. На відміну від молодшого школяра підліток здатен не тільки на окремі вольові дії, але й на вольову діяльність. Він уже зазвичай сам ставить перед собою цілі, сам планує діяльність щодо їх досягнення [143, с.58].

У цьому віці відбувається докорінна перебудова структури вольової активності (А.Висоцький). На відміну від школярів молодших класів підлітки значно частіше регулюють свою поведінку на основі внутрішньої стимуляції (самостимуляції). У той же час вольова сфера підлітків дуже суперечлива. Це пов'язано з тим, що при значному зростанні загальної активності підлітка механізми його вольової активності (і зокрема – саморегуляції) ще недостатньо сформовані.

3.4. Особливості саморегуляції поведінки та діяльності у підлітковому віці

Проблема становлення саморегуляції поведінки та діяльності постійно актуалізується вченими різних галузей психологічної науки. Вивчення цієї проблеми знайшло відображення у вихідних положеннях загальної психології, де аспект регуляції поведінки представлено як структурний компонент особистості та її діяльності (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн). У віковій і педагогічній психології увага дослідників була сконцентрована навколо таких питань як ціннісна саморегуляція (І.С.Кон, В.Є.Семенов, В.А.Ядов), мотиваційна (О.Г.Ксенофонтова, А.А.Файзуллаєв), емоційна (Я.Рейковський, О.Я.Чебикін), вольова (В.А.Іванніков, В.І.Селіванов), моральна (Б.С.Братусь, П.М.Якобсон), особистісна саморегуляція (К.О.Абульханова-Славська, І.І.Чеснокова).

В роботах К.О.Абульханової-Славської, П.К.Анохіна, В.І.Моросанової, Б.В.Зейгарник саморегуляція розглядається як інтегральна характеристика особистості, результат взаємодії регуляторних систем різного рівня, наприклад, психічного і особистісного (К.О.Абульханова-Славська), психічного, операційно-технічного, особистісно-мотиваційного (Б.В.Зейгарник); довільного, мимовільного (Л.Г.Дика), діяльнісного (суб'єкт-об'єктного) і особистісного (суб'єкт-суб'єктного) [58; 97] тощо.

За аналогією із елементами (механізмами) системи саморегуляції діяльності, виділеними О.О.Конопкіним [58], М.М.Пейсахов [97] виділяє етапи (механізми) особистісної саморегуляції (самоуправління): *аналіз протиріч життєвої ситуації, прогнозування* (модель-прогноз майбутніх дій і подій), *цілепокладання* (суб'єктивна модель бажаного на основі створення системи стратегічних і тактичних цілей життя), *планування* (модель засобів досягнення мети – розробка стратегічних, тактичних, оперативних планів), *критерій оцінки якості* (оцінка успіхів в реалізації плану), *прийняття рішення* (перехід від плану до дій), *самоконтроль* (інформація про виконання планів в реальному спілкуванні, поведінці, діяльності), *корекція* (зміна реальних дій, поведінки, спілкування, а також, за необхідністю, самої системи самоуправління). В сукупності ці послідовні етапи складають повний цикл самоуправління як цілеспрямованих змін, мету яких визначає сама людина, що самостійно керує своїми формами активності. Ступінь розвитку кожного із восьми ланцюгів процесу самоуправління (визначених за методикою М.М.Пейсахова) виступають в якості емпіричних корелятивів рівня сформованості основних механізмів системи особистісної саморегуляції.

Значна частина робіт присвячена вивченню особливостей саморегуляції поведінки зростаючої особистості (Л.І.Божович, І.В.Дубровіна, Б.Г.Круглов, Л.П.Осьмак, Г.О.Цукерман, Д.Й.Фельдштейн та ін.). Докладніше даний аспект вивчався у старшому дошкільному (В.К.Котирло) та юнацькому віці (О.Г.Ксенофонтова, Ю.А.Миславський). Проблеми саморегуляції поведінки у перехідному віці присвячені роботи М.Й.Боришевського, в яких доводиться, що раціональне управління психологічними механізмами саморегуляції поведінки підлітків визначає їх особистісний розвиток. У той же час, не зважаючи на численність досліджень із проблематики регуляції поведінки, психологічні особливості становлення особистісного рівня регуляції поведінки та діяльності у складний період переходу від дитинства до дорослості не були предметом спеціального дослідження. Саме тому цікавими і доцільними є дослідження особливостей розвитку особистісної саморегуляції у підлітковому віці А.В.Шамне.

Оскільки досліджувана система особистісної саморегуляції є гіпотетичним конструктом високого ступеня інтегрованості, що дуже складно відтворити у психологічному експерименті, то можливим шляхом дослідження було визнано вивчення її опосередкованим шляхом – у формі проєкції її компонентів або на область самосвідомості, рефлексії (самооцінки) досліджуваними своїх саморегулятивних можливостей («Q»-дані), або у формі проєкції у площину діяльності і поведінки (функціонування) – «L»-дані.

З метою отримання «Q»-даних використовувалися шкала Qз (високий самоконтроль – низький самоконтроль) методики Кеттела, шкала «Очікування внутрішнього – зовнішнього контролю» шкали СПА як показник рівня розвитку внутрішнього контролю (самоконтролю), а також

шкали методики «Здатність самоуправління», розробленої у лабораторії психологічних проблем вищої школи Казанського університету під керівництвом М.М.Пейсахова. З метою отримання «L»-даних були використані результати експертного опитування вчителів-предметників (по 5 – 6 у кожному класі) і класних керівників. У дослідженні прийняли участь 193 підлітків, що навчаються у загальноосвітніх школах м. Кривого Рогу.

Аналіз отриманих за допомогою методики М.М.Пейсахова даних дозволив виявити, що від молодшого до старшого підліткового віку відбуваються динамічні зміни у розвитку механізмів особистісної саморегуляції, діахронічне становлення яких відбувається в умовах зниження від 5 до 9 класу абсолютних показників рівня розвитку таких механізмів як «Планування», «Критерій оцінки якості», «Самоконтроль», «Корекція» (табл.3.16).

Таблиця 3.16.

Середній бал рівня сформованості механізмів саморегуляції поведінки і діяльності

Етапи (механізми) саморегуляції поведінки і діяльності	Вікові групи		
	5 клас	7 клас	9 клас
Загальна здатність до саморегуляції	26,6	26,3	25,2
Аналіз протиріч	3,5	3,3	3,5
Прогнозування	2,9	3,3	3,0
Цілепокладання	3,6	3,7	3,6
Планування	3,2	3,0	2,7
Критерій оцінки якості	3,6	3,3	3,0
Прийняття рішення	3,0	3,3	3,3
Самоконтроль	3,4	3,0	2,9
Корекція	3,3	3,2	2,8

Є певні підстави думати, що при переході від дитинства до дорослості поступово підвищується самокритичність досліджуваних у оцінці власних можливостей здійснення всіх етапів повного циклу самоуправління. Середньогруповий бал показника «Загальна здатність самоуправління» також поступово знижується (від 26,6 балів у 5 класі до 25,2 балів у 9-класників), зростає відсоток досліджуваних, які оцінили свої саморегулятивні здібності як низькі.

Додаткові дані, отримані за допомогою шкали Qз 16-факторного опитувальника Кэттела (самоконтроль поведінки) і шкали 4 методики СПА (очікування власного або зовнішнього контролю) в цілому підтвердили ці дані. У 7 класі виявлено найнижчий середній показник за шкалою контролю СПА (12,3 бали). Дані молодших і старших підлітків займають проміжні

позиції. За шкалою Q3 опитувальника Кэттела досліджувані розподілялися на групи відносно середнього отриманого по групі показника (5 клас – 5,9 стевів, 7 клас – 6, 9 клас – 5,1). Порівняно з іншими віковими групами низький самоконтроль виявлено, передусім, у старших підлітків (54 % з них показали результат нижчий за середньогруповий показник).

Дослідження механізмів особистісної саморегуляції дозволило виявити наступні тенденції її розвитку:

- у підлітковому віці відбуваються якісні зміни структури особистісної саморегуляції;
- цей процес супроводжується відносним зниженням у старшому підлітковому віці рівня розвитку окремих її компонентів (планування, самоконтроль, корекція);
- нерівномірність і діахронічність становлення окремих механізмів особистісної саморегуляції відбувається на фоні поступового підвищення рівня зв'язаності (інтеграції) її компонентів.

Наскільки дані, засновані на вербальних оцінках досліджуваних, співвідносяться із реальними їх можливостями щодо регуляції власної поведінки і діяльності були перевірені за допомогою методу експертних оцінок. Експерти оцінювали досліджуваних за 20 поведінковими реакціями по 5-бальній шкалі. В якості критеріїв оцінювання експертами особливостей функціонування досліджуваних було обрано поведінковий симптомокомплекс характеристик особистісно зрілої поведінки: довільність поведінки та діяльності, відповідальність, самостійність, суб'єктна активність.

Виділення комплексу якостей і форм поведінки, об'єднаних у комплекс «Відповідальність» базувалося на дослідженнях М.Т.Дригус, К.Муздибаєва та ін., в яких відповідальність розглядається як базисна засада трансформації зовнішніх впливів у внутрішні регулятори активності особистості, є засобом внутрішнього контролю (самоконтролю) і внутрішньої регуляції (саморегуляції) діяльності та поведінки особистості. Враховувалося, що відповідальність є єдністю взаємопов'язаних сторін (відповідального ставлення до себе, інших, діяльності тощо).

Комплекс якостей і форм поведінки, об'єднаних у комплекс «Самостійність» розглядався як інтегральна «діяльнісна» характеристика суб'єкта («ефективна самостійність» [58]), що відображує наявність у високого рівня розвитку саморегуляції.

Виділення комплексів якостей і форм поведінки «Довільність» і «Суб'єктна активність» базувалося на теоретичному розрізненні саморегуляції діяльності та саморегуляції поведінки як діяльнісного (суб'єкт-об'єктного) і особистісного (суб'єкт-суб'єктного) рівнів саморегуляції (в іншій інтерпретації – рівнів психічної регуляції діяльності і особистісної саморегуляції як самодетермінації [58; 97]).

Саморегуляція діяльності (довільність психічних процесів, актів, дій) виявляється у феноменології предметних перетворень, має прагматичну

функцію і покликана забезпечувати досягнення бажаного для суб'єкта результату. Саморегуляція поведінки (особистісна саморегуляція) пов'язана переважно із активно дієвим ставленням людини до себе та інших, визначає активну, цілеспрямовану, конструктивну позицію людини як у повсякденному житті, так і у перспективі її розвитку. Комплекс «Довільність», таким чином, складала властивості і форми поведінки, які визначають здатність людини до довільної, опосередкованої активності (здатність до саморегуляції психічних процесів, до вольових і цілеспрямованих дій, контроль за діями тощо).

Комплекс якостей і форм поведінки «Суб'єктна активність» був найбільш складно структурований і містив компоненти особистісно зрілої поведінки, які виявлені в спеціальному експериментальному дослідженні старшокласників (Л.В. Потапчук): емоційна зрілість, здатність до планування процесу своєї життєдіяльності, до цілепокладання, самоствердження, активність, наявність інтернального локусу контролю за подіями життя тощо. Даний поведінковий симптомокомплекс може розглядатися як емпіричний корелят рівня сформованості особистісної саморегуляції поведінки особистості як суб'єкта життєдіяльності.

На основі системи показників, отриманих за допомогою середньогрупових балів всіх виставлених експертами по кожному класу оцінок (від 0 до 4 балів), досліджуваних кожної вікової групи було поділено на тих, що на основі даних поведінкового симптомокомплексу мають низький рівень розвитку якостей особистісної саморегуляції (0 – 1,5 бали), середній рівень (1,6 – 2,4 бали) або високий рівень (2,5 – 4 бали).

Підраховувалися також середньогрупові показники рівня розвитку рис особистісної саморегуляції.

За допомогою критерія Крускала – Уолліса було визначено, що різниця між даними 5 і 7 класів і 9 класів не є випадковою. Достовірно (на рівні $p < 0,0008$, Немп. = 7,77) середньогрупові оцінки старших підлітків (9 клас) нижчі, ніж оцінки п'ятикласників і семикласників. Іншими словами, тенденція зниження значень поведінкових ознак особистісної саморегуляції від вибірки 5 класу до вибірки 9 класу не є випадковою.

Співставляти вибірки різних вікових груп за рівнем вираженості досліджуваних ознак дозволяє багатofункціональний критерій кутового перетворення φ^* Фішера.

Основні відмінності вікових груп у поведінкових ознаках особистісної саморегуляції зафіксовано в даних щодо наявності учнів з низьким і високим рівнями її розвитку (таблиці 3.17 – 3.18).

Виявлено, що 5 і 7 класи не відрізняються між собою за кількістю учнів із високим рівнем розвитку довільності поведінки (33 – 44 %), суб'єктної активності (14 – 20 %), відповідальності (39 – 44 %) і самостійності (31 – 32 %). За всіма із виділених ознак від високих показників 5 і 7 класів статистично достовірно відрізняються дані 9 класу.

Таблиця 3.17

Розподіл досліджуваних за рівнем сформованості ознак

Вікові групи	Низький рівень (0-1,5 бали)	Середній рівень (1,6-2,4 бали)	Високий рівень (2,5-4 бали)
«Довільність поведінки» (у %)			
5 клас	12	44	44
7 клас	33	34	33
9 клас	38,5	48	13,5
11 клас	21,6	41,3	37,1
«Суб'єктна активність» (у %)			
5 клас	20	60	20
7 клас	35	51	14
9 клас	42	54	4
11 клас	29	46	25
«Відповідальність» (у %)			
5 клас	24	32	44
7 клас	41	24	35
9 клас	46	42	12
11 клас	36	53	11
«Самостійність» (у %)			
5 клас	24	44	32
7 клас	29	41	31
9 клас	33	50	17
11 клас	26	38	36

Таблиця 3.18

Середньогруповий бал поведінкових ознак особистісної зрілості

Вікові групи	Довільність поведінки	Суб'єктна активність	Відповідальність	Самостійність
5 клас	2,33	2,04	2,26	2,09
7 клас	2,04	1,84	2,06	2,09
9 клас	1,8	1,66	1,74	1,82
11 клас	2,27	2,13	1,98	2,31

Серед старших підлітків, за даними експертних оцінок, достовірно менше ніж у 5 класі ($\varphi^* = 3,5$ при $p < 0,001$) і менше, ніж у 7 класі ($\varphi^* = 2,36$ при $p < 0,01$) тих, хто здатен до довольної, опосередкованої поведінки; достовірно менше тих, хто виявляє ознаки суб'єктної активності ($\varphi^* = 2,63$ при $p < 0,001$; $\varphi^* = 1,8$ при $p < 0,05$); менше тих, хто виявляє відповідальне

ставлення до своїх обов'язків, доручень ($\varphi^* = 3,75$ при $p < 0,001$; $\varphi^* = 2,8$ при $p < 0,001$); достовірно меншою є кількість самостійних у своїх діях, вчинках і рішеннях ($\varphi^* = 1,72$ при $p < 0,05$; $\varphi^* = 1,67$ при $p < 0,05$).

Отже, виявлено тенденцію зниження кількості досліджуваних із високим рівнем розвитку поведінкових ознак особистісної зрілості у старшому підлітковому віці.

Конкретизувати отримані дані дозволив аналіз змін кількості досліджуваних із низьким рівнем розвитку ознак особистісної саморегуляції. Виявлена відсутність статистично значущих відмінностей між 7 і 9 класом: у цих вікових групах однаково значні відсоткові доли досліджуваних, які отримали низькі бали за ознаками «Довільність поведінки» (33 – 38,5 %), «Суб'єктна активність» (35 – 42 %), «Відповідальність» (41 – 46 %), «Самостійність» (29 – 33 %). В усіх цих ознаках (крім останньої) між 5 і 7 класом, 5 і 9 класом виявлена статистично значуща різниця у кількості досліджуваних із низьким рівнем розвитку особистісної саморегуляції: у 7 і 9 класах достовірно більше ніж серед молодших підлітків тих, хто характеризується експертами як нездатні до довільної поведінки (відповідно $\varphi^* = 2,56$ і $\varphi^* = 3,14$ при $p < 0,001$), тих, хто схильний до низької суб'єктної активності (відповідно $\varphi^* = 1,68$ при $p < 0,05$, $\varphi^* = 2,43$ при $p < 0,01$), тих, хто схильний безвідповідально ставитися до своїх обов'язків і доручень (відповідно $\varphi^* = 1,8$ при $p < 0,05$, $\varphi^* = 2,35$ при $p < 0,01$).

Отже, φ – критерій Фішера дозволив виявити **тенденцію динаміки поведінкового симптомокомплексу** ознак особистісної зрілості. Найбільші якісні зміни, згідно експертних даних, відбуваються у «типово» підлітковому і старшому підлітковому віці; у ці періоди розвитку спостерігається суттєве збільшення відсоткової доли досліджуваних, які охарактеризовані як ті, що мають низький рівень розвитку особистісної саморегуляції (при переході від молодшого підлітково до «типово» підліткового віку), а також значне зменшення відсоткової доли досліджуваних із високим рівнем розвитку особистісної саморегуляції (при переході від «типово» підліткового до старшого підліткового віку).

Підтвердити виявлені зміни рівня особистісної саморегуляції у середньому і старшому підлітковому віці дозволило використання критерія Колмогорова-Смірнова. За всіма ознаками особистісно зрілої поведінки показники 9 класу відрізняються від даних 5 класу і 11 класу, але ні по одній з цих ознак не відрізняються від даних 7 класу, який в цілому займає проміжне положення, оскільки за характером функціонування не відрізняється достовірно і від даних 5 класу.

Отже, в період старшого підліткового віку (9 клас) зафіксоване:

- різномодальне зниження ефективності функціонування компонентів системи особистісної саморегуляції;
- «погіршення» поведінкового симптомокомплексу старших підлітків, які в цілому охарактеризовані експертами як такі, що

мають найгірші показники особистісно зрілої поведінки (порівняно з іншими віковими групами).

Дослідження особливостей становлення нових форм і механізмів внутрішньої регуляції поведінки і діяльності у підлітковому віці показало, що тенденції, виявлені різними методами, в цілому подібні. У середньому підлітковому віці (7 клас) режим функціонування змінюється, набуває нових якісних характеристик (що наближує його до особливостей функціонування старших підлітків), хоча генетично ще відтворює модель функціонування молодшого підліткового віку (5 клас). У період старшого підліткового віку (9 клас) відбувається єдиний за змістом психологічних трансформацій процес зміни характеру функціонування, який відрізняється від моделей його у попередньому і наступних вікових періодах. Виявлені тенденції є емпіричним корелятом складного процесу реорганізації структур вікового розвитку, пов'язаного із виникненням ряду психологічних новоутворень як якісно нових внутрішніх регуляторів поведінки і діяльності.

Таким чином, становлення важливих новоутворень підліткового віку – нових форм самосвідомості (почуття дорослості та ін.), виникнення пізнавального і афективного компонентів ціннісних орієнтацій відбувається одночасно із суттєвими зрушеннями у системі внутрішньої регуляції поведінки і діяльності. Процес «зняття» новоутворень у якісно новому рівні психічної регуляції (особистісній саморегуляції) супроводжується у старшому підлітковому віці явищами тимчасової і закономірної дестабілізації поведінкового симптомокомплексу підлітків як суб'єктів різних форм діяльності і спілкування, що виявляється у зниженні їх здатності демонструвати стабільну відповідальну, самостійну, довільну поведінку.

3.5. Соціально-психологічні аспекти розвитку підлітків

Особливості виявлення лідерських здібностей у підлітковому віці

У контексті особистісно-діяльнісного підходу здібності визначаються як властивості (або сукупність властивостей) особистості, що впливають на ефективність діяльності (О.Г.Ковальов, К.К.Платонов та інші) [46, с.225]. Особливе місце у сукупності здібностей особистості займають *лідерські здібності* – індивідуально-типологічні особливості людини, що обумовлюють успішність впливу особистості на індивідів і групу, спрямовування їхніх зусиль на досягнення певних цілей.

Феномен лідерства означає відносини домінування і підпорядкування, впливу і наслідування у системі міжособистісних взаємин у соціальній групі [37, с.206]. Етимологія англо-саксонського кореня у словах «lead», «leader»

походить від «lead», що означає «шлях» чи «дорога». Таким чином, лідер – це той, хто, йдучи попереду, вказує своїм супутникам дорогу. Психологічна сутність лідерства полягає у здатності впливати на індивідів і групу, спрямовувати їхні зусилля на досягнення цілей.

Лідерські здібності особистості означають найбільший ціннісний потенціал і забезпечують високий статус суб'єкта у структурі соціальної групи. За визначенням Антоніо Менегетті, в лідері, перш за все важливою є особистість. Адже лідер – це людина, яка, задовольняючи власний егоїзм, реалізує суспільні інтереси [87, с.15].

Важливими умовами популярності особистості у групі підлітків Філіп Райс називає: вміння пристосовуватися (у своїй поведінці, захопленнях, манері розмовляти й одягатися); успіхи у певній галузі (у спорті, навчанні, роботі підліткового колективу або під час спільного відпочинку), що є високостатусною для однолітків; залучення до шкільних клубів, участь у різних позакласних заходах; особистісні якості та соціальні навички, що визначаються як основний фактор успіху серед однолітків [121, с.346 – 351].

Сукупність означених факторів забезпечує реалізацію феномену лідерських здібностей підлітків, що можуть бути представлені у означених Л. В. Туріщевою характеристиках:

- ініціативність у спілкуванні з однолітками;
- збереження впевненості в оточенні незнайомих людей;
- легке спілкуванні з дітьми й дорослими;
- розуміння причин вчинків інших людей, мотивів їхньої поведінки;
- часте керування іграми й заняттями інших людей;
- схильність брати на себе відповідальність, що виходить за межі, характерні для певного віку;
- бажання інших дітей вибирати його як партнера в іграх і заняттях;
- володіння даром переконання, здатність зацікавити своїми ідеями інших [138, с. 61].

Актуальність вивчення особливостей розвитку лідерських здібностей підлітків обумовили логіку емпіричного дослідження під керівництвом Н.М.Токаревої на базі шкіл м. Кривого Рогу.

Експериментальну вибірку склали 229 підлітків віком 13 – 14 років.

Діагностика рівня виявлення лідерських здібностей школярів-підлітків експериментальної вибірки була здійснена за допомогою опитувальника Е.Жарикова та Є.Крушельницького, що дозволяє визначити розвиненість лідерських властивостей особистості.

Автори методики зазначають, що ознаками лідерських здібностей респондентів є такі характеристики: вольовий, здатний долати перешкоди на шляху до мети; наполегливий, вміє розумно ризикувати; терплячий, готовий довго і добре виконувати одноманітну, нецікаву роботу; ініціативний і прагне працювати без дріб'язкового опікування; психічно стійкий і не дозволяє захопити себе нереальними пропозиціями; добре пристосовується до нових умов і вимог; самокритичний, тверезо оцінює не лише свої успіхи,

але й невдачі; вимогливий до себе та інших, вміє спитати звіт щодо дорученої роботи; критичний, здатен бачити у заманливих пропозиціях слабкі сторони; надійний, тримає слово, на нього можна покластися; витривалий, може працювати навіть в умовах перевантажень; сприйнятливий до нового, схильний вирішувати нетрадиційні задачі оригінальними методами; стресостійкий, не втрачає самовладання і працездатності в екстремальних ситуаціях; оптимістичний, ставиться до труднощів як до неминучих і здоланих перешкод; рішучий, здатний самостійно і своєчасно приймати рішення, у критичних ситуаціях брати відповідальність на себе; здатен змінювати стиль поведінки залежно від умов, може і вимагати і підбадьорювати [146, с.321].

Узагальнення отриманих результатів дослідження дозволили виявити певні закономірності виявлення лідерських здібностей у підлітковому віці. Отримані дані представлені на діаграмі (рис.3.10).

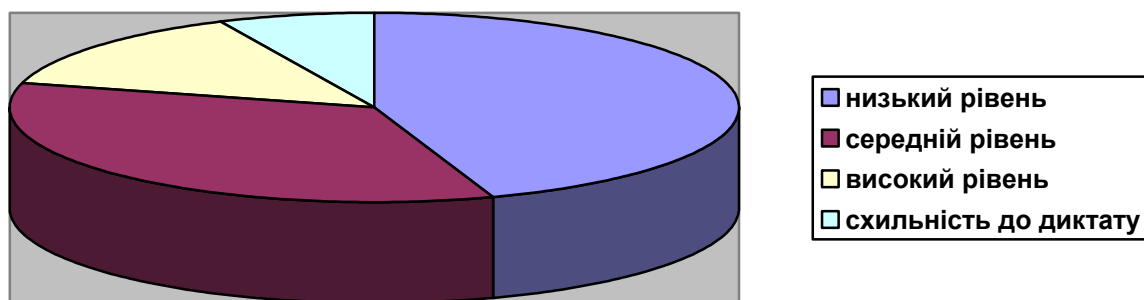


Рис.3.10.

Рівень вираження лідерських здібностей (якостей лідера) (за методикою Е.Жарикова та Е.Крушельницького)

Аналіз психодіагностичного матеріалу засвідчив, що переважна кількість школярів-підлітків виявили низький (44,8 % респондентів) та середній (34,5 % респондентів) рівні лідерських здібностей (якостей лідера у особистісному профілі підлітків). Високий та дуже високий (схильність до диктату) рівні виявлення лідерських здібностей респондентами виявляється недостатньо, що створює перспективний фокус подальшого розвитку лідерських якостей підлітків.

Уточнення отриманих даних було здійснено за допомогою методики оцінки організаторських і комунікативних умінь та схильностей особистості (КОС-1), розробленої Б.О.Федоришиним та В.В.Синявським. Дана методика дозволяє означити сформованість уміння чітко і швидко встановлювати ділові і дружні контакти із людьми, прагнення розширювати контакти, брати участь у групових заходах, уміння впливати на людей, прагнення виявляти ініціативу тощо.

Результати психодіагностичного вимірювання схильностей підлітків представлені на діаграмі (рис.3.11.).

Аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати домінування кількості школярів із низьким рівнем виявлення організаторських (51,7 %) та комунікативних (44,8 %) здібностей. Достатньо представленим кількісно по вибірці є також і середній рівень виявлення організаторських (37,9 %) та комунікативних (34,5 %) здібностей підлітків.

Результати дослідження свідчать, що у школярів із низьким та середнім рівнями виявлення КОС, організаторські схильності виявлені більше.

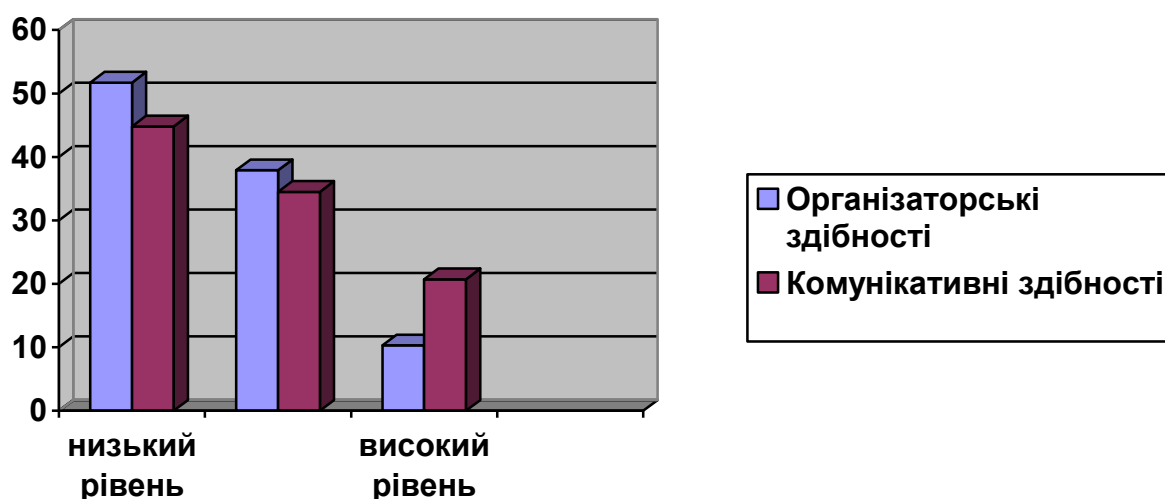


Рис.3.11.
Оцінка організаторських і комунікативних здібностей особистості підлітків (за методикою КОС-1)

Підлітки даної групи не прагнуть спілкування, їм більше імпонують індивідуальні ігри, спілкування у віртуальній реальності, із допомогою комп'ютера. Такі особи зазнають труднощів у встановленні міжособистісних контактів з людьми, втрачають впевненість у незнайомій ситуації; важко переживають образи, уникають виступів перед широкою аудиторією й прийняття самостійних рішень. Підлітки цієї групи не можуть взяти на себе ініціативу й відповідальність за прийняті рішення, становлять «групу ризику», потребують корекційно-розвивальної роботи. Проте деякі учні цієї групи (у яких рівень організаторських схильностей вище) більше орієнтовані на результат, ділове співробітництво, можуть пожертвувати відносинами заради досягнення важливої мети.

У школярів із високим рівнем КОС більше виявлені комунікативні здібності (20,7 % проти 10,3 % за критерієм організаторських здібностей). Підлітки даної групи відповідальні, сумлінні, можуть бути схильними до суперництва; вони здебільшого орієнтовані на демократичний стиль керівництва. Однак більш високий рівень виявлення комунікативних схильностей у респондентів даної групи свідчить про їхню спрямованість

скоріше на міжособистісне спілкування, ніж на результат; вони орієнтовані на соціальне схвалення, мають потребу в емоційній прихильності.

Труднощі в організації суб'єктивної діяльності виникають у віці 12 – 14 років, коли, відповідно до Ж.Піаже, спостерігається різкий спад психологічної активності в освоєнні довколишнього світу, що пов'язано, імовірно, з відсутністю адекватної внутрішньої установки більш високого рівня, необхідної в якості механізму інтерпретації зовнішньої інформації.

На вік 12 – 14 років припадає найбільш складний з точки зору організації особистісної концепції індивідуальності період, оскільки психологічні та соціальні зміни, що відбуваються, одночасно обумовлюють актуалізацію нових психологічних особистісних утворень – установок. Саме ці установки (обов'язок, новий рівень буття установки на свободу) у цей складний період самовизначення формують у людини почуття ідентичності, пов'язане уже із становленням світогляду особистості як певної концепції індивідуальності і відповідних цій концепції смислоутворювальних цілей.

Особистісна самопрезентація підлітків у віртуальній реальності

Наприкінці ХХ ст. завдяки розвитку комп'ютерних технологій надзвичайного поширення набуло віртуальне спілкування: спілкування із віртуальним співрозмовником у віртуальному просторі за допомогою електронних засобів. Комп'ютерна віртуальна реальність у сучасному інформаційному континуумі розглядається як створене за допомогою комп'ютера інтерактивне середовище, що має графічні, акустичні, пластичні та інші властивості (Л.Й.Гуменюк), у форматі якого користувач виступає як глядач або творець особистісного життєвого простору.

Вперше термін «*віртуальна реальність*» запропонував у 1984 році американський дослідник Ж.Ланьє для позначення певних комп'ютерних обладнань [цит. за 66]. У контексті сучасних психолого-педагогічних досліджень (Є.П.Белинська, Л.Й. Гуменюк, О.З. Кудашкіна, А.І.Лучинкіна, Л.Морська, И.С.Шевченко, А.Lewinsky, Patricia M.Wallace та ін.) віртуальна реальність тлумачиться як простір симулякрів, що створюється будь-якою активною реальністю і може існувати незалежно від неї. У якості симулякровоного простору визначають і кіберпростір соціальних мереж.

Із технологічної точки зору *соціальна мережа* – це інтерактивний, із великою кількістю користувачів веб-сайт, контент якого наповнюється самими учасниками [44, с.78]. Сайт представляє собою автоматизоване соціальне середовище, яке дозволяє спілкуватися групі користувачів, об'єднаних загальним інтересом. Соціальними мережами називають також інтернет-програми, які допомагають людям спілкуватись та встановлювати зв'язки між собою, використовуючи набір інструментів (О.П.Голобуцький). Ці програми, відомі як «Онлайнові соціальні мережі», стають дедалі популярнішими. Багато сервісів Інтернету, що дозволяють встановлювати

безліч телекомунікаційних зв'язків, автоматично формують і використовують соціальні мережі. В результаті з'явився вид автоматизованого сервісу, званий соціально-мережевими послугами (Social Networking Service) в Інтернеті. Соціальні Інтернет-мережі мають особливості, обумовлені їхнім технічним характером (С.Г.Вершловский, Н.В.Зубрицька):

1) як правило, користувача у такому співтоваристві ідентифікує формальне ім'я, часто скорочене (нік, від англ. nickname – зменшувальне ім'я, прізвисько, кличка). Один реальний користувач може мати декілька віртуальних персонажів.

2) Основним засобом комунікації є обмін текстовими повідомленнями. Оскільки емоції звичайним текстом передати складно, і не завжди такий текст сприймається однаково, згодом з'явилися знаки, що позначають емоційне фарбування тексту, – смайли. У сучасних сервісах і соціальних мережах важливу роль відіграють засоби візуалізації, зокрема, фотографії.

3) Характерна риса людей, що часто спілкуються, – нагромадження соціальної історії, що активно використовується, відносин (жартів, загальних ситуацій, способів вирішення конфліктів та ін.). Така історія служить частково засобом ідентифікації «свій – чужий». У мережевих співтовариствах однією із форм прояву такої історії стало формування своєрідного стилю спілкування, діалогових скорочень, певного жаргону.

4) Стиль спілкування у таких середовищах більш вільний, аніж у звичайному житті, не в останню чергу через те, що спілкування ведеться найчастіше від імені віртуального персонажа, що не має явно вираженої історії, віку й соціального статусу [21, с.114 – 116].

Можна тематично класифікувати (А.Жичкина) соціальні мережі на такі:

- загальнотематичні, мережі дозвілля (MySpace, youtube, @щоденники, Мой мир@Mail.Ru, Отдыхали.ру, Telefonter.ru, BlogOnline.ru тощо) – спілкування без спеціалізації соціальної мережі;
- навчальні, соціалізуючі (wikipedia.org, LiveLib, X-libris.net, dumalka.ru, Моя библиотека, RusEdu тощо) – соціальні мережі, які допомагають у навчанні, ширше – в соціалізації особистості;
- «однокласники» (Classmates, Facebook, Odnoklassniki, vkontakte, Connect, МирТесен! тощо) – зв'язок з однокласниками, пошук нових друзів;
- ділові (LinkedIn, Atlaskit, MoiKrug.ru, Profeo) – бізнес-проекти, пошук роботи, пошук партнерів, власне робота (можливість створення портфолію, пошуку партнерів і клієнтів, розширення кола професійного спілкування, можливість ділитися власним досвідом на просторі особистого професійного блогу тощо);
- мережі, об'єднані навколо проблематики дому та родини (Ancestry.com, Geni.com, Юмама, Дневник для молодой мамы,

DrugMe.ru та ін.), що сконцентровані тематично на проблемах сімейних зв'язків, домашньої тематики [41, с.27 – 29].

Отже, соціальні мережі слугують простором для формального та неформального спілкування друзів, розширюють ігровий досвід масових онлайн-ігор у мережі та можливості спілкування однодумців. В цьому сенсі, враховуючи універсальність впливу, можна говорити, що соціальні мережі значно впливають на розвиток свідомості, сприяють процесу соціалізації [75], що визначається науковцями як кіберсоціалізація особистості. Дефініцію поняття «*кіберсоціалізація людини*» (cybersocialization) означив у 2005 році В.Плешаков як локальний процес якісних змін структури особистості, що відбувається в результаті соціалізації людини у кіберпросторі Інтернет-середовища, тобто у процесі використання його ресурсів і комунікації із «віртуальними агентами соціалізації», з якими людина зустрічається у глобальній мережі Інтернет (в першу чергу, у процесі листування по e-mail, на форумах, в чатах, блогах, Інтернет-пейджерах, телеконференціях та online-іграх) [цит. за 90, с.29]. У процесі кіберсоціалізації у людини виникає низка нових потреб, установок, очікувань, інтересів, а також форм психологічної і соціальної активності, безпосередньо пов'язаних із кіберпростором соціальних мереж – фактично новим віртуальним життєвим простором людини.

У сучасній психологічній науці особливої гостроти набуває проблема самоідентифікації особистості у віртуальній реальності, адже соціальні мережі є не лише джерелом інформації, а й одним із основних чинників формування молоді нової генерації. Беззаперечно, що долучення до віртуальної комунікації впливає на реальну ідентичність особистості. Крім нових можливостей приналежності до соціальних категорій, віртуальна комунікація, завдяки таким своїм особливостям, як анонімність, невидимість і безпека, надає особистості можливість створювати мережеву ідентичність цілком за своїм вибором. Звідси основна особливість віртуальної самопрезентації, що визнається більшістю дослідників, – це можливість майже абсолютного керування враженням щодо себе.

Можна стверджувати, що образ Я у віртуальній комунікації являє собою здійснення бажань: отримання сили і могутності, краси, належності тощо. Тому, з одного боку, віртуальний образ Я може відбивати бажання, не задоволені у реальному житті, тобто, бути прямим наслідком реальної ідентичності. З іншого боку, віртуальний образ Я може бути пов'язаний із технічними особливостями віртуальної комунікації (має іншу форму порівняно із реальною самопрезентацією), а також – із її виразністю і навіть навмисною конфліктністю, пов'язаною із тим, що ніхто не хоче бути цілком анонімним і, як наслідок, абсолютно ніким не поміченим [27, с.32].

Одним із найбільш поширених на сьогодні прийомів самопрезентації особистості у кіберпросторі соціальних мереж є псевдонім, або нікнейм.

Нікнейм (нік) – умовне або вигадане ім'я для ідентифікації в мережі, псевдонім, під яким користувач живе і спілкується у віртуальному світі [62, с. 19]. Нік, на відміну від справжнього імені, обирається самою людиною для

означення себе у кіберпросторі (презентація «віртуальної особистості»). Він є художнім образом із символів, створеним користувачем для спілкування і самопрезентації Я-віртуального у чатах, соціальних мережах і подібних ресурсах.

Ще одним конструктом, який визначає віртуальну особистість, є її статус, який розміщується на сторінці у соціальній мережі.

Статус – це абстрактний багатозначний термін, у загальному розумінні означає положення, яке займає індивід або соціальна група у суспільстві або окремій підсистемі суспільства [41, с.22]. У соціальних мережах статуси відображають емоційний стан та ставлення до оточуючої дійсності. На сьогоднішній день статуси поширені повсюдно і широко застосовуються в соціальних мережах типу Facebook.com, Однокласники, Vkontakte.ru.

Статус може означувати (або вказувати) характеристики людини:

- фізичний стан конкретної людини;
- емоційний або психічний стан людини;
- положення людини у системі взаємовідносин;
- рід занять на даний момент [21, с. 147].

Таким чином, статус є своєрідною самопрезентацією людини, відображенням її внутрішнього стану та ставлення до явищ оточуючої дійсності.

Важливим аспектом віртуального життя людини є так звана **аватарка** – картинка, фотографія, що використовується для персоналізації користувача мережі (мережевих сервісів). Аватарки використовуються для відображення специфічних властивостей характеру, внутрішнього світу і соціального статусу користувача, який із їхньою допомогою створює уявлення про себе у співрозмовника, моделюючи персональний профіль і соціальних мережах (віртуальне зображення). Зображення на аватарці певним чином характеризує віртуальну особистість та створює відповідне враження про неї (О.П.Голобуцький). Так, якщо людина розміщує на аватарці тварин, можна говорити про існування відповідних рис, які присутні у характері людини саме від цієї тварини. Зображення власного фото говорить про відкритість співрозмовника, готовність йти на контакт та впевненість у собі. Шаржі на власний портрет характеризують людину як таку, яка намагається витіснити небажану рису зі свого характеру та свідчить про занижену самооцінку. Аватарка, на якій зображені видатні люди, говорить про обізнаність віртуального користувача у багатьох сферах життя та його бажання наслідувати образ на звичайному профілі [28, с.82 – 83].

Таким чином, віртуальний образ власного Я є багатопрофільним утворенням, яке включає в себе уявлення людини про саму себе, її інтереси, захоплення, положення у соціумі, характеризує внутрішній та зовнішній бік особистісної ідентичності.

Серед можливих мотиваційних детермінант створення «віртуальної особистості» психологи називають реалізацію «ідеального Я», реалізацію

агресивних тенденцій особистості, прагнення до самоконтролю у підлітків із несформованим динамічним стереотипом, прагнення виділитися, справити враження на оточуючих, бажання влади тощо (Є.П.Белинська, Н.М.Макаренко; Young, Turkle, Reid, Deaux, Suler та ін.). Часто образ Я-віртуальне повністю співпадає з реальним уявленням людини про себе. Тоді особистість проектує власні реалістичні тенденції свого життя у віртуальний простір, де самопрезентує себе як віртуальну особистість із притаманним їй ставленням до життя. Іноді образ Я-віртуальне є протилежністю образу Я-реальне, коли у віртуальному просторі людина бажає проявити себе з тієї сторони, яку приховує у повсякденному житті. Це може бути стиль поведінки, який є витісненим, використання слів, які є неприйнятними у реальному житті, створення іміджу, який викликає у віртуальних друзів захоплення та повагу. Бувають випадки, коли Я-віртуальне доповнює Я-реальне, або навпаки. Це призводить до того, що людина добудовує своє життя у цих двох вимірах, переносячи в них свої переживання, уявлення, відносини та ін.

Аналіз особливостей самопрезентації віртуального Я у соціальних мережах є особливо актуальною проблемою у площині вікового розвитку підлітків. З метою вивчення кількісних та якісних характеристик вибору сучасними підлітками нікнеймів для Інтернет-самопрезентації під керівництвом Н.М.Макаренко було проведено емпіричне дослідження, у процесі якого проаналізовано 30 віртуальних самопрезентацій підлітків (нікнейми, аватари та статуси учнів на сторінках соціальної мережі vkontakte.ru) – учнів спеціалізованої школи із поглибленим вивченням англійської мови (віком 12 – 15 років). В основу аналізу була покладена класифікація ніків, розроблена С.Кузіною [68, с.191 – 201].

Узагальнені результати представлено у таблиці 3.19.

Таблиця 3.19.

Класифікація ніків підлітків

Тип ніку	Кількість	%	Приклади ніків
Повний	3	10	Богдан, Наташа, Катя
Пестливий	6	20	Викуся, Alinka_, Kukla, Ньюша, Крошка, Ньюта, Фаня
Тварини та рослини	3	10	Ворона, Одуванчик, орхидея
Герої	6	20	ak_47 Максим, S.T.A.L.K.E.R, Спанч Боб, Cristiano Ronaldo, Роман Абрамович, Человек паук
Фентезі	2	6,66	Фея, гном
Нейтральний	2	6,66	Miss Berty, Шпилли вилли
Самооцінки	6	20	Смайл, Вован рулит, Бомба, Cherry lady, Angel, Anna In-Chocolate
Технічний	2	6,66	bloooow, 312312

Аналіз віртуальної самопрезантації підлітків дозволяє стверджувати, що найбільша кількість нікнеймів підлітків (по 20 %) належить до категорії героїв, має пестливе та самооцінне забарвлення. Прагнення ідентифікувати себе із героєм може бути пояснене центральним новоутворенням підліткового віку – прагненням відповідати уявленню про «справжнього дорослого» із орієнтацією на зовнішні («героїчні») прояви дорослості. «Героїчні» нікнейми часто означають соціально бажані ролі, при цьому підлітки із такими ніками витісняють власні переживання у сферу несвідомого, приховуючи власну істинну особистісну сутність.

6 підлітків мають нікнейми, що за звучанням є пестливими. Наприклад, Викуся, Alinka_, Kukla, Ньюша та ін. Такі особи схильні до глибоких емоційних переживань, вразливі, часто занадто переймаються власними проблемами та акцентують увагу на подіях, які не є значними. Вони дещо невпевнені, сором'язливі, хоча й ховаються за маскою невимушеності та розв'язної поведінки; за темпераментом часто бувають меланхоліками.

Досить значна кількість пестливих ніків відображує парадоксальну ситуацію розвитку особистості підліткового періоду: з одного боку підліток починає супротивитися відкритому вираженню почуттів (обіймам, поцілункам, пестливим словам), а з іншого – відчуває у них потребу, що позначається на виборі ніку.

Нікнейм-самооцінку мають також 6 підлітків (Бомба, Cherry lady, Angel, Anna In-Chocolate, Pado*ok тощо). Це свідчить про високий ступінь незалежності підлітків даної групи від думки оточуючих. Ці ніки швидше відображують відмінне почуття гумору, фантазію та уяву. Тільки людина, яка вміє посміятися над собою і своїми недоліками, може взяти собі такий нік, якщо цей нік перегукується із реальним Я.

Лише 3 особи із вибіркової сукупності мають нікнейм, який повністю збігається із їхніми реальними іменами та прізвищами: такі люди являють собою цілісну особистість; вони відкриті всьому новому, щирі, не бояться труднощів, усвідомлюють власну значущість і цінують своє ім'я. Такі люди – непогані оповідачі, хоча пусті балачки їх не приваблюють. Люди, із ніками в якості своїх справжніх звичайних доменів, багато знають, багато читають, багато чого можуть розповісти, оскільки мають певний життєвий досвід.

Графічно отримані результати можна представити у вигляді діаграми (рис. 3.12).

Таким чином, можна сказати, що за описом нікнейму більшість підлітків є відкритими, оптимістичними, невимушеними особистостями, які не бояться спілкування (у реальному житті також) та прагнуть до пізнання нового навіть за межами соціальних мереж. Менша частина респондентів не завжди у реальному житті може бути такими, як презентують себе у віртуальному просторі.

При співставленні отриманих результатів із даними спостереження, були помічені певні відмінності між психологічними особливостями особистості підлітка у системі реальних взаємовідносин та особливостями віртуальної самопрезантації.

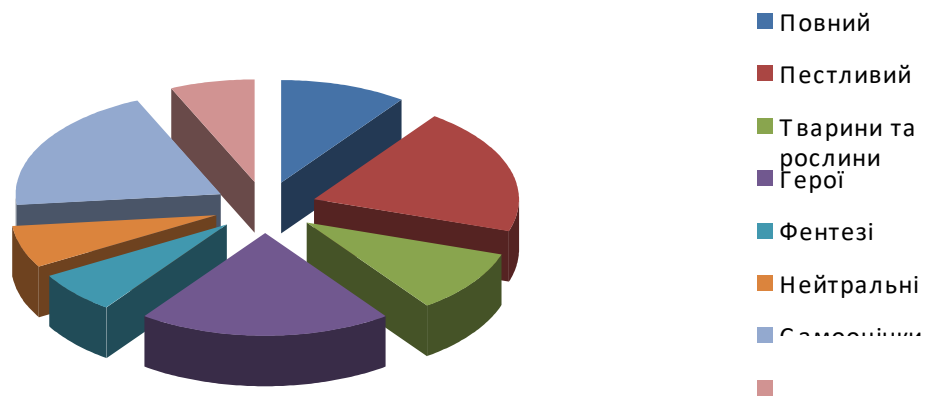


Рис.3.12.
Типи ніків підлітків

Означене дозволяє говорити, що соціальні мережі мають значний вплив на формування образу Я-віртуального особистості періоду дорослішання та створюють суттєві перешкоди для розвитку реальної ідентичності особистості підлітків.

Сленг як форма відчуження підлітка

Для підлітка важливий авторитет культурного носія мови. Персональне засвоєння мови, його значень і смислів, на думку О.Б.Дарвиш, індивідуалізує самосвідомість підлітка. Саме в індивідуалізації самосвідомості через мову полягає вищий смисл розвитку [31, с.124].

Особливого сенсу для підліткової субкультури набуває сленг. Сленг у підліткових об'єднаннях – мовна гра, маска, що виражає потребу і можливість відійти від соціального контролю, відокремитися, надаючи особливого смислу своєму об'єднанню. Тут напрацьовуються особливі форми сленгового мовлення, які не лише стирають індивідуальні дистанції між співрозмовниками, але й у короткій формі виражають філософію життя [31, с.124].

Сленгові конструкції підлітка відзначаються стислістю, влучністю словесної реакції.

Поширеною формою міжособистісного спілкування підлітків є *інвективна лексика* (від лат. *Investivivus* – повний випадів, різкий) – лихослів'я, грубе, недобррозичливе мовлення, що розглядається науковцями як соціокультурний феномен (В.Жельвіс, Д.Ліхачов та ін.), як форма ненормативного мовлення (І.Білодід, В.Виноградов, С.Ожегов та ін.), як прояв вербальної агресії (К.Лоренц, З.Фрейд, Е.Фром).

Генезу феномену лихослів'я активно вивчають сучасні психологи (О.Башманова, В.І.Жельвіс, Е.Носенко, В.Татенко, Л.Ширококорядюк), відзначаючи, що його поширення безпосередньо пов'язане «з процесами антропосоціогенезу, а саме – з появою морально-соціальних табу» [40, с.290]

– 291]. Крім того, сьогодні лихослів'я буквально культивують ЗМІ, лихослів'я стає невід'ємною частиною буття.

Серед основних причин прояву цього явища визнаними є такі:

- загострення соціально-культурних проблем суспільства;
- підвищений рівень агресивності соціальної поведінки;
- наслідування дітьми деструктивної поведінки батьків у процесі ідентифікації із близькими людьми;
- самоствердження підлітків серед однолітків;
- спрощення, примітивізація мовлення.

«Вростання» лихослів'я у поведінку, згідно із дослідженнями Л.С.Виготського, відбувається поетапно: спочатку його вважають способом колективної поведінки, засобом соціального пристосування, а потім – способом індивідуальної поведінки дитини, способом особистісного пристосування.

Задля осмислення специфіки вживання інвективної лексики школярами підліткового віку звернімося до експериментальних даних (дослідження проведене під керівництвом Н.М.Макаренко).

Підліткам вибіркової сукупності ($n = 62$) пропонувалося анонімно відповісти на запитання щодо частоти вживання ненормативної лексики, визначити причини її використання у повсякденному мовленні та означити семантичну природу інвективів.

Отримані результати були співвіднесені із експертними оцінками вчителів загальноосвітніх шкіл та представлені у вигляді діаграми (рис.3.13).

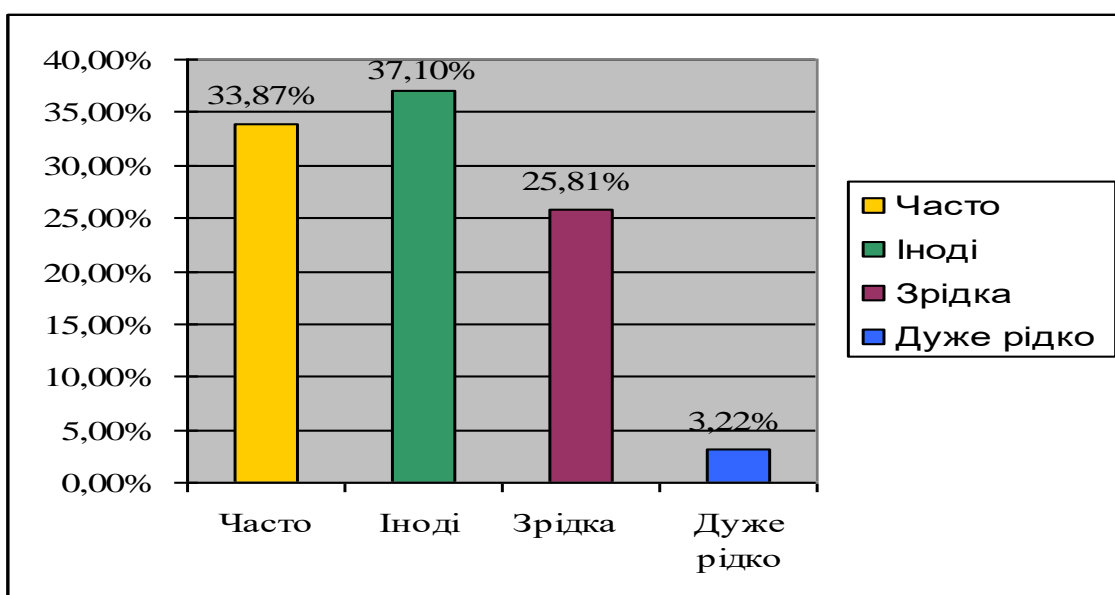


Рис.3.13.
Частота вживання лихослів'я підлітками (протягом доби) ($n = 62$)

Аналіз семантичної природи інвективів дозволив виявити найбільш вживані семантичні блоки:

- лексика сексуального профілю (29,03%) та евфемізми статевих органів (27,42%),
- гіперболічне позначення фізичних та психічних вад особистості (30,86%),
- анімалістичні інвективи (20,97%),
- соціальні інвективи (16,13%), серед яких – інвективне позначення кровної спорідненості та національних ознак (11,29%),
- демонічна лексика (24,19%) та прокльони (12,9%),
- лексика кримінального профілю (8,06%).

Основними причинами вживання лихослів'я називалися:

- зниження емоційної напруги (35,71%);
- виплиск агресії у конфліктній ситуації (14,99%);
- для зв'язку слів у реченні (при малому лексичному запасі) (9,1%);
- за звичкою (24,02%);
- за прикладом батьків (3,25%);
- потреба здаватися дорослим (12,99%).

Проте, заради справедливості, слід наголосити на неоднозначності використання лихослів'я у мовленні людини. Науковці (Г.В.Бурменская, С.Єніколопов, О.А.Карабанова, А.Г.Лідерс, Ю.М.Лотман та ін.) доводять, що вживання інвективної лексики має і позитивні наслідки: лихослів'я впливає на ті зони мозку, які відповідають за емоції, допомагає людині знизити стрес, швидко зреагувати у екстремальних ситуаціях (С.Єніколопов).

Інвективна лексика дає людині певний вигравш у часі для вибору перспективної тактики поведінки, послаблює напругу, певним чином впливає на самооцінку, знижує відчуття болю (Г.В.Бурменська). Ю.М.Лотман зазначав, що лайливі слова є одним із найважливіших засобів, що допомагають адаптуватися у складних умовах, мають незаперечні ознаки художньої творчості і вносять у побут ігровий елемент, який психологічно полегшує переживання [цит. за 45, с.170]. Проте у контексті культурно-історичної етики, прийнятої у цивілізованому суспільстві, переважає негативний ефект від лихослів'я. Закріплюючи у своїй поведінці деструктивні моменти мовленнєвої активності (лихослів'я), людина спотворює свою особистість, завдаючи їй моральної та психологічної шкоди. Крім того, інвектива приголомшує самого інвектанта.

Звернення до інвективи є фактичним визнанням свого психологічного банкрутства, капітуляцією перед ситуацією (Г.В.Бурменська, О.А.Карабанова, А.Г.Лідерс). Але вживання лихослів'я «для зв'язку слів у реченні» знижує його експресивність, емоційність і, відповідно, дієвість, засмічує мову, погіршує міжособистісні стосунки (С.Єніколопов).

Психологічний терор (моббінг) у групах підлітків

У сучасному несталому жорсткому світі особливої уваги науковців потребує явище психологічного тиску і переслідувань у підліткових групах (колективний психологічний терор), означене поняттям «моббінг».

Моббінг (mobbing – від англ. дієслова to mob – брутально нападати натовпом, зграєю, цькувати) – форма психологічного насилля, утисків, цькування особистості у колективі протягом тривалого часу. Моббінг виявляється у формі негативних висловлювань, необґрунтованої критики, поширення пліток, залякування, соціальної ізоляції, приниження, бойкотування. Мета моббінгу – вивести людину із психологічної рівноваги (І.В.Гуліс, С.О.Дружилов, К.Колодей, А.В.Соловійов).

Поняття «моббінг» було введено у 1958 році К.Лоренцем (K.Lorenz), який називав моббінгом феномен групового нападу кількох дрібних тварин на більш крупного супротивника. Термін став відомим у 60-х роках ХХ століття після публікації дослідження шведського лікаря П.Хайнемана (P.Heinemann), який порівнював жорстоку поведінку дітей відносно однолітків із агресивною поведінкою тварин і називав її моббінгом. У сучасному значенні термін був використаний практичним психологом Х.Лейманом (H.Leumann), який вивчав на початку 80-х років ХХ ст. особливості поведінки людей у трудовому колективі і означив феномен моббінгу як «психологічний терор», що зумовлює «систематично повторюване вороже і неетичне ставлення однієї чи кількох людей, спрямоване проти іншої людини, в основному однієї» [цит. за 33, с.251].

Традиційно розрізняють два види моббінгу: вертикальний – «боссинг» (bossing – від англ. boss – шеф, господар), при якому потерпають від осіб, що займають ієрархічно вищу статусну позицію (зокрема, керівників, вчителів у школі) та горизонтальний – «буллінг» (від англ. bullying – тиранити, знущатися, діймати), коли психологічний терор походить від колег, однолітків.

Основними особистісними причинами моббінгу можна вважати:

- агресивно-деструктивний життєвий стиль (амбіційність, владність, домінування особистісних інтересів, нечіткі межі відповідальності, потурання інтриганам);
- моббінг як компенсація власної закомплексованості (невпевненість у собі, патологічна підозріливість, звичка самостверджуватися за рахунок інших);
- соціально-психологічна некомпетентність особистості (нерозвиненість комунікативних навичок, несприйнятливості щодо думок інших, вербальна агресія, відсутність усталених механізмів розв'язання конфліктів, відсутність навичок ефективної взаємодії).

Серед факторів, що зумовлюють позицію жертви, можна назвати низький рівень соціально-психологічної компетентності, низький рівень асертивності (здатності людини не залежати від зовнішніх впливів і оцінок,

самотійно регулювати власну поведінку і нести відповідальність за нього), мовчазність, високий рівень відповідальності, надмірні старання при виконанні діяльності тощо [цит. за 33, с.265].

Прямий вплив моббінгу на його жертв може виявлятися у вигляді активних (гнів, роздратування) і пасивних (тривожність, депресивні настрої) форм поведінки. Особливо виокремлюються порушення у когнітивній сфері, що проявляються у порушенні концентрації уваги (І.В.Гуліс, С.О.Дружилов).

Непрямий (косвенний) вплив моббінгу на його жертву пов'язаний із погіршенням її психічного і психосоматичного стану. Ускладнення психічного стану проявляється у зниженні самооцінки, задоволеності життям, виникненні депресії, зниженні емоційного тону. На психосоматичному рівні негативний вплив моббінгу зумовлює погіршення здоров'я, виникнення соматичних (тілесних) захворювань

За даними дослідників (Н.Leumann, С.О.Дружилов, Л.Кондратенко) у сфері освіти моббінг зустрічається частіше, ніж в інших сферах професійної діяльності [33, с.256]. У закладах освіти, згідно із дослідженнями В.Г.Казанської, моббінг проявляється як форма психологічного насилля у вигляді протиставлення себе іншим, що мають виражені відмінні ознаки у зовнішності, проявах поведінки, манері вдягатися і способах учіння [48, с. 132]. Моббінг учителя відносно учнів (вертикальний моббінг) може існувати у прихованій та відкритій формах. Прихована форма моббінгу полягає у ефекті першого враження, роздратуванні як реакції на фамільярність, неохайність, порушення поведінки учня. Зауваження вчителя у різкій формі, попередження, жорстка конфронтація у присутності інших школярів означають відкритість психологічного тиску [48, с.133]. Однак, на фоні кризи освітнього простору у сучасному суспільстві, вертикальний моббінг можливий не лише у виявленні вектора «вчитель – учні». На жаль трапляються випадки, коли школярі починають знущатися над вчителями через порушення дистанції між суб'єктами навчально-виховного процесу. Педагоги виявляють профнепридатність із різних причин:

- відсутність навичок чіткого формулювання вимог до учнів;
- «розчинення» особистості вчителя в учнях (теорія вільного виховання) [48, с.135];
- невміння підтримувати дисципліну у класі;
- несталість регулятивного контролю за дотриманням учнями правил поведінки;
- необ'єктивність в оцінюванні поведінки та якості знань учнів.

Особливої гостроти виявлення шкільного моббінгу (горизонтальні форми) набувають у підлітковому віці. Застосовуючи моббінг, підлітки прагнуть самоствердження серед однолітків (відчуття сили, влади над іншими), отримання привілеїв, змінення статусу у групі.

У ситуацію залежності, моббінгу потрапляють новоприбулі до класу і так звані ізольовані, відчужені колективом діти.

Серед загально визнаних причин моббінгу (H.Leumann) в умовах школи найбільш значущими є такі:

- ігнорування проявів знуцання і негідного ставлення до школярів, що різко відрізняються від інших (фізичними вадами, проблемами зовнішності, проявами затримки психічного розвитку);
- нерозвинена емпатія і співчуття до труднощів адаптації новоприбулих до класів;
- неадекватні рівень домагань і досягнень лідерів, які знуцаються над однолітками;
- неконструктивна взаємодія педагогів із підлітками, найчастіше – маніпулювання;
- несприятлива психологічна атмосфера у класі, домінування емоційного компоненту у взаєминах, заздрість;
- відсутність контакту із батьками, що рідко відвідують школу, не беруть участі разом із дітьми підліткового віку у позашкільних заходах;
- неприховане симпатизування учителя одним школярам і явне ігнорування успіхів інших;
- суб'єктивізм педагогів [цит. за 48, с.138 – 139];
- віктимна поведінка деяких учнів: уособленість, ігнорування життя колективу, поведінка, що відрізняється від загальноприйнятої у групі.

«Не розуміючи реальних причин переслідування і не маючи ефективного механізму захисту, жертва, як правило, обирає контрпродуктивні вчинкові стратегії, намагаючись не стільки подолати моббінг, скільки зменшити його травмуючу дію», – наголошує Л.Кондратенко [55, с.38].

Найчастіше школярі-жертви моббінгу використовують такі прийоми протидії моббінгу:

- упереджувальна агресія: звикнувши до постійної явної або прихованої агресії однолітків, підлітки намагаються попередити напад власною атакою на імовірного супротивника; даний тип агресії відрізняється намаганням дитини обґрунтувати, виправдати і пояснити свої дії;
- упереджувальне особистісне приниження: діти, характерологічно не схильні до агресії часто вдаються до прийняття на себе ролі класного дивака, блазня;
- захисне підлабузництво: дитина намагається потоваришувати (або «підкупити») із високостатусними однолітками соціальної групи класу, щоб убезпечити себе від відчуження;
- упереджувальна неуспішність, що полягає у відмові від виконання навчальних завдань, що можуть публічно оцінюватися: відсутність відповіді на уроці не дає приводу для сміху, тому й залишає шанс зберегти самоповагу;

- соціальне самоусунення, що зумовлює виявлення певних аутичних рис або пошук емоційної підтримки на стороні (часто потрапляючи під вплив асоціальних особистостей) [55, с.38 – 40].

Як відомо, діти жорстокі у своїй непередбачуваності. А поєднання у групи та спрямування свого негативного ставлення на конкретну людину може призвести до фатальних наслідків. Підлітки надзвичайно боляче переживають цькування, а випадки його систематичності можуть призвести до трагічних наслідків (суїциду, розправи-помсти над кривдником, неврозів, психологічної травми, психосоматичних захворювань на фоні тривалого стресу) особливо у підлітковому віці.

З метою перевірки означених теоретичних положень щодо поширення моббінгу у середовищі підлітків загальноосвітніх шкіл міста під керівництвом Н.М.Макаренко було проведено емпіричне дослідження із використанням методу анкетування.

Вибірка склала 406 учнів 6 – 8 класів. Опитування проводилося анонімно, що знизило рівень соціальної бажаності відповідей респондентів.

Аналіз результатів дослідження виявив, що 83,2 % опитаних спостерігали явище моббінгу у навчальних закладах часто та досить часто (до 3-х разів на тиждень), 18,7 % – подібного явища не спостерігали. Шкільний моббінг здебільшого проявлявся у психологічному тиску, вербальній агресії, замовчуванні інформації, приниженні, залякуванні.

Визначено, що 265 осіб (61,6 % опитаних) можуть віднести себе до тих, хто захищався від тиску (жертви моббінгу), 141 (32,7 %) – до тих, хто нападав.

Найбільш поширеним видом моббінгу, за визначенням підлітків, є горизонтальний моббінг («буллінг») у системі взаємин «учень – учень», це відзначили 277 респондентів (64,4 %).

Також поширеним є вертикальний моббінг («боссинг») у системі «вчитель – учень», на цьому наголошують 158 респондентів (36,7 %). Насторожує і той факт, що 88 опитаних підлітків (20,4 %) засвідчили наявність у закладах освіти вертикального моббінгу у системі «учень – вчитель», який порушує звичну ієрархічність взаємин суб'єктів навчально-виховного процесу.

Узагальнення та ранжування відповідей школярів-підлітків дозволило виявити найбільш поширені форми шкільного моббінгу (табл. 3.20):

Таблиця 3.20.

**Форми шкільного моббінгу
(за результатами анкетування підлітків)**

№	Форми моббінгу	Кількість опитаних (у %)
1	Вербальна агресія, образи у системі «учень – учень»	49,5 %
2	Необґрунтована критика, образи з боку вчителя	30 %

3	Доноси (ябедництво) та наклепи серед учнів	29,3 %
4	Дрібні каверзи, насмішки, залякування	26,9 %
5	Поширення пліток	25,1 %
6	Критика «учень – учень»	23,9 %
7	Принажування підлітками одне одного	22,3 %
8	Необґрунтована агресія	17,6 %
9	Бойкотування однолітків	15,8 %
10	Агресія вчителів один до одного	13,2 %

Намагаючись визначити основні причини шкільного моббінгу, школярі підліткового віку спробували диференціювати найбільш значущі (з точки зору респондентів) проблеми деструктивних проявів у навчально-виховному процесі та системі міжособистісних взаємин (табл.3.21.):

Таблиця 3.21.

**Причини шкільного моббінгу
(за результатами анкетування підлітків)**

№	Причини моббінгу	Кількість опитаних (у %)
1	Самоствердження за рахунок інших	39 %
2	Заздрість	13 %
3	Поширення психологічного тиску у шкільному середовищі	10 %
4	Агресія	6,8 %
5	Брак виховання	5,4 %
6	Властивості менталітету	2,9 %
7	Тому, що «ідіоти», «тормоза», «галимые», дебилы, «недогоняемые».	2,7 %
8	Нудне життя	1,8 %
9	Не знаю	5,7 %

Підсилюють дієвість механізмів моббінгу послаблення суб'єктивного усвідомлення власної відповідальності за вчинки («там був не тільки я»); намагання у всьому, що відбувається, звинуватити жертву («to blame the victim»), «легітимізувати» власну поведінку, знайти «справедливу» причину цькування, виправдане пояснення моббінгу («він перший почав, образив когось», «ми лише помстилися»); дотримання «фіктивної норми» і невтручання спостерігачів за моббінгом.

Моббінг задовольняє дві основні потреби, що діють спільно: у владі та причетності. Одноосібний моббінг стимулює бажання ствердити владу над жертвою. Повторення епізодів психологічного тиску зумовлює сприймання посягань на іншу особистість як норму. За визначенням науковців (Е.Руланн, Л.А.Галловей) сформований колектив класу, група із міцними

просоціальними нормами, ефективною організацією навчально-виховного процесу, позитивними міжособистісними взаєминами зменшують ризик появи моббінгу. Те, що навчання може редуціювати моббінг доведено. Зорієнтованість учнів класу на пізнавальні інтереси, навчання, зумовлює цілеспрямованість особистісної активності: підлітки менше відволікаються, менше порушують поведінку. Означене стає своєрідним сигналом для потенційних переслідувачів: навчання у школі – норма. Крім того, продуктивність навчання інтерпретується як складова частина системи норм вищого порядку, які не тільки забороняють будь-які порушення, а й дають чіткі орієнтири бажаної та нормальної поведінки в освітньому просторі. Значну роль у вирішенні проблеми моббінгу відіграють позитивні міжособистісні стосунки. Жертви моббінгу, як правило, самотні. Коли у класі здоровий психологічний клімат, немає напруження, дисбалансу міжособистісних взаємин, то самотність зникає у колі друзів, що стає захистом від проактивної агресії.

«Розквіт» моббінгу відбувається за рахунок мовчазного спостереження за цим явищем, невтручання дорослих (вчителів та батьків). Тому надзвичайно важливим чинником попередження моббінгу у шкільному середовищі є наявність у класі авторитетного (не авторитарного) класного керівника-наставника, який створює освітній простір, в якому неможливі вияви психологічного терору, переслідувань окремих учнів.

Роль учителя у припиненні спроб знуцання одних підлітків над іншими полягає у тому, щоб:

- вивчати індивідуальні особливості школярів-підлітків, уважно ставитися до всіх без винятку учнів;
- встановити у класах єдині для усіх правила поведінки і контролювати дотримання основних поведінкових стандартів;
- забезпечувати неформальний контроль за чинниками, що зумовлюють виникнення моббінгу у шкільному середовищі: влада над жертвою, приналежність до групи (разом і батька легше бити), нерівність у стосунках;
- публічно розбирати (обговорювати) конфліктні ситуації із засудженням не лише агресора, але й байдужих однолітків, які пасивно спостерігали виявлення моббінгу;
- делегувати повноваження членам колективу, інформувати про юридичні права неповнолітніх;
- вчити підлітків вибирати конструктивні форми вирішення конфліктів;
- сприяти створенню прозорої системи міжособистісних взаємин, доброзичливих формальних і неформальних стосунків у соціальних групах.

Ноа Девенпорт (Noa Davenport) підкреслює, що моббінг може існувати рівно стільки, скільки йому дозволяють [цит. за 33, с.270].

3.6. Ставлення сучасного підлітка до навчання

Організація навчання у закладах освіти має враховувати специфіку ставлення підлітків до освітнього середовища, що позначається на психічному стані учнів.

Під *психічними станами* розуміють психологічну категорію, до складу якої входять різні види інтегрованого відображення впливу на суб'єкта як внутрішніх, так і зовнішніх стимулів без чіткого усвідомлення їхнього предметного змісту [112, с.293]. Внутрішньо детермінований психічний стан особистості означає зафіксоване свідомістю на певний відрізок часу інтегральне відчуття благополуччя (неблагополуччя), комфорту (дискомфорту) як в окремих підсистемах індивіда, так і особистості в цілому. Психічні стани формуються на основі психічних процесів та можуть проявлятися у активності (пасивності) дитини, проявах бадьорості, пригніченості, втоми, піднесеного чи поганого настрою тощо. Стани суттєво позначаються на діяльності, поведінці, міжособистісному спілкуванні, саморегуляції особистості.

Психічні стани тлумачаться як регулятивна функція адаптації особистості до зовнішніх ситуацій та середовища [130].

З метою вивчення особливостей ставлення до навчання школярів підліткового віку Н.М.Макаренко було проведено дослідження психічних станів підлітків, зумовлених освітнім середовищем.

Вибірка формувалася із учнів 9-х класів шкіл м. Кривого Рогу і склала 36 осіб: 16 учнів загальноосвітньої школи (ЗОШ) та 20 учнів спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземної мови (СШ). Вік респондентів – старший підлітковий, 14 – 15 років.

Для діагностики використовувалися модифікована проєктивна методика на основі тесту М.Люшера.

Підліткам-респондентам було запропоновано визначити, із яким кольором у них асоціюється: школа, де вони навчаються, процес навчання, вчителі та власні здібності. Робити це було потрібно за допомогою кольорів М.Люшера: основних (синій, зелений, червоний, жовтий) та допоміжних (фіолетовий, коричневий, чорний, сірий).

Узагальнені дані первинного аналізу відповідей підлітків та ранжування частоти використання символіки кольору школярами вибіркової сукупності наведені у таблиці 3.22.

Аналіз відповідей респондентів доводить, що у означеннях ставлення до школи учнів підліткового віку (незалежно від типу закладу освіти) переважає коричневий колір (затемнений жовто-червоний, у якому імпульсивність червоного послаблена, «зломлена», коричневий позбавлений експансивного творчого імпульсу, активної життєвої сили). Домінування у виборах коричневого кольору свідчить про пасивність, депресивність та розчарування школярів при сприйманні освітнього простору, що спричиняється перевантаженістю учнів, фізичним дискомфортом, відчуттям небезпеки.

Результати оцінювання за тестом М.Люшера (n = 36)

Категорії оцінювання	Переваги у виборі кольорів			
	Учні загальноосвітньої школи (ЗОШ)		Учні спеціалізованої школи (СШ)	
	Найбільше виборів (≥ 65%)	Найменше виборів (≤ 25%)	Найбільше виборів (≥ 65%)	Найменше виборів (≤ 25%)
Школа	коричневий	синій, червоний	коричневий	червоний, жовтий
Навчання	жовтий	синій	синій	червоний
Вчителі	фіолетовий	чорний	коричневий	червоний, зелений
Здібності	червоний	коричневий, чорний	фіолетовий	чорний, сірий

Деструктивними чинниками в організації роботи закладу підлітки вважають структурований клімат, жорстокий менеджмент-контроль, постійне спрямування до високої продуктивності праці (за О.В.Винославською).

Своє навчання більшість учнів ЗОШ асоціативно пов'язали із *жовтим* кольором (найбільш гнучкий, проникливий, відображує готовність до подолання труднощів), що свідчить про загальну позитивність у сприйманні навчального процесу: усвідомлення оригінальності, впевненість у власних силах, але й означає зовнішню вмотивованість та неухважність при виконанні учбових дій.

Учні СШ більш заповзані у навчанні, серйозні, організовані, мають власну точку зору, внутрішньо вмотивовані, про що свідчить перевага у виборах *синього* кольору. Згідно із результатами колірної діагностики учні підліткового віку мають достатньо потенційних можливостей для продуктивної розумової праці: у відповідях учнів загальноосвітньої школи зрідка, проте зустрічається використання *синього* кольору при позначенні ставлення до навчання.

У відповідях учнів спеціалізованої школи у асоціаціях із навчанням зрідка використовується *червоний* колір – також свідчення наполегливості, завзятості, динамічності, творчості, що дозволяє в цілому позитивно оцінювати суб'єктивне ставлення школярів-підлітків до навчання.

Означення ставлення школярів підліткового віку до вчителів більшість учнів ЗОШ узгоджують із *фіолетовими* кольором, очікуючи від них пояснення невідомого, незрозумілого. Переважання у виборах такого кольору є свідченням підвищеної тривожності досліджуваних при взаємодії із вчителями, емоційного дискомфорту у спілкуванні.

Деякий подив викликає «розмальовування» у *коричневий* колір вчителів, що переважною більшістю зробили учні США. Це свідчення розчарування, дискомфорту, неспокою при сприйманні вчителів. Вибір означених «темних» кольорів можна пояснити тим, що вчителі школи не є харизматичними особистостями для своїх вихованців, вони позбавлені абсолютної довіри і можливостей безумовного впливу на учнів (що певною мірою узгоджується із віковим розвитком підлітків). Крім того, слід зазначити, що сучасні інституції соціалізації втрачають значний потенціал виховних можливостей у забезпеченні процесу становлення особистості дитини. В умовах школи це виявляється у зниженні авторитету вчителя, знеціненні педагогічної діяльності в цілому.

Із *фіолетовим* кольором асоціюються у учнів США їхні здібності. Такий вибір може свідчити про інтелектуальну та емоційну незрілість досліджуваних, інфантильність самосприймання, сумніви в оцінюванні власних здібностей. Домінування у виборах такого кольору означає певний відрив від реального світосприймання, ігнорування критики, недовірливість у стосунках. Більш впевнено оцінюють власні здібності учні загальноосвітньої школи, про що свідчить вибір *червоного* кольору (фіксує бажання та різноманітні схильності, імпульс та волю до перемоги) при означенні кольором власних здібностей.

З метою уточнення параметрів виявлення психічних станів школярів-підлітків був використаний метод семантичного диференціалу, що дозволив оцінити рівень прояву таких психічних станів учнів: *загальне незадоволення* (графи: довіра – недовіра, радість – засмучення, здоров'я – хворобливість, позитивність – негативність), *напруженість* (графи: напруженість – розслаблення, втома – бадьорість, безжурність – стурбованість, зайнятість – незайнятість), *тривожність* (графи: спокій – тривожність, потрібність – непотрібність, сміливість – боязкість, спритність – незграбність).

Узагальнені результати дослідження психічних станів школярів-підлітків із використанням методу семантичного диференціалу представлені у таблиці 3.23.

Таблиця 3.23.

Психічний стан учнів у освітньому середовищі (n=36)

Рівень прояву	Кількість учнів загальноосвітньої школи (ЗОШ), у %			Кількість учнів спеціалізованої школи (СШ), у %		
	низький рівень прояву	середній рівень прояву	високий рівень прояву	низький рівень прояву	середній рівень прояву	високий рівень прояву
Психічний стан						
Загальне незадоволення	19%	75%	6%	25%	50%	25%
Напруженість	12%	82%	6%	15%	35%	50%
Тривожність	19%	80%	-	45%	40%	15%

Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що серед школярів вибіркової сукупності більш стабільними є психічні стани учнів загальноосвітньої школи: переважна кількість респондентів демонструє середній рівень прояву досліджуваних параметрів (75 – 82 %).

Високий рівень виявлення загального незадоволення та напруження був означений лише у відповідях 6 % школярів ЗОШ.

Графічно результати дослідження психічних станів старших підлітків-учнів ЗОШ представлені на діаграмі (рис.3.14):

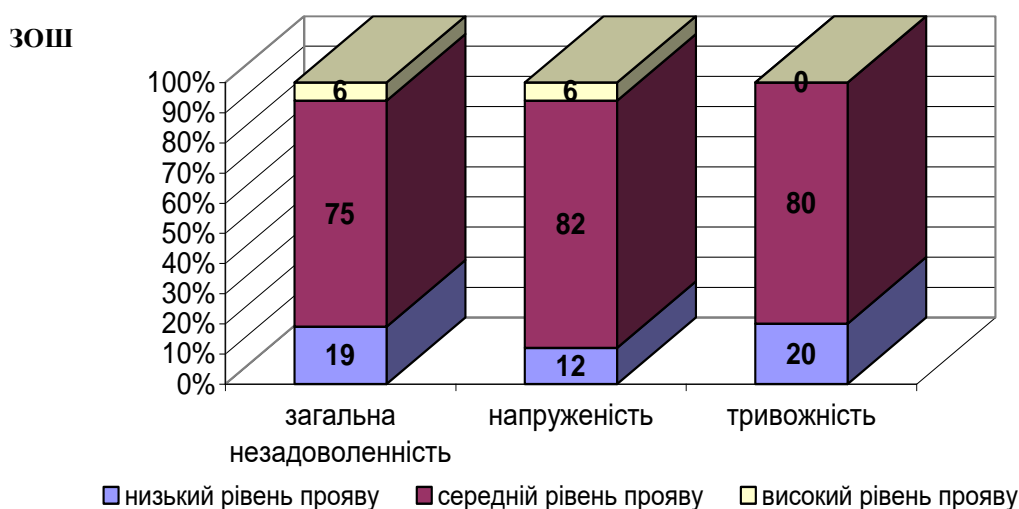


Рис.3.14.

Рівні прояву психічних станів підлітків-учнів ЗОШ у освітньому середовищі

Аналітичне опрацювання за допомогою методу семантичного диференціалу результатів дослідження психічних станів старших підлітків-учнів спеціалізованої школи дозволяє стверджувати, що серед школярів вибіркової сукупності виявлення даних ознак має суперечливий характер. Графічно результати дослідження психічних станів старших підлітків – учнів СШ представлені на діаграмі (рис.3.15).

Значно представленим серед підлітків у СШ є середній рівень прояву загального незадоволення (50 %), однак досить високим є також і показник високого рівня прояву загального незадоволення: 25 % – проти 6% у ЗОШ. Більш вираженою є кількість підлітків у СШ, що презентують високий рівень виявлення напруження: 50% школярів СШ – проти 6 % у ЗОШ.

Відмінності простежуються також і у виявленні серед підлітків у різних закладах освіти стану тривожності, що є одним із фундаментальних емоційно-вольових станів особистості. Відповіді учнів СШ демонструють домінування низького рівня виявлення стану тривожності (45%), проте означився і високий рівень виявлення даної ознаки – 15% проти 0 серед учнів ЗОШ.

СШ

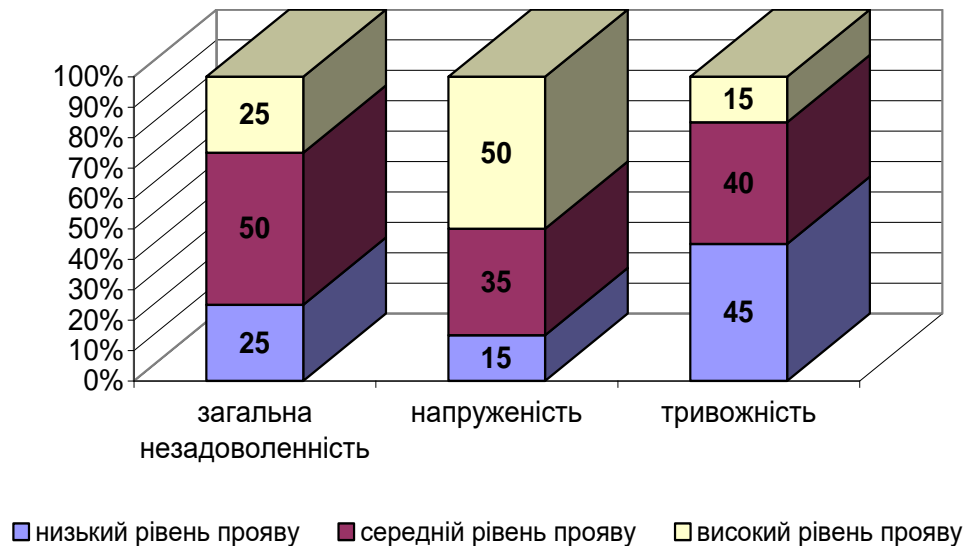


Рис.3.15.

Рівні прояву психічних станів підлітків-учнів СШ у освітньому середовищі

У даному контексті практичним психологам, педагогам потрібно звернути увагу на психічні стани учнів-підлітків, орієнтуватися у психолого-педагогічному супроводі школярів на створення ситуації успіху, підтримання позитивного емоційного фону навчання. Стратегії збагачення навчального процесу за допомогою факультативних, додаткових занять, занять з репетиторами у сучасних закладах освіти розширюють знання у конкретній галузі, але водночас – сприяють підвищенню тривожності, незадоволення, виснаження енергетичних ресурсів.

Розділ IV. Психолого-педагогічний супровід підлітка у закладах освіти

4.1. Методологічні засади психологічного супроводу особистості в закладах освіти

Психолого-педагогічний супровід особистості періоду дорослішання здійснюється у площині вирішення задач сучасної практичної психології. **Практична психологія** є специфічним видом людської духовної практики, основним змістом якої виступає застосування психологічних механізмів впливу для корекції активності та розвитку людей у контексті їхніх життєвих обставин та життєвого шляху, котрі інтерпретуються як неповторні обставини та неповторна суб'єктність, індивідуальність [96, с.26 – 27]. Реалізація базових принципів сучасної практичної психології забезпечує надання психологічної допомоги людині у складних для неї обставинах.

Психологічна допомога, за визначенням В.Д.Менделевича, передбачає надання людині інформації щодо її психічних станів, причин і механізмів появи психологічних феноменів або психопатологічних симптомів і синдромів, а також активний цілеспрямований психологічний вплив на індивіда з метою гармонізації його психічного життя, адаптації до соціального оточення, обмеження психопатологічної симптоматики і реконструкції особистості для формування фрустраційної толерантності, стресо- і неврозостійкості [86, с.257]. У процесі надання психологічної допомоги психолог здійснює психологічний вплив – змінення психічної реальності іншої людини з метою створення для неї нових переживань і якостей; маніпулювання у процесі спілкування психолога із клієнтом зумовлює особливості управління співрозмовником або формує у нього певні якості згідно із уявленнями про соціальну та індивідуальну норму (Г.С.Абрамова). Комплексна допомога, що надається практичним психологом особистості у складних життєвих ситуаціях на засадах гуманності і прагматичності, визначає основні напрями психологічного супроводу (англ. *guideness*) суб'єктів життєтворчості.

Одним із важливих компонентів здійснення цілісної системи психологічного супроводу особистості у освітніх закладах є **психологічна служба освіти**, зміст функціонування якої, згідно із твердженням В.Г.Панка (доктора психологічних наук, директора Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України), передбачає підвищення ефективності навчально-виховного процесу, своєчасного виявлення труднощів, проблем та умов індивідуального розвитку особистості, корекції міжособистісних відносин усіх учасників педагогічного процесу, профілактики відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці [96, с.338].

«Практичний психолог відповідальний перш за все за дотримання психолого-педагогічних умов, найбільш сприятливих для психічного і особистісного розвитку кожної дитини на всіх етапах її дошкільного і шкільного дитинства, – підкреслює доктор психологічних наук, професор І.В.Дубровіна. – Він має сприяти тому, щоб вікові особливості (або новоутворення) дітей не просто враховувалися (до цього і у дитячому садку, і у школі вже звикли), а активно формувалися і служили основою подальшого розвитку дитини» [106, с.50].

Основним психологічним механізмом ефективного психолого-педагогічного супроводу особистості у період дорослішання є співпраця і співдружність Дорослого і Дитини у процесі інтерактивного діалогу (І.В.Дубровіна, В.Г.Казанська, Н.М.Токарева, Л.М.Шипіцина), спрямованого на надання необхідної (інформаційної, емоційної, статусної тощо) соціальної підтримки.

Орієнтованість на розвиток дитини визначає **основні задачі** психологічної служби освіти (І.В.Дубровіна):

- реалізація у роботі із дітьми можливостей, резервів розвитку кожного віку;

- розвиток індивідуальних особливостей дітей – інтересів, здібностей, нахилів, почуттів, захоплень, життєвих планів та ін.;
- створення сприятливого для розвитку дитини психологічного клімату (у закладі освіти: у дитячому садку, інтернаті, школі), що означається, з одного боку, організацією продуктивного спілкування дітей із дорослими і однолітками, з іншого – створенням для кожної дитини на всіх етапах онтогенезу ситуацій успіху у тій діяльності, яка є для неї особистісно значущою;
- надання своєчасної психологічної допомоги і підтримки як дітям, так і їхнім батькам, вихователям, учителям [106, с.39].

Основними принципами організації психологічної служби у закладах освіти є:

- **принцип індивідуального підходу** на основі розуміння і визнання індивідуальності людини як цінності, врахування індивідуальних нахилів і інтересів усіх суб'єктів навчально-виховного процесу;
- **принцип професійної взаємодії і співпраці** психолога зі всіма суб'єктами освітнього простору (батьками, педагогами, іншими дорослими, що мають відношення до дитини);
- **принцип системності**: єдність і взаємодоповнюваність психологічних і педагогічних методів у цілісній системі психолого-педагогічного супроводу особистості у освітніх закладах; комплексний і системний підхід до діагностики, профілактики і корекції;
- **принцип цілеспрямованого впливу**: застосування специфічних методів і прийомів впливу на поведінку людини, що потребують високого професіоналізму;
- **принцип компетентності**: висока відповідальність спеціалістів за результати діагностично-корекційної роботи;
- **принцип конфіденційності**: анонімність у роботі та необхідність дозованого надання інформації фахівцям різного профілю, батькам, дітям.

Практичному психологу освітнього закладу при творенні індивідуальної (авторської) моделі (Р.В.Овчарова, К.В.Федосенко) психолого-педагогічного супроводу суб'єктів навчально-виховного процесу потрібно уникати крайнощів у організації психологічної служби (табл.4.1.):

Таблиця 4.1.

Помилки в організації психологічної служби (Р.В.Овчарова)

[цит. за 142, с.37]

Крайнощі	«Золота середина»	Крайнощі
Обмежено вузька спеціалізація	Різноманітність форм і методів роботи психолога	Хаос, безсистемність, поверхневність

Моралізаторство	Моральність	Безпринципність
Застій. Ідеалізація минулого	Наступність у роботі	Руйнування, спростування минулого досвіду, традицій
Внутрішня пасивність, самоізоляція	Самоактивізація творчого початку	Самовигорання, втрата професійного самовідчуття
Ригідність, психологічне «самодурство»	Професійна співдружність, гнучкість. Готовність до компромісу	Пристаювальництво, зрадливість
Труднощі емоційного характеру	Виокремлення пріоритетів у роботі	Труднощі логічного характеру. Непослідовність
Песимізм, відчай	Дієвий оптимізм. Розумна самоіронія	Надмірна впевненість
Акцентування уваги на одиничних принципах	Системність у роботі, заснована на взаємозв'язку і взаємопроникненні принципів	Змішування принципів, втрата специфіки служби

Професійні дії працівників психологічної служби закладів освіти реалізуються у таких видах роботи:

- **діагностика:** соціальне і психологічно-педагогічне обстеження всіх учасників навчально-виховного процесу, моніторинг змісту та умов індивідуального розвитку дітей та підлітків, установлення психологічного діагнозу, визначення причин, що утруднюють розвиток та навчання;
- **профілактика:** систематична робота, спрямована на своєчасне попередження відхилень у розвитку особистості, виникнення конфліктів та проблем у міжособистісних стосунках, на запобігання створених конфліктних ситуацій у навчально-виховному процесі;
- **психологічна експертиза:** визначення психічних якостей, здібностей та перспектив розвитку окремої особистості, структури та змісту спілкування в колективі для різних органів управління освітою, оцінка психологічно-педагогічної ефективності нових технологій навчання й виховання дітей, підлітків, молоді, оцінка суб'єктивної цінності навчання;
- **психологічна прогностика:** розробка, апробація та застосування моделей поведінки групи й особистості у різних умовах життєдіяльності, проектування змісту і напрямів індивідуального розвитку дитини та складання на цій основі життєвих планів,

визначення тенденцій розвитку груп, між групових взаємин та освітньої ситуації у регіоні, участь у плануванні освітньої політики;

- **консультативно-методична допомога** усім учасникам навчально-виховного процесу з питань навчання, виховання й розвитку дітей і підлітків, допомога органам державного управління освітою в оцінці професійної придатності педагогічних і управлінських кадрів;
- **психолого-педагогічна корекція**: здійснення психологічно-педагогічних заходів для усунення відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці, у міжособистісних та міжгрупових взаєминах, формування адекватної соціально корисної життєвої перспективи, подолання різних форм девіантної поведінки, алкоголізму, наркоманії тощо;
- **соціально-психологічна реабілітація**: надання соціальної та психологічно-педагогічної допомоги дітям, підліткам, молоді, дорослим, що перебувають у кризовій життєвій ситуації, постраждали від соціальних, природних і технічних катастроф, перенесли тяжкі хвороби, стреси тощо, з метою адаптації до нових умов життєдіяльності, навчання, розвитку;
- **психологічна просвіта**: підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу, роз'яснення змісту роботи і завдань психологічної служби, викладання психологічних дисциплін у навчальних закладах [96, с.339 – 340].

Чільне місце у діяльності психологічної служби освітнього закладу обіймає робота щодо створення умов для розвитку психічно здорової особистості і забезпечення повноцінного психічного розвитку дитини, зокрема – підлітка [142, с.38]. Підлітковий вік потребує системного психолого-педагогічного супроводу, комплексної підтримки у здійсненні процесу саморозвитку на складному етапі дорослішання. Надання такої допомоги – один із важливих напрямків діяльності практичного психолога.

Аналіз літератури та власний досвід практичної роботи у закладах освіти свідчить, що кількість випадків звернення за допомогою практичного психолога у розв'язанні проблем підліткового періоду розвитку особистості різко зростає (як самих підлітків, так і їхніх батьків та вчителів). При цьому запити підлітків, їх батьків та вчителів різні.

Вчителі частіше за все звертаються до психолога із наступними запитам:

- причини труднощів у засвоєнні підлітками програми навчання та матеріалу із окремих навчальних предметів;
- низька мотивація навчання, несформованість навичок самостійної учбової діяльності (небажання і невміння вчитися);
- емоційно-поведінкові порушення (агресивність, емоційна нестабільність тощо);
- неефективність власних педагогічних дій;

- ускладнення у спілкуванні підлітків з однолітками, проблеми формування дитячого колективу (мікрогрупи та їх взаємини у класі, боротьба за лідерство, наявність ізольованих та відторгнених учнів, низька згуртованість колективу тощо);
- конфліктні стосунки учнів із вчителями;
- шляхи розвитку власних професійних умінь, знань (зокрема, про психологічні особливості підлітків) та здібностей;

Практика свідчить, що учителі 6 – 9 класів частіше за все звертаються до психолога з приводу некерованості окремих учнів, в яких бачать винуватців порушення навчального процесу та ускладнених взаємовідносин у класному колективі.

Основні проблеми, із якими звертаються до психолога **батьки**:

- проблеми відвідування школи (як змусити підлітка ходити до школи і не пропускати заняття);
- зниження мотивація навчання (небажання вчитися), відсутність стійких інтересів та захоплень;
- постійне «перебування» в інтернеті, скорочення часу безпосереднього міжособистісного спілкування;
- наявність негативних когнітивних та особистісних властивостей: погана пам'ять, підвищена неухважність, неорганізованість, несамотійність, лінощі, агресивність, підвищена збудливість або, навпаки, боязкість;
- «погана» компанія, негативний вплив «поганих» друзів та приятелів;
- стосунки у сім'ї, ставлення дитини до батьків та молодших (старших) сестер або братів.

Часто батьки відвідують психолога за вимогою (наполегливою рекомендацією) директора або класного керівника, зазвичай важко сприймають версії щодо психологічних причин проблем у поведінці і навчанні їх дітей та намагаються перевести розмову від пошуку причин виникнення тієї або іншої психологічної проблеми підлітка у сферу сімейних стосунків. Психолог має утримувати в центрі уваги інтересів дитини і намагатися уникати занурення в аналіз подружніх або особистісних проблем самих батьків.

Основні проблеми, із якими звертаються до психолога **підлітки**:

- суб'єктивні переживання з приводу проблем у стосунках з однолітками: бажання бути популярним серед однолітків, мати «свою компанію» друзів, але при цьому нестача навичок комунікативної компетентності, негативні якості характеру (сором'язливість, страх тощо);
- негативні почуття та емоції щодо якості взаємодії з однолітками: переживання зради, образи, тиск та загрози зі сторони компанії однолітків;

- особисті переживання екзистенційного характеру – відчуття провини, туги, порожнечі, самотності, відчаю, втрати сенсу життя, страждання з приводу свого фізичного вигляду тощо;
- стосунки з батьками та іншими членами сім'ї, конфлікти, нерозуміння (або байдужість) зі сторони батьків, опіка, контроль, заборони, боротьба підлітків за самостійність; сімейні конфлікти;
- проблеми самовиховання, боротьби з негативними якостями характеру, погіршенням результативності навчання, розв'язання конфліктних ситуацій з дорослими та однолітками.
- стосунки із протилежною статтю, страх втратити любов та стосунки, суперництво і ревності, бажання привернути увагу, відсутність взаємності, пошук знайомств, нереалізована потреба у романтичній любові тощо (переважно у дівчат).
- стосунки із вчителями (конфлікти, несправедливість зі сторони вчителів), відмова відвідувати школу;
- проблеми особистісного самовизначення, пошуку себе, вибору професії тощо.

Одним із пріоритетних напрямків діяльності практичного психолога закладу освіти у роботі із підлітками має бути створення єдиного виховного простору. Основними задачами його формування є такі:

- долучення підлітків до позитивної діяльності, адекватної їхнім інтересам, здібностям і психічному стану;
- стримування залучення підлітків до зловживання наркотичних засобів за рахунок пропаганди здорового образу життя;
- сприяння розвитку довільності, формуванню особистої відповідальності підлітків за власну поведінку;
- розвиток системи організованого дозвілля і відпочинку підлітків «групи ризику»;
- збільшення ступеня самостійності підлітків, їх здатності контролювати своє життя і більш ефективно вирішувати проблеми, що виникають;
- інтеграція і координація зусиль усіх суб'єктів освітньо-виховного процесу: сім'ї, школи, адміністративно-правових структур і громадськості;
- долучення батьків до цілеспрямованого процесу особистісного розвитку підлітків, робота з батьками щодо навчання методам сімейного виховання;
- виховання психологічної культури громадян [140, с.7 – 8].

Основні орієнтири формування і розвитку концептуальних позицій професійної діяльності психолога закладів освіти визначаються етичними нормами і професійними принципами («Етичний кодекс психолога» [96, с.504 – 509]), ключовими серед яких є повага до фундаментальних прав людини (у тому числі права на конфіденційність, самовизначення і

автономію), захист інтересів клієнта («Не зашкодь!»), компетентність, чесність і відповідальність.

4.2. Можливості системної психологічної діагностики підлітка

Важливе місце у діяльності практичного психолога займає моніторинг умов та особливостей розвитку особистості учнів. *Моніторинг* – це регулярне спостереження за показниками розвитку особистості та його умовами з метою запобігання відхилення від норм [96, с.455].

Моніторинг розвитку особистості та його умов має базуватися на вікових нормах, які тісно пов'язані із періодами психічного розвитку дитини. Вони визначаються за критеріями, найбільш суттєвими серед яких є соціальна ситуація психічного розвитку, зміст і форми навчання і виховання, провідна діяльність та відповідний їй рівень розвитку свідомості і самосвідомості особистості. Основна мета моніторингу – спостереження за відповідністю психічного розвитку його віковим нормам.

До компетенції практичного психолога закладів освіти входить виявлення особливостей психічного розвитку дитини, сформованості певних психічних новоутворень, їх відповідності віковим орієнтирам і вимогам суспільства. Тому *психодіагностика* як діяльність із виявлення особливостей сформованості особистісних новоутворень, інтересів і здібностей школярів, психологічних причин проблем, труднощів у навчанні і вихованні знаходиться у центрі уваги психологічної служби освіти.

При цьому психологічна діагностика для практичного психолога, як наголошує І.В.Дубровіна, **не є самоціллю**, вона підпорядкована основній задачі психолого-педагогічного супроводу особистості у закладах освіти – напрацюванню рекомендацій щодо психічного розвитку дитини (підлітка) або корекції цього розвитку [120, с.30 – 31]. Дані психодіагностичного обстеження суб'єктів навчально-виховного процесу необхідні для того, щоб:

- забезпечити контроль за динамікою психічного розвитку дітей і підлітків з метою раннього виявлення відхилень;
- визначити ключові моменти індивідуальної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на створення оптимальних умов розвитку дітей усіх категорій;
- встановити напрямки продуктивного розвитку обдарованих учнів, які виявляють певні здібності;
- перевірити ефективність профілактичних та корекційних заходів;
- обрати найбільш актуальний для конкретного закладу освіти напрямок психологічної просвіти тощо.

«...Вимірювання тієї чи іншої психічної функції або виявлення особистісної характеристики поза контекстом цілісного розвитку дитини не має сенсу для шкільного психолога», – наголошує І.В.Дубровіна [120, с.32].

Діагностичний етап психолого-педагогічного супроводу особистості передбачає такі види діяльності практичного психолога:

- 1) вивчення запиту суб'єктів навчально-виховного процесу;
- 2) первинне формулювання психологічної проблеми із урахуванням інформації, отриманої від вчителів, батьків, учнів-однолітків;
- 3) висунення гіпотез щодо причин психологічної проблеми;
- 4) комплексна психологічна діагностика особистості;
- 5) визначення чинників, які пов'язані із означеною проблемою або зумовлюють її появу;
- 6) формулювання психологічного діагнозу із обов'язковим визначенням прогнозу подальшого розвитку особистості за умови своєчасної корекції та за відсутності такої;
- 7) розробка загальної програми психологічної корекції із урахуванням отриманої інформації [67, с.34 – 35].

У реагуванні практичного психолога на певний соціально-психологічний запит прослідковуються різні **стратегії роботи** (М.К.Акімова, І.В.Дубровіна, Г.М.Прихожан, Н.Н.Толстих):

- неспецифічне реагування із застосуванням батареї психодіагностичних методів (незалежно від змісту запиту) як певного стандартного набору, спрямованого на виявлення причин проблемної поведінки; дозволяє наряду із означеними у запиті проблемами виокремити приховані дефекти особистісного розвитку, що сприяє створенню загальної картини рівня психічного розвитку школяра і обумовлює проведення верифікації (або реінтерпретації) запиту. Дана стратегія потребує значних витрат часу як психолога, так і «проблемного» школяра, що ускладнює його використання;
- неспецифічне реагування у площині клієнт-центрованої терапії К.Роджерса, згідно із принципами якої зміст запиту і розуміння причин труднощів у роботі психолога не має вирішального значення. Важливим є створення умов, що сприяли б розвитку особистості підлітка у цілому: гармонізація розвитку сприятиме стабілізації та нормалізації поведінкових патернів проблемного школяра;
- специфічне реагування спрямоване на вирішення локальної проблеми згідно із запитом (проблеми із навчанням – аналіз рівня розвитку пізнавальних процесів); корекційна робота у даному випадку планується у вигляді тренінгу – формування відповідної навички [120, с.163 – 164].

Спільним для даних стратегій є орієнтованість на вивчення кожного окремого випадку, що передбачає не просто аналіз структури «дефекту», а генетичне дослідження динаміки становлення конкретної особистості у її цілісності із виявленням причин і логіки проблемних зон.

«Процесуальній психодіагностиці (так само, як і психокорекції, з якою вона поєднується) завжди притаманна неповторність конкретно-

семантичного аспекту, зумовленого індивідуальними характеристиками особистості кожного учасника навчання, а тому неповторними є і процес, і результати психодіагностики», – наголошує Т.С.Яценко [158, с.25].

Для вивчення практичного запиту і формулювання психологічної проблеми школярів підліткового віку практичному психологу необхідно усвідомлювати полідетермінованість проблемних моментів дорослішання особистості (табл.4.2).

Діагностичний процес у структурі психолого-педагогічного супроводу особистості підлітка передбачає комплексне вивчення особистісного профілю із використанням спостереження, поведінкового інтерв'ю та батареї експериментально-психологічних методик для визначення особливостей функціонування психічних процесів і параметрів індивідуальності. При цьому психодіагностичні гіпотези перевіряються і поступово поглиблюються, уточнюються.

Таблиця 4.2.

Психограма підліткового віку

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини
Дискомфорт на психофізичному рівні	1. Відчуття своєї фізичної непривабливості; 2. Нестійкість емоційної сфери; 3. Високий рівень ситуативної тривоги; 4. Затримка розвитку теоретичного мислення; 5. Інші психологічні проблеми.
Недостатній рівень самостійності	1. Неадекватність образу «Я»; 2. Нереалістичність уяви, ригідність мислення; 3. Низька інтелектуальна активність; 4. Високий рівень особистісної тривоги; 5. Інші психологічні причини.
Неадекватність самооцінки і рівня домагань	1. Не сформованість навичок спілкування з однолітками; 2. Не сформованість інтересів; 3. Невизначеність спрямованості особистості; 4. Невизначеність життєвого стилю; 5. Неприйняття вимог дорослих, високий рівень агресії; 6. Інші психологічні проблеми.
Вияви підліткового негативізму	1. Низький рівень інтелектуального розвитку; 2. Акцентуації характеру; 3. Інші психологічні причини.

Важливим методом роботи практичного психолога у закладах освіти є спостереження, і зокрема – *Карта спостережень Д.Стотта*. В основі методики Д.Стотта, спрямованої на виділення характеру дезадаптації дитини

до школи, лежить фіксація форм дезадаптованої поведінки за результатами тривалого спостереження за дитиною. Важливим у використанні даного діагностичного інструментарію є те, що психолог може як сам проводити таке спостереження, так і послуговуватися досвідом спостереження педагогів, класних керівників, інших дорослих, які протягом тривалого часу постійно спілкувалися із дітьми (підлітками), спостерігали за ними у різних ситуаціях [120, с.168].

При складанні Карти спостережень були витримані такі вимоги:

- виділення однозначних, відносно елементарних фрагментів поведінки дитини (198 фрагментів фіксованих форм поведінки);
- групування цих фрагментів у певні синдроми (фрагменти фіксованих форм поведінки згруповані у 16 синдромів), тобто – їх класифікація;
- визначення системних зв'язків між цими фрагментами (Додаток В).

Одним із важливих методів роботи із підлітками, зокрема – із проявами девіантної поведінки підлітків, є *поведінкове інтерв'ю* – цілеспрямований збір інформації щодо девіантної поведінки з метою відновлення контролю особистості над своєю поведінкою і стимулювання позитивних поведінкових змін [43, с.174 – 175].

Діагностична спрямованість поведінкового інтерв'ю (модифікація О.В.Змановської) дозволяє вирішити такі задачі (Додаток Г):

- оцінка форми, ступеня і специфіки девіантної поведінки;
- виявлення зовнішніх умов, що провокують і підтримують прояви девіантної поведінки;
- визначення внутрішніх механізмів і мотивації девіантної поведінки;
- формулювання прогнозу у випадку збереження поведінки і без нього;
- складання програми психологічної допомоги особистості із проявами девіантної поведінки [43, с.172 – 173].

Для повноти системного аналізу поведінкових девіацій особистості необхідним є чітке дотримання послідовності опитування за всіма пунктами схеми. Розгорнуте поведінкове інтерв'ю може проводитися у різних формах:

- спрямоване інтерв'ю (серія запитань) у процесі безпосередньої бесіди консультанта із клієнтом;
- вивчення девіантної поведінки у ході бесіди із людьми, які добре знають носія девіації (його родичами, друзями);
- самоаналіз клієнта у письмовій формі згідно із заданою схемою.

Отримана у процесі інтерв'ю діагностична інформація піддається ґрунтовному поведінковому аналізу, який є невід'ємною частиною консультування підлітків.

У роботі практичного психолога важливо володіти широким діапазоном різноманітних психологічних методик і гнучко їх використовувати. У практиці психологічної діагностики девіантності і

девіантної поведінки практичні психологи використовують набір психологічних тестів і опитувальників (табл.4.3).

Таблиця 4.3.

Методики комплексної діагностики проявів девіантної поведінки особистості підлітків

Назва	Опис методики
<p>Опитувальник схильності до відхилень у поведінці (СОП)</p>	<p>Стандартизований тест-опитувальник, призначений для вимірювання готовності (схильності) до реалізації різних форм відхилень у поведінці підлітків та юнаків (14 – 17 років). Методика адаптована на факультеті психології Ярославського державного університету. Має дві форми – чоловічу і жіночу. В основі опитувальника лежать такі шкали:</p> <ul style="list-style-type: none"> • установка на соціально-бажані відповіді; • схильність до порушення норм і правил; • схильність до аддиктивної поведінки; • схильність до проявів саморуйнівної поведінки; • схильність до агресії і насилля; • шкала вольового контролю емоційних реакцій; • схильність до делінквентної поведінки; • додаткова шкала (у жіночому варіанті) прийняття жіночої соціальної ролі.
<p>Шкала соціально-психологічної адаптованості (Шкала СПА)</p>	<p>Шкала розроблена К.Роджерсом і Р.Даймондом і адаптована Т.В.Снегирьовою. Передбачає реалістичне оцінювання особистістю себе і навколишньої дійсності, особистісної активності, гнучкості, соціальної компетентності. Шкала орієнтована на вік від 14 років і старше. Шкала складається із 101 судження, з яких 36 відповідають критеріям соціально-психологічної адаптованості (узгодженість вимог соціального середовища і особистісних тенденцій) особистості: почуття власної гідності і уміння поважати інших, відкритість реальній практиці діяльності і стосунків, розуміння своїх проблем і прагнення впоратися із ними. Критерії дезадаптації (37 суджень) орієнтовані на виявлення неприйняття себе та інших, наявність захисних бар'єрів у осмисленні свого актуального досвіду, емоційний дискомфорт, залежність, пасивність у вирішенні життєвих проблем.</p>

	(28 суджень є нейтральними і містять також контрольну шкалу).
Фундаментальні орієнтації у міжособистісних стосунках (Fundamental Interpersonal Research Observation - FIRO)	Запропонований В.Шутцем у 1958 році. Опитувальник дозволяє оцінити характерні для людини міжособистісні відносини: домінування-підкорення, зацікавленість-байдужість, емоційна близькість-відсторонення. Опитувальник містить 54 пункти, які відображують ситуації соціальної взаємодії. Досліджуваний має виразити своє ставлення до тверджень на основі 6-бальної оцінкової шкали. Діагностується тенденція перебувати серед інших людей (Ie), бажання бути цікавим для інших (Iw), тенденція контролювати відносини з іншими (Ce), тенденція підкорятися іншим під час спілкування (Cw), тенденція встановлювати близькі контакти з іншими (Ae), бажання індивіда, щоб інші люди встановлювали з ним глибокі емоційні стосунки (Aw).
Опитувальник вивчення поведінки К.Томаса (Thomas Behavior Assessment Inventory)	Опитувальник запропонований К.Н.Томасом у 1973 році. Адаптований Н.В.Гришиною у 1978 році. Виявляє типові способи реагування на конфліктні ситуації, способи вирішення конфліктів. Кожен із 5 варіантів поведінки в конфлікті (суперництво, пристосування, компроміс, ухилення, співпраця) описується 12 судженнями, які по-різному поєднані в 30 пар. Із кожної пари респондент має обрати те судження, котре є найтипівішим для характеристики його поведінки (метод вимушеного вибору).
Опитувальник Басса-Даркі (Buss-Durkey Inventory).	Автори А.Басс та А.Даркі (1957 рік). Призначений для діагностики агресивних та ворожих реакцій особистості. Складається із 75 тверджень, кожне з яких належить до одного з восьми так званих індексів форм агресивних або ворожих реакцій (фізична агресія, побічна агресія, схильність до роздратування, негативізм, образа, підозра, вербальна агресія, почуття провини).
Індивідуально-типологічний опитувальник (ИТО)	Запропонований Л.М.Собчик у 1996 році. Ґрунтується на авторській теорії провідних тенденцій та оригінальній типології індивідуально-особистісних властивостей. Містить 91 пункт, 17 із яких утворюють контрольну шкалу.

	<p>Діагностує нормативність, акцентуаційність та дезадаптованість особистості за параметрами екстраверсії, спонтанності, агресивності, ригідності, інтроверсії, сенситивності, тривожності та лабільності, а також пов'язані із ними соціально-психологічні особливості (схильність до компромісу, комунікабельність, лідерство, конфліктність, нонконформізм, індивідуалізм, залежність), тип ВНД (сильний, слабкий, змішаний) та провідний когнітивний стиль.</p>
--	---

3

4.3. Психологічне консультування у роботі з підлітками

Консультативна робота практичного психолога визначається як цілеспрямований процес професійного спілкування психолога із клієнтом, спрямований на актуалізацію психічних ресурсів, які можуть забезпечити вихід особистості із складної життєвої ситуації, розширення її психологічної культури та особистісний розвиток.

Консультування спирається на результати психодіагностичного процесу і сприяє визначенню нормального або аномального розвитку людини; охоплює процес інформування індивіда щодо структури його психічної діяльності та індивідуально-психологічних особливостей, сприятливих і потенційно патогенних життєвих ситуацій, а також обумовлює процес навчання навичкам психологічного захисту, аутотренінгу та інших способів нормалізації власного емоційного стану [86, с.258 – 259].

У закладах освіти консультації проводяться для вчителів, учнів та їхніх батьків. Консультування передбачає спільне обговорення практичним психологом із клієнтом проблем, що виникли, можливих варіантів їх подолання і профілактики, а також інформування індивіда щодо його індивідуально психологічних якостей, специфічних типах реагування, методах саморегуляції [86, с.260]. Психолог допомагає зрозуміти джерела проблем, напрацювати активну позицію людини відносно її психологічних проблем, фрустрацій і стресів з метою навчання способам відновлення або збереження емоційного комфорту у критичних життєвих ситуаціях та самостійного прийняття рішень щодо можливих варіантів виходу із складної ситуації.

Основними принципами психологічного супроводу суб'єктів навчально-виховного процесу в контексті здійснення консультативної роботи психологи (В.Г.Казанська, Л.М.Шипіцина, Н.Н.Яковлева та ін.) називають такі [цит. за 48, с.212 – 213]:

- **рекомендаційний** (необов'язковий для виконання) **характер** порад консультанта-психолога; провідною ідеєю консультування є

самостійність у вирішенні актуальних проблем, що постають перед особистістю;

- **пріоритет інтересів супроводжуваного** (і зокрема – дитини, підлітка);
- **безперервність супроводу** протягом усіх етапів розв'язання проблеми; підтримка припиняється лише за умови повної нормалізації складної ситуації;
- **комплексність супроводу**, що означає узгодженість діяльності усіх спеціалістів;
- **автономність допомоги** – незалежність усіх спеціалістів від зовнішнього тиску.

Доволі делікатним і складним процесом у психологічному консультуванні є інформування клієнта, що передбачає не лише об'єктивне надання фактів (із оптимістичним, песимістичним або нейтральним фокусуванням уваги), але й урахування можливих реакцій людини на інформацію про себе.

Психологічне консультування здійснюється у площині різних теоретико-методологічних підходів, серед яких найбільш відомими, за визначенням В.Д.Менделевича [86, с.264 – 269], є такі **способи надання психологічної допомоги**:

- **раціональна психотерапія** – метод, спрямований на навчання (шляхом переконання на засадах логічної аргументації) раціональному мисленню, уникненню логічних помилок з метою попередження появи невротичних симптомів (P.Dubois);
- **логотерапія** – напрям гуманістичного спрямування терапії ноогенних неврозів, що має за мету відновлення втраченого людиною в силу певних причин (моральні шукання, конфлікт совісті, «екзистенційна криза» тощо) смислу життя (V.Frankl);
- **психологія самореалізації**, основною ідеєю якої є психологічна стратегія максимального використання у житті власного особистісного потенціалу (A.Maslow);
- **позитивна психотерапія**, що спирається на принцип наявності у людини здатності до саморозвитку і гармонійності (N.Peseschkian);
- **когнітивна терапія**, що розглядає механізми виникнення різних емоційних феноменів у зв'язку із наявними у клієнта відхиленнями («когнітивними викривленнями») в оцінці реальної дійсності (A.Beck);
- **раціонально-емотивна психотерапія** (A.Ellis), націлена на викорінення когнітивних викривлень та «ірраціональних установок і думок».

Попри те, що у назві методик присутній термін «психотерапія», В.Д.Менделевич наголошує, що фактично дані методики слід визнати консультативними [86, с.264].

Зважаючи на особливості вікового розвитку та нормативні задачі психічного розвитку підлітків, найбільш ефективними у здійсненні психологічного консультування даної категорії суб'єктів навчально-виховного процесу можна вважати психологію самореалізації (А.Маслоу) та позитивної психотерапії (Н.Песешкіан).

У контексті *психології самореалізації* (А.Маслоу) основна увага практичного психолога-консультанту має бути спрямована на актуалізацію особистісного потенціалу, що містить:

- внутрішню природу людини, її індивідуальну самість у вигляді основних потреб, здібностей, індивідуально-типологічних особливостей;
- потенційні можливості, а не реальні стани, реалізація яких детермінована екстра психічними чинниками: цивілізацією, сім'єю, оточенням, освітою тощо;
- аутентичність – здатність пізнати власні потреби і можливості;
- здатність приймати себе;
- потреба у любові.

Основними цілями *позитивної психотерапії* (Н.Песешкіан) визнані змінення уявлень людини про себе, свої актуальні і базисні здібності; пізнання традиційних для особистості, її родини і культури механізмів подолання конфліктів; розширення цілей життя людини, виявлення резервів і нових можливостей для подолання конфліктних та складних життєвих ситуацій. Транскультуральні порівняння зумовлюють напрацювання у клієнта розуміння відносності життєвих цінностей, навичок позитивного інтерпретування певних проблем, формування особистісної гармонійності [86, с.266 – 267].

Особливості консультативної роботи практичного психолога із підлітками

Складність і суперечливість підліткового періоду генези буття людини спричиняє різке розширення діапазону психологічних проблем, що супроводжують процес особистісного становлення підлітків. Означене зумовлює необхідність надання фахової психологічної допомоги школярам даної вікової групи у закладах освіти.

Еверетт Л.Шостром, Лоренс М.Браммер [153] на підставі відмінностей у підготовці та компетентності фахівців розрізняють три **функціональних рівні консультування** у освітніх закладах:

- на першому рівні працює консультант-педагог (куратор, вчитель-предметник), який професійно займається процесом навчання, але частину часу може приділяти консультаціям. У першу чергу такі консультанти надають інформацію і дають поради щодо оптимізації навчання і розвитку пізнавальних процесів;

- до другого рівня відносяться консультанти, які з професійної точки зору є, в першу чергу, педагогами-вихователями (класними керівниками). Такі консультанти вирішують більшу частину проблем, що належать до сфери соціальної поведінки (і зокрема – проблем дорослішання школярів підліткового віку) та міжособистісних взаємин у шкільному колективі.
- третій рівень консультування здійснює практичний психолог (фаховий профіль якого означений вищою освітою за спеціальністю психологія, психіатрія у сфері соціального забезпечення або медицина).

Задачею практичного психолога закладу освіти у забезпеченні психологічної підтримки школярів кризового підліткового віку традиційно визнається надання допомоги підліткам задля найбільш повної реалізації можливостей даного періоду у напрацюванні ефективних, конструктивних способів подолання труднощів, що необхідно для повноцінного переходу до дорослості (Г.М.Прихожан).

У контексті організації психолого-педагогічного супроводу особистості підлітка від нормативних характеристик вікової кризи необхідно відрізнити такі поведінкові прояви, що свідчать про патологічні форми (табл.4.4.), які вимагають втручання психоневрологів і психіатрів.

Таблиця 4.4.

Прояви симптомів підліткової кризи (кризи незалежності)

за Г.М.Прихожан [106, с.312 – 313]

Норма	Відхилення від норми
Прагнення до самоствердження, відстоювання рівних із дорослими прав помірної інтенсивності	Гіпертрофоване, загострене виявлення прагнення до самоствердження, відстоювання рівних із дорослими прав
Протистояння дорослим пов'язане із прагненням довести свою самостійність, незалежність	Протистояння носить гіперболізований характер, доходить до ворожості
Прояв симптомів кризи залежить від ситуації, поведінка досить гнучко адаптується до неї	Симптоми кризи проявляються без будь-якого зв'язку із умовами ситуації
Відносно великий репертуар форм поведінки	Один і той же симптом кризи виявляється як кліше за найрізноманітніших приводів, тобто набуває властивостей стереотипу, є стійким і ригідним
Симптоми кризи спостерігаються час від часу, у вигляді короткочасних «спалахів»	Симптоми кризи спостерігаються постійно
Симптоми кризи відносно легко	Симптоми кризи складно

піддаються корекції	піддаються корекції
Проявляються відносно однаково (за інтенсивністю, частотою, формою протікання) у більшості однокласників та інших однолітків	Проявляються більш різко, інтенсивніше у більш грубих формах, ніж у більшості однокласників та інших однолітків
Не порушують соціальної адаптованості поведінки	Виражена соціальна дезадаптація

Основними напрямками роботи практичного психолога із підлітками у зв'язку із переживанням ними кризи Г.М.Прихожан називає такі:

- надання підліткам допомоги у розумінні того, що з ними відбувається, і напрацюванні конструктивних форм подолання кризи;
- створення умов для продуктивного вирішення кризи: роз'яснення батькам і педагогам причин кризи і особливостей підліткового періоду, закладених у ньому можливостей і небезпек, допомога у формуванні оптимальних моделей взаємовідносин між дітьми і дорослими;
- своєчасна діагностика крайніх, непродуктивних форм «кризи незалежності», «кризи залежності» і надання необхідної психологічної допомоги;
- диференціація «нормативних» проявів, що свідчать про вікову кризу, від проявів, що свідчать про значні відхилення у розвитку і вимагають втручання інших спеціалістів [106, с.313].

Важливо також враховувати, що у кризові періоди навіть ті підлітки, які зазвичай не викликають у дорослих хвилювання, можуть потребувати особливої уваги, допомоги зі сторони психолога.

Індивідуальне консультування підлітків базується переважно на принципі діалогічного спілкування і паритетних стосунків, спрямованих на вивчення конкретної психологічної ситуації та її спільного розв'язання із залученням методів розмовної терапії (І.Г.Малкіна-Пих, О.В.Хухлаєва). «Ефективність консультування у цьому віці здебільшого зумовлена здатністю психолога стимулювати внутрішній діалог, що розглядається як важливий фактор розвитку», – наголошує І.Г.Малкіна-Пих [81, с.360 – 361]. При цьому особливого значення набувають такі аспекти взаємовідносин між підлітком і консультантом, як безумовне прийняття підлітка таким, який він є, уміння консультанта виявляти емпатію, бути щирим, конгруентним (К.Роджерс).

Консультування підлітків здійснюється згідно із загальноприйнятою **схемою консультування** (І.Г.Малкіна-Пих, О.В.Хухлаєва):

- *встановлення контакту* із підлітком за допомогою вербальних і невербальних засобів (голос, жести, поза, слова);

- *запит підлітка*: опис труднощів і бажаних змін в собі, конкретних людях, ситуації;
- *діагностична бесіда*: пошук причин труднощів (часто – із застосуванням батареї проєктивних методик «Неіснуюча тварина», «Малюнок сім'ї», «Сім'я тварин», «Автопортрет», «Ранні спогади» тощо);
- *інтерпретація*: словесно сформульована гіпотеза консультанта щодо можливих причин труднощів підлітка (ефективним є метод «аналізу чужих проблем»);
- *реорієнтація*: спільне напрацювання конструктивних способів подолання труднощів (переведення проблеми «із пасиву в актив» (Е.Еріксон)) [149, с.106 – 111].

У роботі із підлітками необхідно постійно пам'ятати про значну асинхронність розвитку, різноманітність форм і умов навчання у період отрочтва, а також те, що психолого-педагогічний супровід підлітка має здійснюватися протягом усього вікового періоду. Тому всі орієнтири проведення консультативної роботи із підлітком слід розглядати лише як рекомендації (І.Г.Малкіна-Пих, Г.М.Прихожан, О.В.Хухлаєва).

Психологічне консультування батьків

Процес психолого-педагогічного супроводу особистості періоду дорослішання передбачає підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу, і зокрема – батьків. «Розвиток дітей у підлітковому віці ставить перед дорослими членами сім'ї, у першу чергу перед батьками, нові складні вимоги, – підкреслюють Е.Г.Ейдемільер та В.Юстицькіс. – Порушення у взаємостосунках батьків із дітьми, що раніше не відігравали значної ролі, виходять на перший план, стають для підлітка джерелом психічної травматизації» [155, с.515].

Спілкування психолога із батьками школярів зазвичай має епізодичний характер. Проте воно є складовою виховних умов, в яких перебуває дитина, і необхідне для надання своєчасної психологічної допомоги учасникам виховного процесу. У період шкільного дитинства сім'я суттєво впливає на психічний та соціальний розвиток учня, проте батьки школярів здебільшого не мають спеціальної психологічної або педагогічної освіти. Тому робота із сім'ями учнів має становити окремий важливий напрям професійної діяльності практичного психолога закладу освіти.

Основним завданням психологічного консультування батьків є максимальне сприяння у вихованні дитини-підлітка, що передбачає передусім оптимізацію батьківських, подружніх та родинних взаємин, допомогу батькам у кращому розумінні вікових психічних змін дитини, мотивів учинків оточуючих, установок та ціннісних орієнтацій одне одного [96, с.478]. Психологічний смисл консультування полягає у допомозі

батькам самостійно вирішувати проблеми спілкування із дітьми-підлітками та накопичувати досвід вирішення подібних проблем.

Досвід консультування батьків дітей підліткового віку свідчить про наявність **проблем**, на які психологу-консультанту слід звертати особливу увагу:

- особистісні проблеми батьків, які суттєво впливають на виховання підлітків та порозуміння з ними;
- несприймання підлітком особистості батька або матері, інших вихователів;
- нерозуміння підлітком вимог батьків;
- відсутність сприйняття підлітками особистісного світу батьків;
- моральна «глухота» підлітка;
- схильність підлітка до задоволення власних потреб – навіть за рахунок потреб батьків тощо.

На думку І.Г.Малкиної-Пих, консультативну бесіду бажано вести одночасно із обома батьками, тому що «це допомагає отримати більш об'єктивну і різнобічну картину життя підлітка і, крім того, дозволяє батькам відчувати спільну відповідальність за долю підлітка» [81, с.364].

При наданні консультативної допомоги батькам у центрі уваги має бути питання психічного розвитку підлітка. Основними **завданнями психологічної просвіти батьків** є:

- ознайомлення батьків із основними закономірностями і умовами оптимального психічного розвитку підлітка;
- популяризація і роз'яснення результатів новітніх психологічних досліджень;
- формування потреби у психологічних знаннях, бажання використовувати їх у роботі із підлітком або в інтересах саморозвитку.

У проведенні консультативної роботи психолога-консультанта із батьками підлітків традиційно дотримуються (І.Г.Малкина-Пих, Г.М.Прихожан, О.В.Хухлаєва) загальноприйнятої **схеми консультування**:

- 1) **налагодження контакту** із батьками: спонукання до вільного відвертого обговорення проблем підлітка, мотивування до співпраці;
- 2) **означення запиту**: з'ясування ключових моментів проблеми; виявлення уявлень батьків про причини труднощів підлітка і засоби їх розв'язання;
- 3) **консультативна бесіда**: повідомлення батькам результатів первинного психологічного обстеження підлітка (якщо вони вже отримані), що дозволяє подолати помилкові уявлення щодо характеру і ступеню його труднощів; формування у батьків реалістичного бачення проблем підлітка;

- 4) *інтерпретація*: обговорення можливих корекційних дій, спрямованих на стабілізацію психічних станів підлітка та оптимізацію виховання підлітка у сім'ї;
- 5) *реорієнтація*: спільне напрацювання конструктивних способів подолання труднощів (обговорення ставлення батьків до проблем підлітка, планування подальших зустрічей).

Важливою психологічною умовою ефективності консультування є активізація внутрішніх потенцій батьків, їхньої потреби у розумінні дитини, бажання допомогти собі, своїй сім'ї, дитині у налагодженні оптимальних тільки для даної сім'ї стосунків притаманними їй засобами [96, с.478].

У процесі консультування батьків психологу необхідно звертати увагу на формулювання запиту батьками та мотивацію (усвідомлювану і неусвідомлювану) звернення до психологічної служби (табл. 4.5).

Можна стверджувати, що батьки здебільшого прагнуть отримати допомогу самим собі, проте не вважають за потрібне змінювати своє ставлення до дорослої дитини і своєї ролі у її розвитку. Це спричиняє прагнення батьків зберегти жорсткий контроль над дітьми, повернути «дитячі» якості: слухняність, лагідність.

Таблиця 4. 5.

Складові батьківського запиту психологу-консультанту

[цит. за 81, с.367].

Формулювання цілей батьками	Почуття, що стоять за цим	Глибинні потреби
Маніпуляція із дитиною («Зробіть із нею щось»)	Страх втрати контролю, страх некомпетентності, неспроможності	Потреба у безпеці
«Вивідування таємниць» («Ви поговоріть із нею, а потім скажете мені»)	Страх близькості, інтимності	Потреба у довірі, з тим, щоб розділити внутрішній досвід
Пошук підтримки, поради («Порадьте, що мені роботи»)	Уникнення вибору, побоювання того, що батьки не готові до наслідків власних дій	Потреба у впевненості, спокої
Прагнення отримати пояснення: натяки, «недоговорювання»	Страх відкрити власну незрілість	Потреба прийняття «підлітка у собі»
Бажання поскаржитися («Зрозумійте, як мені погано і важко...»)	Самотність, страх відчуження	Потреба відчувати себе потрібним
Прагнення розібратися у подіях («Чи можна щось змінити?»)	Страх змін (паніка), відчай	Потреба у стабільності, щоб зрозуміти, що

		відбувається
Перекладання відповідальності за проблеми дитини («Я вам усе розповів (-ла), а тепер – ви, спеціаліст, вам видніше»)	Страх відповідальності, втома	Потреба у спокої і власному просторі
Прагнення усвідомити власну відповідальність за виховання підлітка та порозуміння із ним	Незадоволеність способами вирішення труднощів, пошук власних ресурсів	Потреба у більшій зрілості

«Переформулювання батьківського запиту є необхідним для психологічної безпеки підлітка», – підкреслює І.Г.Малкіна-Пих [81, с.367]. Серед невротичних механізмів, за посередництвом яких батьки прагнуть контролювати або використовувати підлітків (що, відповідно, загрожує психічному здоров'ю дитини) Еверетт Л.Шостром, Лоренс М.Браммер [153] називають, наприклад, такі:

- використання любові як сили, що подавляє і утримує підлітка задля задоволення особистісної потреби батьків;
- покладання на підлітка тягаря вдячності і почуття обов'язку як поведінки, за яку він може отримати схвалення;
- ставлення до підлітка як до емоційної іграшки, що перешкоджає його дорослішанню;
- подовження періоду своєї молодості за нереальні межі;
- надсуворість і авторитарність батьків (або одного з них), що не дозволяють дитині вийти із ролі підлеглого;
- надмірна слабкість і готовність поступитися зі сторони батька, а також нездатність прийняти батьківську відповідальність;
- суворість і авторитетність матері, що ускладнює для сина процес відділення і набуття власної незалежності;
- підозри, нерозумність поведінки матері відносно батька може спричинити подібне неусвідомлюване ставлення до чоловіків зі сторони доньки.

З'ясування динаміки цих та подібних до них паттернів поведінки батьків, переорієнтування батьків із концепту *отримання* допомоги на розуміння необхідності *надання* допомоги своїй дитині у досить складний для неї період життя є важливою задачею психологічного консультування (І.Г.Малкіна-Пих, О.В.Хухлаєва).

Тактика психологічного консультування батьків буде більш ефективною, якщо будуть визначені і враховані основні синдроми батьківської поведінки (табл.4.б.):

**Реакція психолога на різні поведінкові синдроми батьків
(за Р.В.Овчаровою) [цит. за 142, с.108 – 109]**

Основні поведінкові синдроми батьків	Реакція психолога на різні поведінкові синдроми клієнтів
<p>1. Підозра щодо психічного захворювання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • плутане викладення проблеми, нелогічність, бредові ідеї, галюцинації; • ігнорування реакцій консультанта; • відсутність емоційних і поведінкових підтверджень самодіагнозу; • виключна психологічність проблеми, що формулюється клієнтом; • нереалістичність запиту 	<p>Клієнта потрібно переадресувати до медичного закладу</p>
<p>2. Синдром пошуку соціальних партнерів:</p> <ul style="list-style-type: none"> • чисельні скарги, суб'єктивний локус яких – «треті особи»; • проблема клієнту: привести поведінку «третіх осіб» у відповідність із законом, мораллю, справедливістю; • запит: допоможіть вплинути, змусити тощо; • ставлення до суб'єкта скарги частіше негативне; • ставлення до консультанта утилітарне 	<p>Надати роз'яснення психологічного характеру у короткій, стислій формі</p>
<p>3. Синдроми дитячого неблагополуччя і батьківської тривожності:</p> <ul style="list-style-type: none"> • скарги на дитину; • фаталістичний самодіагноз; • хоче допомогти, проте безсилий; • прохання допомогти дитині; • ставлення до дитини жалісливе, песимістичне; • ставлення до консультанта ділове; • гіперболізація порушень у дитини за відсутності значущих підтверджень 	<p>Провести додаткову діагностику батьківсько-дитячих стосунків і звернутися до психотерапії батьків.</p>
<p>4. Синдром нелюблячих батьків (або одного із них)</p> <ul style="list-style-type: none"> • скарги на дитину; • у об'єктному локусі скарги 	<p>Психологу потрібно бути обережним у діагностиці дитини (підлітка), а батьків долучити до батьківської групи</p>

<p>підкреслюється невідповідність поведінки дитини вимогам;</p> <ul style="list-style-type: none"> • в якості самодіагнозу: «зла воля», додаються «аномалія», «генетична запрограмованість»; • ставлення до дитини із антипатією, неповагою; • ставлення до консультанта – ригідне; • запит: допоможіть переломити, переформувати, виправити 	
<p>5. Синдром невпевнених батьків (або одного із них)</p> <ul style="list-style-type: none"> • скарги на дитину; • невідповідність дитини ідеалу; • самодіагноз – невірні дії, слабкість; • проблема: «не знаю як...»; • запит: допомога у напрацюванні позиції та емоційній підтримці; • ставлення до дитини із симпатією, але без достатньої близькості; • ставлення до консультанта адекватне 	<p>Психодіагностика і психологічна підтримка батьків</p>
<p>6. Синдром особистісного неблагополуччя:</p> <ul style="list-style-type: none"> • скарги на свої переживання і стани, неадекватні емоції, неправильні дії (схоже на стан неврозу) 	<p>Форми роботи, спрямовані на їхнє особистісне зростання; індивідуальна корекція</p>

У цілому специфіка роботи із батьками зумовлена перш за все їхнім нерозумінням змін, що відбуваються із підлітком у процесі дорослішання (І.Г.Малкіна-Пих, Г.М.Прихожан, О.О.Сергієнко, О.В.Хухлаєва). Необхідно враховувати, що змінення у поведінці підлітка – це тимчасові явища, і ставитися із терпінням до несподіваних проявів емоційної нестійкості, дратівливості і агресивності у дитини). Як наголошує О.О.Сергієнко, не варто сварити підлітка за непосидючність, втомлюваність і неухважність – у зв'язку із тимчасовим регресом мозкової організації підліток не здатний до довільної саморегуляції [116, с.21]. Франсуаза Дольто нагадує дорослим про необхідність постійно говорити із підлітком про те, що він «тримає в собі», не залишати його жити із «невисловленими стражданнями». Це важливо у будь-якій складній ситуації, оскільки поріг чутливості у різних підлітків різний: один посміється, інший розсердиться, а третій може сприйняти ту ж ситуацію як трагічну і безвихідну [32].

Суттєво впливає на індивідуальне виявлення почуття дорослості підлітків поведінка дорослих, зокрема – ті вимоги, що висуваються батьками щодо вчинків підлітків. Так, вимоги слухняності, повного

підкорення дорослим призводять до формування у підлітка пристосувальницьких установок із одночасним протиставленням себе світу дорослих. Саме для таких підлітків характерним є різке змінення орієнтування із дорослих на групу однолітків. Поблажливе ставлення дорослих до вчинків дітей, до невиконання ними вимог, опікування, обмеження проявів самостійної поведінки можуть спричинити два поведінкових сценарії:

- інфантилізм, демонстративна «відмова від дорослості», підкреслювання дитячих рис у поведінці;
- відкритий негативізм, крайні форми виявлення прагнення ствердити свою самостійність в очах дорослих.

У силу недостатньої психічної та соціальної зрілості підліток, намагаючись розширити життєвий простір і ствердити нові рольові позиції, прагнучи рівних прав, водночас очікує (інколи – несвідомо) від дорослих підтримки, допомоги, захисту від занадто ризикованих кроків. Саме тому, як наголошує Г.М.Прихожан, «підвищено-ліберальне, «дозвільне» ставлення часто наштовхується на глухе роздратування підлітка, а досить жорстка (але при цьому аргументована) заборона, що викликає короткочасний спалах обурення, навпаки призводить до заспокоєння, емоційного благополуччя» [106, с.311 – 312]. Адекватні форми почуття дорослості (прийняття відповідальності, соціальна активність, уміння відстоювати свою точку зору, уміння знайти конструктивний вихід із конфліктної ситуації тощо) формуються тоді, коли дорослі спонукають підлітка випробовувати свої можливості. Вони допомагають підлітку зрозуміти його сильні і слабкі сторони, пояснюють йому причини удач і невдач і допомагають досягати успіху. Суттєве значення має те, що дорослі забезпечують підлітка засобами для досягнення мети – необхідними знаннями, уміннями, навичками. Підліток діє самостійно, але при цьому впевнений у підтримці і допомозі дорослих (Р.Бернс, А.Є.Личко, Г.М.Прихожан). Звертаючись до батьків, які виховують підлітків, психолог і психотерапевт Найджел Латта наголошує: «Ви нічим не допомагаєте дітям, захищаючи їх від труднощів реального світу. Одного разу вас не буде поряд, щоб захистити дитину, і, коли цей день настане, краще, щоб у неї був за плечима хоч який-небудь досвід» [70, с. 278]. Важливо забезпечити підліткам «ту кількість свободи, із якою вони здатні впоратися», – підкреслює І.Г.Малкіна-Пих [81, с.363].

Психологічна підтримка – один із важливих факторів, здатних покращити взаємини між дітьми і дорослими (табл.4.3). Надаючи психологічну підтримку підліткам дорослий:

- зосереджується на позитивних сторонах і перевагах дитини з метою укріплення її самооцінки;
- допомагає дитині повірити у себе і свої здатності;
- допомагає дитині уникати помилок;
- підтримує дитину при невдачах [106, с.55].

Дорослий, замість того, щоб сварити підлітка і звертати увагу на його помилки і негативні вчинки, має зосередитися на позитивній стороні його вчинків і заохоченні того, що він робить. Підтримка заснована на вірі у здатність особистості долати життєві труднощі при підтримці значущих Інших.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Н.В.Высоцкая, Ф.Дольто, Н.Латта, Г.М.Прихожан. Н.С.Толстоухова, Т.А.Фалькович) та власний досвід консультативної роботи дозволяє сформулювати основні **поради батькам** щодо взаємодії із дітьми підліткового віку:

- брати активну участь у житті підлітка, цікавитися його проблемами;
- завжди знаходити час, щоб вислухати і поговорити із підлітком, уникати менторства у взаєминах «дорослі-підлітки»;
- не чинити на підлітка жодного тиску, допомагати йому самостійно приймати рішення;
- поважати право підлітка на власну думку;
- стримувати власницькі інстинкти і ставитися до підлітка як до рівного партнера, який, поки що, має менший досвід. Переконати підлітків, що вони можуть прийти до батьків за спокійною, мудрою допомогою і порадою, що б не трапилось;
- із повагою ставитися до прагнення усіх членів сім'ї особисто зростати, робити кар'єру і самовдосконалюватися;
- не соромитися звертатися за порадою до фахівців (психологів, педагогів, медиків).

У взаєминах батьків із підлітками необхідно враховувати також і гендерні відмінності особистісного розвитку (табл.4.7.)

Таблиця 4. 7.

Рекомендації батькам щодо виховання підлітків

[70, с.96 – 103; 112 – 117]

Рекомендації щодо виховання хлопців-підлітків	Рекомендації щодо виховання дівчат-підлітків
Необхідно приймати підлітка таким, який він є. Спробуйте зрозуміти, чим підліток керується у своїх діях.	Потрібно бути поряд із дівчиною-підлітком, коли їй потрібна підтримка. Будьте готовими захистити її, допомогти будь-чим.
Потрібно бути поряд із підлітком, коли йому потрібна підтримка і визнання.	Надайте їй можливість мати персональний простір («сховище»): у всесвіті дівчини-підлітка правила змінюються із шаленою швидкістю – їй потрібне місце, де дівчина може розслабитися, побути собою, перепочити.

Використовуйте прагматичність підлітка: йому потрібно усвідомлювати безпосередній зв'язок між очікуваннями (вимогами) дорослого і користю для нього самого.	Зазвичай дівчинка-підліток знаходиться під сильним впливом свого оточення. У спілкуванні із нею дорослим потрібні терпіння і розуміння.
У співпраці із підлітками потрібно чітко означувати межі вимог (зрозумілих правил) та наслідки, пов'язані із їхнім порушенням: їм імпонує розуміння того, чого від них очікують.	У спілкуванні із дівчиною-підлітком намагайтеся бути стійким центром («скелею»): спокійним, впевненим, сталим у вимогах. Чітко означуйте обмеження і контролюйте їх виконання.
Зрозумійте, як підліток управляє власним часом: більшість підлітків все робить в останню мить.	Довіряйте рішенням підлітків (якщо це можливо), щоб вони навчилися довіряти собі.
Кращий спосіб допомогти підлітку у визначенні шляхів розвитку – дати йому час подумати.	
Зведіть суперечки через дрібниці до мінімуму, не дратуйтеся через несуттєве.	
Не існує нічого такого, що не можна було б виразити коротко. Іноді кращим способом спілкування із підлітком є ввічливе мовчання.	Виявляйте ініціативу і беріть участь (по можливості, коректно і ненав'язливо) у житті підлітка.

Основними *превентивними заходами* ускладнення стосунків батьків із дітьми підліткового віку Д.Баклі, Ф.Дольто вважають забезпечення дитині (підлітку) тепла і гармонії у домі, долучення підлітка до колективної діяльності (що дозволить йому відчувати себе необхідним, корисним) та укріплення (або створення) взаєморозуміння між батьками і дітьми [цит. за 32, с.386].

4.4. Корекційно-розвивальна робота із підлітками

Психокорекція та психотерапія є видами психологічної допомоги, які передбачають активний цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий й інтелектуальний рівень функціонування людини.

Психологічна корекція визначається як метод психологічного впливу, спрямований на створення (або відновлення) навичок оптимальної для особистості і ефективної для збереження здоров'я психічної діяльності, яка сприяє розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу та адаптації людини у суспільстві (Г.В.Бурменська, І.В.Дубровіна, О.А.Карабанова, А.Г.Лідері, В.Д.Менделевич).

Метою психологічної корекції є виправлення таких тенденцій психічного розвитку, які не відповідають гіпотетичній оптимальній моделі нормального розвитку особистості. Психокорекційний процес «покликаний відродити гнучкість, мобільність психічної організації суб'єкта й тому апелює до статичних якостей психіки та виявлення певних дисфункцій, – підкреслює Т.С.Яценко. – Психокорекція слугує відродженню та розвитку лабільності й пластичності особистісних якостей суб'єкта» [158, с.18].

Процес психологічної корекції оцінюється як досить авторитарна система, що передбачає контроль фахівця-психолога за поведінкою іншої людини. Психологічна корекція відрізняється від психологічного консультування та психотерапії тим, що вона не націлена на зміну поглядів, внутрішнього світу особистості і може здійснюватися навіть у тому випадку, коли клієнт не усвідомлює своїх проблем і психологічного змісту корекційних вправ. Психокорекція також розглядається як процес розширення діапазону реагування клієнта на ті чи інші подразники, формування навичок, що роблять його поведінку більш гнучкою, підвищують адаптивні можливості його особистості.

Психокорекція характеризується такими *ознаками* як дискретність (вплив психолога на відносно незалежні конкретні складові внутрішнього світу людини) та орієнтація на вікові норми (тобто орієнтація на певний контингент корекційного впливу – діти, підлітки тощо, або на використання відповідних методик). Завдання психокорекції формулюються залежно від адресата (дитина з аномальним розвитком чи особистість, яка має відхилення і труднощі в межах психологічної норми), а також змісту корекційної роботи (корекція розумового чи емоційного розвитку, корекція і профілактика невротичних станів та неврозів).

Корекції підлягає «така поведінка суб'єкта у групі, яка засвідчує його соціально-перцептивні відступи від реальності, що каталізуються внутрішніми суперечностями та конфліктами з іншими людьми» [158, с.19], такі недоліки характеру як підвищена збудливість, гнівливість, конфліктність, підвищена імпульсивність, песимізм, легковажність, упертість, байдужість, неохайність, надмірне прагнення до насолоди, гіпертрофована активність або пасивність, замкненість, хвороблива сором'язливість, схильність до крадіжок, негативізм, схильність до блукання, брехливість тощо. Ці вади можуть бути дискретними і стосуватися лише певних аспектів емоційно-вольової сфери або мати тотальний характер і бути пов'язаними з акцентуаціями характеру, провідними переживаннями, системою ставлень і ціннісних орієнтацій.

Складність і багатомірність процесу психокорекційної роботи із підлітками вимагає ретельного методологічного обґрунтування і ґрунтується на таких *основних принципах* [135, с.83 – 86]:

- принцип *комплексності* психологічної корекції – єдність психолого-педагогічних впливів на підставі обліку клінічних та психолого-педагогічних чинників психічного розвитку особистості;

- принцип *єдності діагностики і корекції*: корекційна робота планується на підставі повної психологічної діагностики як зони актуального, так і ближнього розвитку дитини (особливостей психічного розвитку, рівня сформованості певних новоутворень, відповідності рівня розвитку знань, умінь, навичок віковим нормативам тощо). Діагностика сприяє уточненню діагнозу та дозволяє оцінити ефективність корекційної роботи;
- принцип *особистісного підходу* – підходу до дитини як цілісної особистості з урахуванням всієї її складності і всіх її індивідуальних особливостей. Психологічна корекція має спрямовуватися не на окрему функцію (або ізольоване психічне явище людини), а на оптимізацію розвитку особистості в цілому;
- принцип *діяльнісного підходу*, що означає закономірності виявлення і формування особистості у діяльності: психокорекційна робота повинна будуватися не як просте тренування умінь і навичок дитини (підлітка), не як окремі вправи з удосконалення психічної діяльності, а як цілісна, осмислена діяльність особистості (провідна (інтимно-особистісне спілкування у підлітковому віці) та/ або особистісно значуща (продуктивного типу: спорт, малювання, конструювання, танці тощо) діяльність), яка органічно вписується в систему її повсякденних життєвих відносин;
- *ієрархічний принцип* психологічної корекції, що базується на положеннях Л.С.Виготського, який в якості основної умови здійснення психологічної корекції розглядав орієнтацію на зону ближнього розвитку особистості і діяльності дитини (підлітка). Психологічна корекція повинна будуватися як цілеспрямоване формування психологічних новоутворень, що становлять сутнісну характеристику віку. Тренування вже наявних у дитини психологічних здібностей не робить корекційну роботу ефективною, тому що навчання у цьому випадку лише слідує за розвитком, удосконалюючи здібності кількісно, не піднімаючи їх на більш перспективний якісний рівень. Корекція із орієнтацією на зону ближнього розвитку дитини (підлітка) потребує максимальної активності дитини і носить випереджаючий характер;
- *принцип каузальності*, реалізація якого спрямована на усунення причин та джерел відхилень у психічному розвитку дитини (підлітка): складна ієрархія відносин між симптомами та їх причинами визначають завдання і цілі психологічної корекції.

Основні *етапи психокорекції* при роботі зі школярами такі:

- діагноз;
- прогноз (передбачення подальшого розвитку особистості за умови своєчасної корекції та за відсутності такої);
- створення психолого-педагогічної корекційної програми. У ній визначається мета, напрямки психокорекції, приблизна кількість

занять, їх періодичність, тривалість занять; перераховуються прийоми та методи, які будуть використовуватися. Обов'язковою є наявність у корекційній програмі психологічної частини, яку здійснює психолог, та педагогічної, яку психолог розробляє з батьками, соціальними працівниками, педагогами тощо і здійснення якої відбувається під контролем психолога.

- виконання психокорекційної програми;
- аналіз її ефективності.

Психокорекція, як наголошує В.Д.Менделевич, значною мірою зорієнтована на процеси маніпулювання (змінення психічної реальності людини згідно із цілями інших), управління та формування (цілеспрямоване змінення психічної реальності людини згідно із уявленнями про її соціальну та індивідуальну норму), що пов'язано із нездатністю людини самостійно (навіть при отриманні знань і навичок саморегуляції) змінити параметри своєї психічної діяльності в силу аномалій або дефектів психіки [86, с.259 – 260].

Вибір форм і методів психокорекційного впливу залежить від професійних уподобань психолога, специфіки проблеми та особистісних характеристик клієнта. Однією із ознак сучасної практичної психології є виражена тенденція до еклектичного синтезу.

Корекція деструктивних проявів поведінки підлітків

Корекційний вектор психолого-педагогічного супроводу суб'єктів навчально-виховного процесу у закладах освіти спрямований на особистісні деструкції та вияви девіантної поведінки. За визначенням Т.С.Яценко, до особистісних деструкцій належать «такі стабілізовані утворення психіки суб'єкта, які породжують бар'єри у спілкуванні й ослаблюють контакти з іншими людьми, що ускладнює реалізацію власних потреб і цілей самореалізації суб'єкта» [158, с.20]. При цьому у поведінці особистості починають домінувати ірраціональні компоненти, немотивовані вчинки, які детермінують девіації (відхилення від норми) поведінкових сценаріїв.

Аналіз проблеми психологічного впливу на особистість із деструкціями та девіантними проявами поведінки (О.В.Змановська, С.А.Ігумнов, Н.Ю.Максимова, Т.С.Яценко) доводить, що основні методи психологічного супроводу даної категорії людей можна поділити на дві групи:

- 1) методи соціального контролю (вивчаються у контексті соціології і права) – дії різних соціальних інститутів, спрямовані на попередження або усунення деструктивних проявів поведінки: ідеологічний вплив через ЗМІ і соціальні інститути, адміністративне і кримінальне покарання, правова підтримка, надання медичної допомоги тощо;

2) методи соціально-психологічного впливу (вивчаються у контексті психології, медицини, педагогіки) – соціально-комунікативні і професійно-психологічні [43, с.197].

Важливим фактором впливу на девіації у підлітковому віці є соціальний контроль, що здійснюється закладами освіти. Сутність соціального контролю, за визначенням Н.Ю.Максимової, полягає у активуванні зусиль найближчого соціального оточення, спрямованих на попередження девіантної поведінки, покарання девіантів у разі вчинення ними свідомих асоціальних дій, психологічне коригування їхньої поведінки, особистісних відхилень [135, с.6]. Важливу роль у здійсненні соціального контролю у межах психолого-педагогічного супроводу особистості підлітків відіграє процес *ресоціалізації* (відновлення моделей адекватного функціонування особистості у суспільстві) суб'єкта життєдіяльності (Н.Ю.Максимова, Ю.М.Швалб), що містить такі елементи:

- визначення причин і факторів порушень суспільних вимог (норм і законів), їх одиничність чи рецидивність;
- визначення ставлення людини до соціальних норм, вимог і власної поведінки;
- виявлення стимулів, що мають бути застосовані з метою корекції, та необхідних санкцій, передбачених у разі відмови девіанта дотримуватися соціальних норм;
- наявність державних інституцій, установ, закладів, що забезпечують соціалізацію;
- соціально-психологічний прогноз подальшого життєвого шляху особи із девіантною поведінкою [135, с.7].

В основу ресоціалізації особистості, зокрема – підлітка, як зазначає Ю.М.Швалб, має бути покладено два основних принципи: суб'єктності (оскільки ресоціалізується сама особистість, психолог лише може допомогти їй) і референтності (індивід приналежний до груп, які несуть різноманітні цінності, в тому числі й асоціальні) [цит. за 135, с.86].

Серед форм психолого-педагогічного супроводу підлітків із девіантною поведінкою однією із найбільш адекватних і ефективних визнається (С.А.Белічева, О.В.Змановська, Х.Ремшмідт та ін.) поведінкова корекція у поєднанні із соціальною реабілітацією (дії, спрямовані на відновлення втрачених соціальних навичок та інтеграції у суспільство, ресоціалізація).

Характерними *особливостями* роботи із девіантністю і девіантною поведінкою О.В.Змановська називає такі:

- 1) *тривалість роботи* у зв'язку із стійкістю поведінкового стереотипу, сурядністю девіацій із дезадаптивними особистісними особливостями і соціальними умовами;
- 2) *оцінка ефективності переважно за об'єктивними показниками і поведінковою динамікою*, що проявляються позитивними змінами у

сфері поведінки, соціальної адаптації, спілкування, діяльності і здоров'я особистості із девіантною поведінкою;

- 3) *високий рівень опору позитивним змінам зі сторони особистості із девіацією* внаслідок стійкого поведінкового стереотипу і прихованої психологічної користі, що зумовлює необхідність розвитку спеціальних навичок роботи практичного психолога;
- 4) *висока імовірність порушення «терапевтичних» меж клієнтом*, що означає вимогу дотримання чітких правил у формі укладання угоди (за взаємною згодою сторін) із подальшим чітким її виконанням;
- 5) *комплексний характер допомоги*: необхідність співпраці різних спеціалістів і вирішення одночасно кількох задач (медичних, соціальних, правових, психологічних), обов'язкове долучення до роботи соціального оточення особистості (сім'ї, близьких і значущих людей);
- 6) *психологічно ідентична заміна девіації* на соціально-прийнятну активність із опором на ресурси особистості;
- 7) *позитивне сприймання і підтримка особистості із девіантною поведінкою* через соціально-негативний характер проблеми, домінування негативних афектів і деструктивних тенденцій у психічній реальності особистості [43, с.199 – 200].

Психологічна допомога підліткам із проявами девіантної поведінки, як наголошує О.В.Змановська, передбачає два провідних *напрямки*:

- психологічна превенція: попередження, психопрофілактика;
- психологічна інтервенція: подолання, корекція, реабілітація, тренінги [42, с.158].

«Стратегія психологічного втручання полягає у поетапному ослабленні або усуненні деструктивних форм поведінки, що відіграють псевдокомпенсаторну роль і перешкоджають розвитку особистості та її соціальній адаптації», – наголошує О.В.Змановська [43, с.201].

У контексті структурно-динамічного підходу О.В.Змановська визначає *основні задачі психологічної інтервенції* у контексті роботи із девіантною поведінкою:

- 1) поступове зниження частоти і ступеню вираження девіантних дій;
- 2) ресоціалізація через якісно-кількісні зміни у мотиваційній сфері особистості (посилення позитивних цінностей, формування орієнтації на виконання соціальних норм, розвиток нормативно-правової свідомості, підвищення загальної толерантності особистості);
- 3) виявлення і корекція неконструктивних стилів міжособистісної взаємодії; навчання соціально важливим навичкам;
- 4) виявлення дефектів у структурі особистості, визначення більш адекватних способів їхньої компенсації, вибір соціально схвалюваної діяльності, що за своїми функціями заміняє девіацію;
- 5) удосконалення саморегуляції (зниження ступеню вираження негативних афектів, зниження активності архаїчних захистів);

формування ефективних копінг-стратегій поведінки; розширення ресурсів особистості);

- б) корекція негативного образу батьків і дитяче-батьківських стосунків;
- 7) розширення соціальних зв'язків і позитивного соціального досвіду особистості;
- 8) підвищення рівня соціальної успішності і адаптації [43, с.200 – 201].

Організація корекційної роботи із підлітками, які відзначаються проявами девіантної поведінки, потребує урахування варіативності вікових параметрів деструктивних сценаріїв, і зокрема – цільових установок виявлення девіацій школярами (табл.4.8.).

Таблиця 4.8.

Цільові установки девіантної поведінки учнів (за Р.Дрейкурсом)

[цит. за 138, с.121 – 122].

Цілі девіантної поведінки Фактори аналізу	Привернення уваги	Боротьба за владу	Помста	Уникання невдачі
Соціальні причини	Увага приділяється поганій, а не нормативній поведінці. Дитина не вміє просити уваги у прийнятній формі. Відчуває дефіцит особистої уваги до себе, відчуває себе «порожнім місцем»	Твердження себе не у стосунках із самим собою, а у стосунках з оточуючими. Бажання самоствердитися за рахунок інших, «мода» на сильну особистість	Приклади «силового рішення» конфліктів. Дитина не вміє адекватно виразити почуття душевної близькості	Занадто високі вимоги батьків і вчителів. Дитину постійно критикують
Прояви поведінки	Привертає увагу будь-якими способами	«Ти мені нічого не зробиш». Спалахи обурення, нагнітання напруженості або тиха неслухняність	Шкодить у відповідь на реальні або уявлені образи. Ігноруються дружні спроби контакту	«Не буду й пробувати, однаково не вийде». Відкладання на потім, не доведення до кінця. «Я погано почуваюся»
Реакція вчителя й	Роздратування, обурення,	Гнів, обурення, відчуває себе	Образа, біль, спустошенн	Розпач, почуття безпорадності

батьків	бажання нагадувати або вмовляти, словесні зауваження, погрози	спровокованим, бажання застосувати силу (струснути, вдарити тощо). «Я примушу тебе це зробити»	я на додаток до гніву, обурення й страху. «Як ти міг зі мною таке зробити?» Хочеться негайно відповісти тим же або уникнути ситуації	«Що я можу зробити?» Роздратування й жалість, хочеться виправдати або пояснити поведінку дитини, зробити за неї
Відповідь дитини на реакцію батьків, учителів	Тимчасово припиняє дію, що турбує	Посилення дії: «Ви мені нічого не зробите». Погана поведінка триває, доки дитина не вирішить припинити її	Хоче звести рахунки, відчуває до себе ворожість і викликає ворожість інших. Припиняє витівку, коли сам вирішить	Дитина відчуває, що немає сенсу що-небудь робити. Продовжує нічого не робити
Сильний бік поведінки	Потреба в контактах, взаєминах	Демонстрація лідерських здібностей: уміння незалежно мислити й здатність пручатися авторитетам	Здатність захищати себе від болю й образ	Захист свого «Я» від подальшого зниження самооцінки
Здатність запобігання	Дати дитині відчути себе улюбленою. Давати у десять разів більше уваги за гарну поведінку. Не реагувати на негативну поведінку (ігнорування). Учити дітей просити уваги прийнятними способами	Уникнути боротьби, наказів. Дати можливість вибору. Дружній візуальний контакт. Надати дитині позитивні можливості відчути свою силу. Віддавати частину своїх організаційних функцій	Не відповідати образою на образу. Засуджувати вчинок, а не особистість дитини. Учити її виражати біль і страждання прийнятним способом. Будувати свої	Не вмовляти, не показувати жалість. Уникати діяти замість дитини. Підтримка дитини, щоб її установка «Я не можу» змінилася на «Я можу». Знайти для неї ситуації, де вона відчувається цінною, успішною

			стосунки з нею за принципом турботи про неї	
--	--	--	---	--

На підставі аналізу принципів поведінкової інтервенції О.В.Змановська виділяє такі етапи роботи із девіантною поведінкою:

- встановлення довірливого контакту і партнерських стосунків із клієнтом (знайомство, дослідження соціальної ситуації розвитку клієнта; збір сімейного анамнезу і анамнезу життя; прояснення особливостей і цілей корекційної роботи);
- ретельне проведення поведінкового аналізу з метою повної оцінки особливостей девіантної поведінки і підтримуючих факторів;
- визначення стратегії роботи: оцінка ступеню загрози девіації із урахуванням виявлених фактів; формулювання провідних цілей і адекватних форм психологічної допомоги;
- укладання психологічного контракту (угоди) із чітким означенням задач, взаємних зобов'язань, правил, тривалості роботи, критеріїв оцінки її ефективності, а також санкцій у випадку відступу від умов угоди;
- створення сприятливого соціального середовища (долучення до роботи значущого оточення клієнта, сімейне консультування і психотерапія, включення клієнта у групи самопомоги);
- проведення поведінкової корекції конкретної форми девіантної поведінки до досягнення рівня ремісії і задовільної соціально-психологічної адаптації;
- виявлення і компенсація дефіцитів у особистісних підструктурах через психологічне навчання, а також розвиток особистісних ресурсів клієнта (виявлення ресурсів, посилення сильних сторін, навчання і поетапне формування соціально важливих навичок, закріплення позитивних змін, пошук компенсаторної діяльності);
- посттерапевтичний супровід (періодичні зустрічі і консультації після інтенсивної інтервенції девіантної поведінки) [43, с.203 – 204].

Особливості організації тренінгу з підлітками

Корекційно-розвивальний напрямок діяльності практичного психолога у закладах освіти має здійснюватися на засадах принципу професійної взаємодії і співпраці усіх суб'єктів освітнього простору. У контексті роботи із підлітками особливої ваги набуває взаємодія практичного психолога із педагогами.

Корекція особистості у підлітковому віці, на наш погляд, у першу чергу повинна спиратися на створення і розвиток внутрішніх детермінант,

внутрішніх критеріїв Я-концепції, що базуються на реальних та потенційних досягненнях підлітка. Для цього потрібно створити адекватні умови щодо розвитку потенційних можливостей підлітка, реалізації його здібностей.. Неабияку роль відіграють у цьому процесі педагоги, які повинні враховувати специфіку віку, контролювати свої слова, оцінки підлітка, категорично запобігати приниженню дитини у будь-якій ситуації, підтримувати підлітка у його прагненнях бути іншим. Адже, незважаючи на своє бажання затвердити власну «дорослість», підліток конче потребує допомоги, поради авторитетного дорослого. Авторитетом серед підлітків користується дорослий, який не допускає поблажливого тону, не нав'язує категоричних приписів, всіляко підтримує у підлітка самостійність у прийнятті рішень.

Робота вчителя має доповнювати корекційну роботу психолога та повинна спрямовуватися на гармонізацію самосприйняття та самооцінки підлітка, його ставлення до себе та своїх можливостей, зміну Я-концепції у позитивному напрямку. Неабияку роль у реалізації даного вектору психолого-педагогічного супроводу особистості підлітка відіграє тренінгова робота у підліткових групах, що сприяє прискоренню психологічного розвитку і самореалізації особистості у період дорослішання.

Робота із підлітками у групах логічно доповнює індивідуальні форми впливу (Berkovitz, Sugar) на підліткові спільноти:

- допомагає підлітку зрозуміти, що його проблеми не є унікальними;
- пропонує підліткам керівництво дорослого, якого вони потребують, і водночас забезпечує їм незалежність, надає можливість діяти власними силами;
- знижує дискомфорт від взаємодії дорослого і підлітка, що виникає у процесі індивідуальної корекції;
- протистоїть підлітковому нарцисизму;
- надає простір для напрацювання нових соціальних навичок;
- є способом укріплення сили «єго» членів групи;
- часто мінімізує суперечності між службовим персоналом (педагогами, вихователями, медиками) і підлітками [цит. за 81, с. 371].

Тренінги розглядаються як синтетичні антропотехніки, які поєднують у собі навчальну й ігрову діяльність, що проходить в умовах моделювання різних ігрових ситуацій (А.П.Ситніков) [цит. за 135, с.121]. Тренінги цілеспрямовано використовуються з метою особистісного зростання, навчання новим психологічним технологіям або відпрацювання нових поведінкових паттернів.

Важливою загальною ознакою тренінгів є їхня стадійність, обумовлена соціально-психологічними закономірностями розвитку малої групи.

Архітектура тренінгу – це його загальна будова, тобто проект тих дій, які необхідно реалізувати під час групових занять.

Психолог у своїй роботі може використати готовий, розроблений тренінг, нічого не знаючи про принципи його побудови. Але, по-перше,

навіть просте використання буде більш якісним, якщо виконавець розуміє сутність структури та причину послідовності тих чи інших дій (вправ). По-друге, без розуміння сутності побудови тренінгу тренеру важко буде корегувати послідовність вправ та етапів тренінгу у разі виникнення екстраординарних випадків (вправа не сприймається учасниками і її необхідно чимось замінити, вимкнули світло і частина часу втрачена тощо). Тому на першому (організаційному) етапі організації тренінгу психолог-тренер повинен усвідомити методичні та теоретичні основи складання тренінгових програм.

В основу розробки тренінгових програм з підлітками має бути покладена гуманістична ідея унікальності та неповторності кожної особистості. Психокорекція та психотерапія є видами психологічної допомоги, які передбачають активний цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий й інтелектуальний рівень функціонування людини. Цей вплив базується на принципах гуманістичної психології про розвиток самоактуалізованої особистості та спрямований на виховання шанобливого ставлення до себе і оточуючих.

Тренінгові програми для підлітків мають розроблятися з урахуванням таких позицій:

- 1) тренінгові програми – це *поєднання консультативної роботи та тренінгу особистісного ставлення та розвитку механізмів самосвідомості*. Під час впровадження програми необхідно враховувати вікові особливості підлітків, спрямовувати їх роботу на активізацію процесу самопізнання, зміцнення компонентів самооцінки, навичок комунікативної взаємодії тощо, оскільки вікові ознаки та провідна діяльність підлітків визначають сенситивність цього періоду для розвитку самосвідомості особистості.
- 2) Зміст програм має формуватися *на основі роботи із відповідною літературою*: про технологію проведення тренінгу взагалі, і зокрема – про організацію тренінгової групи, принципи роботи тренінгової групи, види психогімнастичних вправ тощо (І.Вачков, Ю.В.Пахомов, Л.А.Петровська, О.Сидоренко, М.В.Цзен; Роджер Баклі, Джим Кейпл, Клаус Фоппель та ін.). Необхідно враховувати, крім того, закономірності організації групової роботи із підлітками, її основні напрями, специфіку корекції самооцінки та самоствавлення, форми якої, на думку Л.Ф.Анн [6], суттєво відрізняються у 11, 13 та 15 років (Л.Ф.Анн, А.Г.Грецов, Є.В.Ємельянова, Є.М.Калюжна, Т.В.Кириченко, Л.О.Осьмак, Г.М.Прихожан, Н.Ф.Шевченко та ін.).

Будь-яка тренінгова програма має ґрунтуватися на основних принципах групової корекції, описаних у науковій літературі (І.Вачков, І.В.Дубровіна, А.О.Кінчер, Т.В.Кириченко, О.П.Кузікова, Б.М.Мастеров, Ю.В.Пахомов, Г.М.Прихожан, О.Сидоренко, Н.М.Толстих, М.В.Цзен; К.Фоппель, В.Д.Рейнуотер та ін.):

- єдність діагностики і корекції;
- принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
- принцип урахування вікових психологічних та індивідуальних особливостей підлітка;
- принцип комплексності методів психологічного впливу;
- діяльнісний принцип корекції;
- орієнтація на зону ближчого розвитку дитини;
- принцип наступності;
- емоційна насиченість занять.

Розробка тренінгу розпочинається із з'ясування його **актуальності**:

- 1) наскільки тема важлива для суспільства, групи або окремих людей;
- 2) наскільки тренінг може допомогти підліткам у рішенні їх вікових та особистих задач, тобто наскільки він буде корисним.

Після цього необхідно чітко визначитися із **цільми** (для чого буде проведений тренінг, що тренер хоче отримати в результаті, які процеси особистості він прагне активізувати, розвиток чого він прагне стимулювати) та **цільовою групою** тренінгу (для кого він збирається проводити тренінг, яка категорія підлітків має стати його учасниками).

Формулювання мети має звучати у позитиві. Мета може бути вузькою або її може бути декілька. Наприклад, цілі тренінгу «Дзеркало мого Я»: 1) допомога в усвідомленні моделей своєї поведінки та її причин; 2) допомога в усвідомленні своєї ролі у виникненні конфліктів; 3) допомога у покращенні стосунків із оточуючими. Занадто широко сформульована мета може привести до помилкового застосування тренінгу.

Після визначення цілей та цільової групи тренінгу необхідно визначити його основні етапи, тобто основні **теми кожного заняття**. Тема заняття має відображати певний етап або крок на шляху до мети циклу тренінгів. Цей параметр вимагає глибокого знання предмета (теми) та цільової групи. Наприклад, якщо йдеться про тренінги особистісного розвитку підлітків, важливо знати вікові особливості, задачі розвитку особистості, можливі ускладнення тощо.

До участі у психокорекційній групі можуть бути залучені учні, які потребують групової психокорекції (наприклад, підвищення самооцінки, гармонізації стосунків з оточуючими, підвищення впевненості у собі тощо). У основу формування груп для тренінгу має бути покладено принцип добровільної участі підлітка. Крім **принципу добровільності** робота групи мають будуватися на принципах активності учасників, конфіденційності особистісної інформації, рівності позицій учасників, роботи за принципом «тут та зараз», особистісної захищеності – права кожного сказати «стоп».

Необхідним елементом усіх групових занять є **психотехніки**, спрямовані не тільки на вирішення проблем кожного окремого підлітка, але і на розвиток групових структур і процесів, підтримку сприятливого внутрішнього групового клімату, згуртованість та організаційний розвиток

дитячого співтовариства. Ефективними у роботі з підлітками є такі методики і техніки групової роботи як бесіда, шерінг, групова дискусія, модерація, аналіз ситуацій, метод тренування ефективної поведінки, проєктивне малювання, завдання на самопізнання.

Роботу з підлітками бажано починати із дотренінгової консультації з членами групи, яка має проводитися за наступною *схемою*: спочатку встановити контакт з підлітками (рапорт) за допомогою як вербальних так і невербальних засобів; потім у режимі розмовної терапії визначити запит підлітків (опис труднощів, бажаних змін у собі тощо).

Структура корекційного заняття включає вступну, основну та заключну частини.

Вступна частина заняття передбачає ритуал вітання та ігри-розминки, з яких починається кожне заняття. Привітання виконує важливу функцію встановлення (на початкових заняттях) або підтвердження (на наступних заняттях) емоційно-позитивного контакту «психолог – дитина», формування у дитини спрямованості на однолітка та інтересу до нього. Вітання має бути адресоване кожному учаснику заняття без винятку, підкреслюючи тим самим його значимість.

Ритуали можуть бути вигадані самою групою у процесі обговорення, можуть бути запропоновані психологом. Зазвичай, перевага надається першому варіанту, але у практиці роботи з підлітками частіше реалізується другий. Далі варто провести розминку, яка є засобом впливу на емоційний стан дітей, рівень їхньої активності, виконує важливу функцію налаштування на продуктивну групову діяльність. Розминка може проводитися не тільки на початку заняття, але й між окремими вправами, якщо виникає потреба змінити актуальний емоційний стан учасників групи.

Основна частина займає більшу частину заняття і за своїм змістом є реалізацією різних технік, спрямованих на розвиток самоприйняття, підвищення самооцінки, впевненості у собі, комунікативної компетентності, на формування соціальних навичок та динамічний розвиток групи.

Обов'язковим є послідовність вправ із урахуванням чередування видів діяльності, зміни психофізичного стану дитини (від рухливого до спокійного, від інтелектуальної гри до релаксаційної техніки; від простого до складного). В одне заняття в програмі бажано включати від 2 до 5 ігор (вправ).

Заключна частина заняття – це своєрідне підбиття підсумків, рефлексія на занятті у двох аспектах: емоційному та змістовому (для дітей старшої і середньої ланки школи). Обговорення заняття проводиться його учасниками, при цьому здійснюється обмін враженнями, думками. Завершальним етапом є момент прощання.

Кожне заняття має включати ритуали вітання, вступне та заключне слово ведучого, психогімнастику, вправи на розвиток навичок самопізнання, самоприйняття, рольові ігри, бесіди, групові дискусії, рольові ігри, проєктивне малювання, фрагменти музикотерапії, підведення підсумків.

Важливим завданням психолога є розвиток рефлексії підлітків. Для цього після кожного блоку завдань бажано використовувати запитання для аналізу та рефлексії («Що тобі найбільш сподобалося, чому?», «Чи були завдання, які тобі було важко виконувати, чому?», «Чи легко тобі було грати «чужу» роль?» тощо).

Обов'язковою умовою успішного перебігу тренінгу є наявність так званого «теоретичного блоку», спрямованого на ознайомлення підлітків із основами знань про Я-концепцію, сутність самооцінки тощо. Це можуть бути 7 – 10-хвилинні інформаційні повідомлення про психологічні особливості та можливості розвитку у підлітковому віці.

Великого значення має рольове «програвання» проблемних ситуацій, у ході яких підлітки не тільки аналізують події, а й моделюють різні варіанти вирішення проблеми.

У структурі тренінгу (таймінгу) зазвичай необхідно враховувати так званий *непродуктивний час*, який обов'язково «поглинає» частину занять. Приблизний перелік елементів непродуктивного часу:

- час на орієнтацію та адаптацію (до 20 хвилин). На початку кожного заняття необхідно давати членам групи можливість адаптуватися у нових для них умовах. Також слід взяти до уваги можливі запізнення. Використовуйте цей час для того, щоб допомогти процесу адаптації: розкажіть про програму тренінгу, про себе, про цілі курсу;
- час на стабілізацію (до 5 хвилин). Після кожної перерви групі необхідно п'ять хвилин, щоб учасники могли зібратися і налаштуватися на виконання завдань. Цей час можна використовувати на вступні слова, організаційну інформацію;
- перерви (від 15 – 20 хвилин до 1 години (на обід)). Перерви між частинами заняття тривалістю менше 15 хвилин непродуктивні. Якщо у перерві споживалася їжа (не важливо, бутерброди або справжній обід), після перерви необхідно провести активуючу вправу (енергізатор – вправа із активними рухами, яка не несе особливого змісту), щоб учасники не заснули під інструкцію до чергової важливої вправи;
- стрейч-бреки (stretch-break) – 10 – 15 хвилин. Ця перерва передбачається на випадок занадто великої напруги, що виникла в групі з причини високого емоційного чи розумового напруження або при виникненні агресивних реакцій, конфліктів. Зазвичай вважається, що достатньо п'яти хвилин. Тренер орієнтує учасників саме на цей час, але практика показує, що навряд чи він буде тривати саме 5 хвилин. Так що розраховувати потрібно на втрату хвилин 10 – 15 (плюс час для включення в роботу);
- різноманітні відволікання (20 – 30 хвилин).

Непередбачені обставини, розмови схвильованих учасників, питання, що виникло поза програмою тренінгу, але яке не можна ігнорувати тощо –

все це може зайняти додатковий час. Краще його закласти в програму, ніж скорочувати якусь важливу вправу чи обговорення. Якщо залишиться час, його можна використовувати для додаткових коментарів, відповідей на питання, рекомендацію літератури, рекламу діяльності вашої організації тощо.

В організації тренінгу із підлітками важливо враховувати **особливості вікового розвитку учасників тренінгової групи**, специфіку підліткової групи. Л.О.Осьмак, Г.М.Прихожан, Н.М.Толстих, Н.Ф.Шевченко та інші психологи вважають, що активізацію процесу особистісного саморозвитку найкраще починати на початку підліткового віку. Але у середньому та старшому підлітковому віці корекційна робота у групі, із урахуванням групової динаміки через взаємну стимуляцію міжособистісних та внутрішньо особистісних процесів, через взаємопроникнення змісту досвіду людини із міжособистісного простору в простір особистості (закон розвитку вищих психічних функцій), також може дати позитивний результат.

У сфері самопізнання підлітка, можна виділити дві системи:

- «Я та інші»: адекватність адаптації людини до інших осіб, груп, колективів із урахуванням тих принципів, норм, що існують у суспільстві;
- «Я та Я»: самокритичність як похідна від рефлексії, усвідомлене визначення своїх недоліків, недостатнього розвитку або відсутності психологічних якостей, які перешкоджають подальшому розвитку особистості.

Тому в основу програм розвитку особистості підлітка (групових та індивідуальних) бажано вкладати ідею про те, що будь-яке знання про себе залишиться тільки знанням, нічого не змінить у «образі Я», якщо не буде апробоване в міжособистісній взаємодії, у групі. Це підвищує значення групових форм роботи з підлітками, серед яких найбільш ефективним є соціально-психологічний тренінг.

Ефективність тренінгової роботи з підлітками зумовлена тим, що провідною діяльністю підлітків є інтимно-особистісне спілкування, а також тим, що групові форми психокорекції відрізняє більша ефективність особистісних змін, дослідження неадаптивних установок, корекція рольової поведінки.

Часові межі тренінгу з підлітками також мають свою специфіку. Вони визначаються за двома параметрами:

- 1) *теми*, яку необхідно опрацювати, щоб мета тренінгу була досягнута.
- 2) *кількість часу (або занять)*, на який реально зібрати учасників (можливості організації тренінгу, рівень зайнятості та мотивації потенційних учасників, їх можливості витримати напругу групової роботи та інтелектуально-емоційне напруження).

Наприклад, відомо, що дорослі учасники витримують 3 – 4 години вправ (з невеликою перервою через 1,5 – 2 години), стимулюючих особистісне зростання, потім настає стомлення. Треновані психологи

витримують по 6 – 8 годин такої роботи. Підліткам важко протриматися 3 години. Для них краще за все планувати заняття тривалістю до 2 годин, але якщо розділити кожне півтора-двогодинне заняття перервою на 20 – 30 хвилин, то можна ефективно працювати до 3 – 4 годин на день.

Середня бажана тривалість і режим занять 1,5 – 2 години один раз на тиждень. Тривалість першого та останнього заняття може було збільшена до 2,5 годин у зв'язку з тим, що на першому занятті певна кількість часу витрачається на організаційні моменти та вітання, знайомство з членами корекційної групи, а на останньому занятті бажано створити сприятливі умови для прощання членів групи та надати їм можливість обмінятися враженнями від роботи у групі, поділитися своїми емоційними переживаннями та висловити свої побажання один одному.

Основна *помилка тренерів-початківців* – перенасиченість заняття із підлітками вправами. Для того, щоб отримати стимул для особистісного та соціального розвитку, нових усвідомлень та емоційного досвіду, зовсім не потрібно багато ігор. Зайва інтенсивність може «нейтралізувати» отриманий досвід, і він просто відчужується. Отже, краще зовсім мало вправ, але кожна має бути добре продуманою і повноцінно обговореною у підлітковій групі.

Кількість вправ, що вважається доречною у структурі одного заняття:

- розминок – одна-дві (а то і три) – на початковій стадії циклу тренінгів;
- цільових вправ (таких, що виконують основну задачу заняття) – одне або два (дуже рідко – три, якщо короткі);
- завершальна вправа або обговорення, модерація (систематизуюча вправа).

Найбільший розвивальний ефект досягається не за рахунок збільшення розмаїтості психотехнічних прийомів, а за рахунок найбільш повного використання *потенційних можливостей* кожної із комплексних вправ, включених у заняття. Тобто роботу з підлітками варто орієнтувати на використання багатофункціональних вправ, що сприяють вирішенню відразу кількох завдань. В той же час кожна вправа повинна бути проведена кілька разів: із ускладненнями, із передаванням функцій ведучого від дорослого до кожної бажаної дитини, іншими можливими варіаціями. Якщо вправа повністю відпрацьована, але імponує учасникам, її треба включати в роботу групи доти, доки бажання виконувати її зберігається.

Мотивація відвідування тренінгових занять підлітками також має певну специфіку. Підлітки відрізняються за силою мотивації та наполегливістю при відвідуванні тренінгів. Із початкового числа учасників перших занять надалі самостійно продовжують їх відвідувати від 25 до 40 % (це приблизні цифри, засновані на досвіді практичних психологів), що пояснюється загальною нестійкістю інтересу підлітків до всіх формалізованих заходів і прагненням до неструктурованого проведення вільного часу. Дану ознаку потрібно враховувати при формуванні групи: наприклад, набрати на тренінг більший склад, ніж зазвичай (або у тренінгах

із дорослими). Це, звичайно, ускладнить проведення деяких вправ, збільшить їх тривалість, але і це можна запланувати.

Добре збираються і працюють групи підлітків які і так вже організовані, наприклад, загони в літніх оздоровчих таборах, групи в коледжах, класи в школах і ліцеях. Якщо психолог планує проведення тренінгів, наприклад, із дворовим оточенням, розраховувати, що на кожному наступному занятті буде один і той же склад, не варто. За даних умов необхідно побудувати коротке заняття із багатофункціональною вправою таким чином, щоб виконати якусь одну, але важливу задачу. Причому заняття має бути веселим, живим, так, щоб було цікаво і тим, хто був на попередньому занятті, і тих, хто прийшов вперше.

При виборі вправ важливо враховувати *ступінь підготовленості учасників*, тобто їх досвід участі у тренінгах та ступінь їх особистісного та соціального розвитку – чим вони вищі, тим більше складні за сприйняттям обираємо вправи. Але навіть для непередготовлених учасників-підлітків занадто простенькі «іграшки» для всього заняття брати не слід: весело пограють, нічого з цього не винесуть, так і не зрозуміють, навіщо приходили.

Складність вправ повинна бути такою, щоб брати участь у них було цікаво, вони викликали певне напруження, щоб в результаті виникало відчуття, що щось сталося, щось «зрушило» або «я це зміг!».

Необхідно враховувати закони *ефективності тренінгу*:

- *закон розростання обсягу* («закон Паркінсона»): обсяг роботи зростає тією мірою, якою це необхідно, щоб зайняти час, виділений на її виконання. Іншими словами, зайняти вправами на одну й ту ж тему можна будь-який час – і дві години, і цілий рік;
- *закон зміни «картини світу»*, що твердо наполягає: «картина світу» людини змінюється півроку. Отже, якщо тренер (психолог) збирається зробити революцію в головах учасників за 3 години, мабуть, його чекає розчарування;
- *закон «чарівного стусана»* (тобто ефективного стимулу), згідно з яким справжній вплив розвивального (особистісного або соціального) тренінгу буде відбуватися вже після його закінчення (якщо, звичайно, ви не проводите пролонговану програму). Але взагалі без розвивальних тренінгів, можливо, зовсім нічого не відбудеться. Висновок простий: тренінг – це лише поштовх до розвитку особистості підлітка, а не сам розвиток. Відповідно, чим сильніший і точніший поштовх (грамотно складений тренінг, професійно грамотне його проведення із урахуванням закономірностей його ефективності), тим вірніше і ефективніше буде відбуватися розвиток у заданому напрямку;
- *закон потрійного дотику*, який говорить: для того, щоб будь-яка думка почала сприйматися підлітком як важлива та головне – *своя*, вона повинна увійти в її свідомість не менше трьох разів за різних обставин. Для тренінгу це означає, що до будь піднятої

теми (якщо вони важливі для мети програми) ми повинні мати можливість «доторкнутися» не менше трьох разів (при обговоренні, у вправах, під час проведення рольової гри, модерації чи шерінгу, у підсумках тощо).

Вправи для тренінгу із підлітками необхідно, таким чином, обирати у відповідності із темами, законами ефективності тренінгу (особливо «законом потрібного дотику»), рівнем розвитку і підготовленості учасників.

Розбудова архітектури тренінгу – складна робота, навіть мистецтво, яке припускає варіативність методів вирішення однієї і тієї ж задачі. Це означає, що проводячи розвивальні тренінги, ми самі розвиваємося – професійно і особисто.

Психолого-педагогічна корекція стосунків підлітків із батьками

У період отрочтва підліток активно стверджує свою дорослість у взаєминах із дорослими, і перш за все – із батьками, стосунки з якими стають особливо значущими і емоційно напруженими. Сім'я може виступати джерелом психогенії у підлітків (А.Є.Личко, Е.Г.Ейдемільер, В.В.Юстицькис) у силу різних причин:

- вельми значна залежність підлітка від сім'ї, в межах якої задовольняється певна частина його потреб (матеріально-побутових, потреби у емоційній підтримці, любові, симпатії). Незадоволення даних потреб спричиняє нервово-психічне напруження, тривогу;
- значна роль сім'ї у здійсненні соціального контролю за поведінкою підлітка на етапі формування механізмів регуляції самостійних відповідальних вчинків. Нездатність сім'ї виконувати означену функцію контролю призводить до виявлення девіантної поведінки та порушень у розвитку особистості;
- підліток гостро потребує спрямування і консультаційної допомоги сім'ї (пояснення, інформування, сприяння щодо оцінки різних сторін життя) на етапі інтенсивного оволодіння соціальними ролями дорослої людини. Неспроможність сім'ї впоратися із цією задачею ускладнює положення підлітка, зумовлюючи його дезорієнтацію у соціальній дійсності, обеззброюючи його перед труднощами і протиріччями змінного світу [155, с.515].

Порушення взаємостосунків батьків і підлітка можуть бути різної етіології. Суттєвою детермінантою формування певного типу взаємин між батьками і дітьми є ціннісні орієнтації сім'ї, недостатність педагогічної культури батьків, особливості їх особистості, порушення міжособистісної комунікації у сім'ї, рольової структури, механізмів сімейної інтеграції тощо (Е.Г.Ейдемільер, Б.Д.Карвасарський, В.В.Юстицькис). А.С.Співаковська вважає за доцільне розрізняти такі *типи неблагополучних сімей*:

- 1) «Сім'я – санаторій». Характеризується дріб'язковим опікуванням, жорстким контролем і надмірним захистом від ілюзорних загроз. Як наслідок – надмірне перевантаження нервової системи дитини, що спричиняє нервові зриви, формування емоційних особливостей за типом підвищеної чутливості, дратівливості. Підвищений контроль і опіка посилює у дітей реакції протесту, підвищення агресивності і появу бажання рішуче змінити ситуацію.
- 2) «Сім'я – фортеця», у якій батьки намагаються вчиняти підкреслено правильно, надмірно принципово. Це призводить до підвищеної невпевненості дитини у собі, безініціативності. У багатьох випадках фіксується концентрація уваги дитини на власних внутрішніх переживаннях, що призводить до її психологічної ізоляції, ускладнює спілкування із однолітками. Сім'я даного типу зумовлює постійні внутрішньоособистісні конфлікти дитини, а відповідно, і перенапруження нервової системи та підвищений ризик невротичних захворювань.
- 3) «Сім'я – третій зайвий». У такій сім'ї емоційно надмірно значущим є подружні стосунки, а дитині батьки схильні навіювати почуття неповноцінності, фіксуючи увагу на недоліках і недосконалоості. Означене породжує у дитини почуття невпевненості у собі, безініціативність, болючі переживання власної неповноцінності на фоні посиленої залежності від батьків. У таких дітей часто виникають страхи за життя і здоров'я батьків, вони складно переносять розлуку із ними і важко знаходять контакти із оточенням [цит. за 128, с.14].

Е.Г.Ейдемільер та В.В.Юстицкіс виокремлюють такі дисфункції життєдіяльності сім'ї у контексті підліткових деструкцій:

- 1) порушення структурно-рольового аспекту життєдіяльності сім'ї:
 - *розширення сфери батьківських почуттів*, що зумовлює гіперпротекцію підлітка. Найчастіше цей тип порушень виникає на фоні дисфункції подружніх стосунків (розлучення, смерть одного із батьків, емоційна холодність одного із батьків тощо); у батьків виникає страх (нерідко вельми інтенсивний) перед самостійністю підлітка, виявляється бажання утримати його біля себе, задовольняючи усі його бажання;
 - надання переваги дитячим якостям підлітка (безпосередність, наївність, грайливість), *створення ролі «маленької дитини»*, що виявляється у вихованні за типом «гіперпротекції із потаканням» на фоні ігнорування дорослішання дитини і стимулювання розвитку психічного інфантилізму;
 - *проекція на підлітка власних небажаних якостей*, що спричиняє такі порушення виховання як емоційне відчуження, жорстоке поводження. У підлітку батьки (або один із них) вбачають такі риси характеру, які не хочуть визнати у себе (агресивність, схильність до ледарства, потяг до алкоголю, негативізм,

нестриманість). Такі батьки багато і охоче говорять про свою непримиримість у боротьбі із негативними рисами і слабостями підлітка, про покарання, які вони застосовують;

2) порушення механізмів інтеграції сім'ї:

- *нерозвиненість батьківських почуттів* (небажання спілкуватися із підлітком, поверхневий інтерес до його справ, дратівливо-вороже ставлення до підлітка), що детермінує такі порушення виховання як гіпопротекція, емоційне відчуження, жорстоке поводження. Причиною нерозвиненості батьківських почуттів можуть бути особливості характеру батьків (наприклад, виражена шизоїдність) або переживання відчуження у дитинстві;
- *зрушення установок* батьків щодо підлітка залежно від його статі: переваги чоловічих (або жіночих якостей) на фоні неусвідомленого неприйняття підлітка протилежної статі;

3) порушення системи взаємного впливу членів сім'ї

- *невпевненість батьків* (або одного із них) у вихованні, що зумовлює виховання за типом гіперпротекції із потаканням або зниженого рівня вимог до підлітка. У даному випадку відбувається перерозподіл влади у сім'ї між батьками і підлітком на користь останнього («мінімум вимог – максимум прав»);
- *фобія втрати дитини*, що спричиняє порушення стосунків із підлітком за типом гіперпротекції на фоні іпохондричного страху за дитину: невпевненості, перебільшення хворобливості дитини, її беззахисності тощо [155, с.523 – 527].

Сім'ї із порушеннями у стосунках не можуть самостійно вирішувати суперечності і конфлікти, що виникають у сімейному житті. Тривалі сімейні конфлікти призводять до зниження соціальної і психологічної адаптації, руйнування здатності до спільної діяльності (і зокрема неузгодженості у питаннях виховання дітей). Найбільш несприятливі поєднання порушень стосунків підлітка із батьками та деструктивних змін характерологічного профілю були виявлені у дослідженнях А.Є.Личко [74]:

- *гіпопротекція* (бездоглядність, недостатність опікування, контролю та справжнього інтересу батьків щодо підлітка) особливо несприятлива при акцентуаціях за гіпертичним, нестійким і конформним типам;
- домінування *гіперпротекції* (надмірна опіка, дріб'язковий контроль) є найбільш травматичним для гіпертичних підлітків та осіб із психастенічною, сенситивною та астеноневротичною акцентуаціями;
- виховання за типом «*гіперпротекції із потаканням*» (некритичне задоволення усіх потреб підлітка і прагнення звільнити його від усіх труднощів) найбільш травматичне при істероїдній акцентуації, негативно впливає на лабільну, гіпертичну, рідше – на шизоїдну та епілептоїдну акцентуації;

- *емоційне відчуження* (батьків обтяжує підліток) створює психотравматизацію при лабільній, сенситивній і астено-невротичній акцентуаціях;
- *умови підвищеної моральної відповідальності* (на підлітка покладаються сподівання, які він не може виправдати, або обов'язки, які він не здатний виконати) завдають травму при психастенічній акцентуації [цит. за 155, с.521].

Якість стосунків батьків із підлітками позначається не лише на психічному розвитку дитини (підлітка), але й на її поведінці, установках реалізації стратегії дорослішання. Н.Ю.Синягіна наголошує: «У цілому, сучасні дитячо-батьківські стосунки відрізняються складністю і загальною тенденцією на рівні соціуму нехтування батьківськими обов'язками і проявом жорстокості, що шкодить фізичному і психічному здоров'ю дитини, її благополуччю» [цит. за 128, с.16]. Дані досліджень (К.Н.Поливанова, О.В.Куришева) [цит. за 106, с.329] свідчать, що конфліктна поведінка підлітків починає проявлятися (приблизно у 10 років) у спілкуванні із бабусями та дідусями, братами і сестрами і супроводжується виявленням форм дитячої поведінки: підвищені вимоги захисту, турботи, відмова від виконання нових вимог тощо.

Наступний етап виявлення конфліктності (11 років) характеризується ускладненням стосунків із матір'ю. Протягом цього періоду суттєво розширюється сфера прояву дорослості у поведінці, з'являється більше тих сфер життя, в яких думка дорослих стає незначущою. Підліток демонстративно відмовляється від таких форм поведінки, які він вважає дитячими.

Третій етап (12 років) означений зростанням значущості спілкування із батьком, визнання яким досягнень підлітка стає для того найбільш важливим.

У молодшому підлітковому віці (як свідчать дослідження І.Ю.Кулагіної, С.Ф.Устименко, Л.Ф.Фрідмана) найбільш поширеними шляхами компенсації незадоволеності своїм положенням у системі взаємин із дорослими є прагнення до зниження цінності бажаного спілкування, прагнення до замісної діяльності, занурення у світ фантастичних образів, фрустрація у формі агресії або уникнення спілкування. Старшим підліткам більш властиві такі форми негативного ставлення до дорослих як реакція опозиції (демонстративні дії негативного характеру), реакція відмови (непідкорення вимогам), реакція ізоляції (прагнення уникнути небажаних контактів) [цит. за 147, с.46]. Значущість визнання, позиція відстоювання своїх прав створюють підґрунтя для підвищеної чутливості, вразливості підлітка. Діапазон демонстративних проявів надзвичайно широкий: від бурхливих сварок до дитячих примхів, надмірної образливості, підкресленого негативізму, підвищеної критичності до вчинків і слів дорослих. Проте в усіх цих випадках, як наголошує Г.М.Прихожан, для підлітка більш важливим є визнання його самостійності, рівних із дорослим прав, ніж дійсна їх реалізація [106, с.329].

Аналіз наукової літератури [32; 106; 128; 138 та ін.] і досвід власних спостережень засвідчує, що саме невміння батьків створити для своєї дитини (підлітка) таке середовище, яке сприяло б її особистісному розвитку і психологічному комфорту, є однією із найбільш вагомих причин виникнення конфліктів, агресії, жорстокості (табл.4.9.).

Таблиця 4.9.

Конфлікти між підлітком і дорослими [106, с.334]

Позиції підлітка	Позиції дорослого
Я вже не дитина	Він ще дитина
Я маю ті ж права, що і дорослий	Його права і обов'язки мають визначатися дорослими
Я можу чинити самостійно	Він потребує постійного контролю
Я сам можу вирішувати, що мені вдягати, як зачісуватися та ін.	Він повинен вдягатися так, як вважаю належним я
Батьки повинні спілкуватися зі мною не так, як раніше	Наші стосунки не потребують змін
Я сам буду наполягати на змінні наших стосунків і дотриманні моїх прав	Для його безпеки необхідно піклуватися про те, щоб наші стосунки залишилися незмінними

Якщо дорослі не змінюють ставлення до підлітка, не враховують специфіку вікового розвитку (зокрема – виявлення особливостей почуття дорослості), то конфлікт між підлітком і дорослим поглиблюється і може набути затяжного характеру.

Підлітковий вік – це період «крайньої вразливості, від якої підлітки захищаються або депресією, або негативом, який ще більше посилює їхню слабкість» [32, с.23] – підлітки нерідко змушені дійсно захищатися від нескінченної і неконтрольованої агресії старших, не готових слухати і чути дитину, нетерпимих до іншої, відмінної від їхньої – дорослих – думки. І зовсім не обов'язково ця агресія має виявлятися у жорсткому або жорстокому ставленні, досить презирливою поблажливості до підлітка, «знецінення» його особистості (М.М.Безруких, Ф.Дольто, Н.Латте, Н.Ю.Синягіна). Негативна оцінка підлітка значущими людьми (і перш за все батьками) породжує у ньому уявлення щодо своєї неповноцінності, непотрібності, перешкоджає формуванню адекватної самооцінки, викривляє його уявлення про вчинки («Я поганий, невдаха, і все, що я роблю – погано»).

Дефіцит уваги до проблем підлітка спричиняє погіршення його успішності, спонукає до агресивної і асоціальної поведінки як способу компенсації недостатності визнання і любові зі сторони дорослих.

Задля змінення ситуації, як наголошує Н.Ю.Синягіна, «необхідно змінити негативну установку і очікування дорослих, яким у відповідь на каральні дії відносно маленького «агресора» хочеться побачити упокорення,

почути слова покаяння, благання щодо прощення». Дорослим, і особливо – батькам (які часто відмовляються об’єктивно сприймати реальність і дослухатися до підлітка), слід розуміти, що підліток і сам страждає від агресивності як емоційного порушення. Тому є за що його пожаліти, сказати добрі слова, обійняти (всупереч внутрішньому роздратуванню) [128, с.27 – 28].

Оптимізація виховного впливу у системі дитяче-батьківських стосунків потребує корекції впроваджуваної батьками виховної тактики і стратегії. «Покарання все ще залишається найбільш поширеною формою впливу, заснованою на страхові перед болем, можливістю опинитися у незручному становищі перед рідними, друзями, страхом відчуження тощо», – підкреслює Н.Ю.Синягіна [128, с.29].

Корекційна робота психологічної служби закладів освіти повинна допомогти дорослим (і перш за все батькам) усвідомити, що позитивних результатів виховання можна досягти лише на підставі паритетного діалогу із дітьми (підлітками) в умовах ситуації успіху. Ситуації успіху у взаємодії дорослих (батьків) із підлітками мають підкріплюватися адекватним заохоченням їхньої поведінки і досягнень (табл.4.10.):

Таблиця 4.10.

Ефективне й неефективне заохочення (за П.Массеном та ін)

[цит. за 139, с.63]

Ефективне заохочення	Неефективне заохочення
Здійснюється постійно	Здійснюється зрідка
Супроводжується поясненням, що саме у поведінці дитини (підлітка) гідне заохочення	Здійснюється у загальних рисах, без коментарів
Дорослий проявляє зацікавленість в успіхах дитини (підлітка)	Дорослий проявляє мінімальну формальну увагу до успіхів дитини (підлітка)
Дорослий заохочує досягнення дитиною (підлітком) певних результатів	Дорослий відзначає участь дитини (підлітка) у роботі взагалі
Дорослий повідомляє дитині (підлітку) про значущість досягнутих результатів	Надає підлітку відомості про його досягнення, не підкреслюючи їхньої значущості
Дорослий орієнтує дитину (підлітка) на вміння організувати роботу з метою досягнення гарних результатів	Дорослий орієнтує дитину (підлітка) на порівняння своїх результатів із результатами інших, на змагання
Дорослий порівнює попередні і теперішні досягнення дитини (підлітка)	Досягнення дитини (підлітка) оцінюються у порівнянні з успіхами інших

Заохочення окремої дитини (підлітка) здійснюється відповідно до затрачених ним зусиль	Заохочення не залежить від зусиль, витрачених дитиною (підлітком)
Дорослий пов'язує досягнуте із витраченими зусиллями, вважаючи, що такий успіх може бути досягнутий і надалі	Дорослий пов'язує досягнутий результат лише із наявністю здібностей або сприятливих обставин
Дорослий впливає на мотиваційну сферу особистості дитини (підлітка), спираючись на внутрішні стимули: підліток із задоволенням виконує завдання, тому що хоче розвинути відповідне вміння й одержати задоволення від самого процесу взаємодії	Дорослий спирається на зовнішні стимули: дитина (підліток) намагається краще виконати завдання, щоб одержати похвалу дорослого або перемогти у змаганні, одержати нагороду

Визначення ефективності виховного впливу у сім'ї, згідно із твердженнями Н.Ю.Синягіної, передбачає аналіз таких моментів:

- час реакції батьків (як схвалення, так і покарання є більш ефективними за умови їх використання відразу після події);
- послідовність і принципівість дисциплінарних вимог (діти, підлітки реагують краще, коли усвідомлюють, що правила є розумними і слугують справедливій меті);
- якість стосунків між батьками і дітьми (батьківське схвалення або засудження буде мати більший успіх, якщо батьків люблять і поважають);
- баланс схвалень і покарань (заохочень має бути більше);
- послідовність проведення виховних заходів тощо [128, с.28].

Ретельне вивчення сімейного анамнезу зумовлює специфіку психокорекції, спрямованої на пошук способів нейтралізації наслідків патогенного впливу, змінення виховної моделі у стосунках батьків із підлітками у сім'ї. Аналіз літератури і власний досвід практичної роботи дозволяє означити як найбільш ефективні методи надання психокорекційної допомоги батькам у нормалізації їхніх стосунків із дітьми підліткового віку анонімне обговорення історій підлітків, створення моделі майбутнього із прийняттям або спростуванням попередніх форм поведінки, метод конструктивного діалогу.

Розвиток креативності підлітків у освітньо-виховному контексті

Професійна діяльність практичного психолога закладів освіти є системою, спрямованою передусім на індивідуальну роботу з людиною з

метою максимального виявлення її творчих здібностей та умов їхнього розвитку, формування здорового способу життя, подолання кризових життєвих ситуацій тощо.

Основним засобом досягнення головної мети психологічної служби освіти (згідно із твердженням І.В.Дубровіної – психологічного здоров'я дітей) є створення і дотримання психологічних умов, що забезпечують повноцінний психічний і особистісний розвиток кожної дитини [106, с.39] і зокрема – розвиток креативності.

Креативність (від лат. creatio – створення) – це здатність людини породжувати незвичні ідеї, знаходити оригінальні рішення, відхилятися від традиційних схем мислення [47, с.173].

У сучасній психології більшість дослідників за допомогою тесту П.Торренса вимірюють чотири показники креативності: швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість, між якими є досить тісні зв'язки.

Дж.Гілфорд зупинився на шести параметрах креативності:

- здатність до виявлення і постановки проблеми;
- швидкість, продуктивність – багатство ідей, асоціацій, варіантів вирішення проблеми, що виникають за одиницю часу;
- оригінальність мислення – рідкісність, унікальність, незвичайність рішення певної проблеми, здатність породжувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів;
- гнучкість – здатність продуциувати різноманітні ідеї, швидко змінювати способи дії, легко переходити від одного класу об'єктів до іншого;
- здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі;
- здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу [цит. за 47, с.179 – 180].

М.А.Холодна [148] відзначає, що креативність розглядається у вузькому і широкому значеннях. Креативність у вузькому значенні – це дивергентне мислення (точніше, операції дивергентної продуктивності, за Дж.Гілфордом), відмінною ознакою якого є готовність висувати чисельні рівною мірою правильні ідеї відносно одного й того ж об'єкту.

Креативність у широкому сенсі слова – це творчі інтелектуальні здібності, у тому числі здатність привносити дещо нове у досвід (Ф.Баррон), здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах розв'язання та постановки нових проблем (М.Валлах), здатність усвідомлювати пробіли і суперечності, а також формулювати гіпотези щодо відсутніх елементів ситуації (Е.Торренс), здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж.Гілфорд) на користь творчих виявлень мислення.

На відміну від означених досліджень Л.Б.Єрмолаєва-Томіна розрізняє феномени творчості і креативності (табл. 4.11):

Порівняльний аналіз феноменів творчості і креативності
(за Л.Б. Єрмолаєвою – Томіною) [39, с.65-68]

Творчість	Креативність
Процес, який може включатися в усі види діяльності – автоматизована навичка	Особистісна властивість, що базується на розвитку вищих психічних функцій
Творчий потенціал особистості обумовлений біологічно, проте гальмується вимогами середовища щодо стандартизованої поведінки, яка базується на досвіді та аксіоматичних знаннях	Формується за рахунок впливу соціального середовища, вимог, що висуваються до людини організацією інформаційного потоку і цільової спрямованості всіх видів діяльності (починаючи із навчання)
Процес творчості протікає у 3-х фазах: підготовчій, пошуковій, виконавчій, що звернена до різних психічних процесів і особистісних утворень і має свій продукт	Проявляється в успішному здійсненні всіх 3-х фаз: умінні самостійно бачити і ставити проблеми, знаходити їх рішення і творчо втілювати їх у конкретний продукт
Може проявлятися лише в одному виді діяльності, що співпадає із спеціальними здібностями до неї і не переноситься на інші види діяльності	Як особистісна характеристика проявляється у готовності людини вкласти творчий потенціал в усі види діяльності

Отже, поле значень поняття «креативність» ширше поняття «творчий потенціал», тому що феномен креативності має потенційну і актуальні форми. Актуальна форма – реалізована (проявлена) креативність. Створення нового творчого продукту залежить від особистісних якостей суб'єкта і сили його внутрішньої мотивації.

Особливої ваги проблема розвитку креативності підлітків набуває в освітньо-виховному контексті. Важливим періодом у розвитку креативності є підлітковий період (10 – 15 років), коли активно починає розвиватися творче креативне мислення, реалізується обдарованість особистості, її основні контури розвитку. Підлітковий період означає виникнення «спеціалізованої» креативності, тобто здатності до творчості у певній сфері діяльності як доповнення і альтернатива «первинної», недиференційованої креативності. На цьому етапі особливу значущість набуває професійний зразок, підтримка сім'ї та однолітків. Ця креативність, як зазначає М.О.Олехнович, має відношення до певного типу мислення, що поступово формується у ході розвитку особистості [47, с.315]. Роберт Стернберг і Тодд

Любарт (Sternberg and Lubart) стверджують: більшість людей мають креативний потенціал і будуть креативними, якщо зможуть отримати ресурси, що стимулюють креативність [цит. за 154, с.497]. Розвиток креативності особистості можливий лише за умови систематичного цілеспрямованого розвивального навчання, що дозволяє надалі адекватно реалізовувати школярем інтелектуальну ініціативу та креативний потенціал.

Т.А.Баришева і Ю.А.Жигалов [8] вважають, що процес творчого становлення (креативності) включає декілька *етапів*:

- 1) пробудження, накопичення сенсорного, емоційного, інтелектуального досвіду як основи творчості. Важливими моментами цього періоду є інформаційно багатий простір та імпульс спонукання, джерела, що мотивують творчу діяльність;
- 2) наслідування, імітація, засвоєння еталонів креативної поведінки, технологій, засобів, способів творчої діяльності. Головне на цьому етапі – засвоєння технологічного досвіду;
- 3) імплікації (зв'язки), перенесення, застосування освоєних прийомів у нових особистісно-значущих умовах, експериментування, пошук нових зв'язків і відношень, джерело становлення Я-концепції у плані власних можливостей, імпульс до розвитку позиції творця;
- 4) трансформація, перетворення досвіду відповідно до індивідуальних особливостей, можливостей, потреб;
- 5) гармонізація психологічної структури креативності, індивідуалізація творчої діяльності, становлення творчої індивідуальності.

Складність процесу розвитку креативності школярів обумовлює необхідність спеціальної психолого-педагогічної допомоги і підтримки (психолого-педагогічного супроводу) у розвитку талановитої особистості, що є важливою передумовою майбутніх досягнень креативів (О.В.Звонарьова, М.Є.Кореневська, В.І.Панов та інші).

При формуванні навичок креативної поведінки доцільно враховувати зовнішні фактори, що сприяють розвитку креативності чи, навпаки, гальмують її прояви. Досить широку класифікацію цих факторів запропонував один із найавторитетніших зарубіжних дослідників креативності П.Торранс. До першої групи факторів (*стимулюючих*) він включив такі:

- орієнтування дитини на потребу в творчому розв'язанні проблем,
- відсутність перешкод стосовно проявів спонтанності та ініціативи,
- створення можливості маніпуляцій з предметами та можливості варіативного мислення,
- навчання уважному ставленню до сигналів зовнішнього середовища,
- виховні впливи, спрямовані на визнання дитиною цінності креативних рис своєї особистості.

До другої групи факторів (*гальмівних*) належать такі:

- орієнтування дитини на успіх, боязнь дати неправильну відповідь, уникає ризику,
- орієнтування на думку однолітків, побоювання звинувачень у незвичайності,
- заборона запитань і обмеження ініціативи,
- надмірна фіксація на стереотипах статево-рольової поведінки,
- уявлення про дивергентне мислення як про відхилення від норми,
- жорстке розмежування трудової та ігрової діяльності [цит. за 108, с.7].

Як зазначають М.Воллах, Н.Коган, П.Вернон, для виявлення творчості потрібна невимушена, вільна атмосфера [цит. за 47, с.199]. Доброзичлива атмосфера у класі і підтримка педагога дозволяють підліткам відчувати впевненість при розв'язанні проблемної ситуації і допомагають набути й закріпити нові креативні навички поведінки [123; 127; 137].

І.В.Дубровіною сформульовано основні принципи роботи із розвитку пізнавальної сфери особистості, що можуть бути використані і для розвитку креативності:

- розвивальна робота будується на основі індивідуального підходу відповідно до «зони ближчого розвитку» дитини;
- у взаєминах з дітьми важливо створити атмосферу доброзичливості;
- неприпустиме засудження за неуспіх. Важливо, щоб учень виконував завдання без страху покарання за помилки, інакше надмірна тривожність заважатиме його діяльності. Однак, кожен помилку слід обговорювати з дитиною, щоб вона зрозуміла, як робити правильно;
- необхідно, щоб успіх переживався дітьми як радість. Цьому сприятиме позитивна емоційна оцінка педагогом кожного досягнення дитини;
- значну увагу слід приділяти розвитку у дітей здатності до самостійної адекватної оцінки своєї роботи. Це дозволить їм спокійніше ставитися до результатів своєї діяльності та оцінки дорослого.

Теорія інвестування креативності пропонує декілька способів стимулювання креативного потенціалу:

- надання учням більшої свободи при розробці власних проєктів, наукових експериментів і глибокому дослідженні будь-яких інтересів, що, на думку Д.Шеффера [154, с.499], сприяло б розвитку таких властивостей школярів як допитливість, прийняття ризику, наполегливості, внутрішнього інтересу і зацікавленості результатами розв'язання задачі (а не такими наслідками, як отримання оцінки);

- менший акцент на запам'ятовування фактів і отримання вірних відповідей (конвергентне мислення) і більший – на обговорення складних проблем, які мають декілька рішень, що також допомагає розвивати навички дивергентного мислення, формувати терпиме ставлення до неоднозначності і напрацювати глобальний аналітичний стиль мислення, що й стимулює отримання креативних рішень.

Ключовими компонентами техніки формування креативної поведінки є моделювання, інструктаж і підкріплення [34, с.257 – 258]. Моделювання – це формування оптимального способу поведінки особистості в конкретній ситуації. Інструктаж передбачає втручання керівника, зокрема вчителя, який допомагає учням шляхом підказки, поради, підтримки знайти оптимальний вихід із проблемної ситуації. Підкріплення – це заохочення (схвалення креативної і несхвалення або ігнорування стереотипної поведінки), яке стимулює адекватну вимогам поведінку підлітків у проблемній ситуації.

Особливе значення має досвід навчання і наслідування креативної поведінки. «Грайте у геніїв – і ви станете генієм!» (С.Далі). Папалья и Оулдс (Paralia, Olds) надають ряд порад для розвитку креативності:

- свідомо докладайте зусилля до того, щоб проявляти оригінальність і висувати нові ідеї;
- не турбуйтеся про те, що можуть подумати люди щодо вас;
- намагайтеся думати широко, не звертаючи при цьому увагу на заборони, що накладаються культурними традиціями (расові чи статеві упередження тощо);
- якщо ви помилилися у першій спробі, розгляньте інші варіанти і спробуйте знайти нові шляхи;
- будьте завжди відкриті для дискусії і перевіряйте свої пропозиції;
- шукайте пояснення дивних і незрозумілих явищ;
- долайте функціональну фіксованість і шукайте незвичайні способи застосування звичайних речей;
- відмовтеся від звичних методів діяльності і спробуйте пошукати нові підходи;
- для створення нових продуктивних ідей використовуйте метод мозкового штурму;
- при оцінюванні ідей намагайтеся бути об'єктивними. Уявіть, що вони належать не вам, а іншій людині [цит. за 47, с.330].

У площині психолого-педагогічного супроводу розвитку креативності підлітків особливої уваги потребує узгодження феноменів креативності та інтелекту.

Дослідження М.Воллаха та Н.Когана, в основу яких покладено критичний аналіз емпіричного досвіду Дж.Гілфорда, Е.П.Торранса та їхніх послідовників, дозволяють виокремити чотири групи школярів:

- діти із високим рівнем інтелекту і творчих здібностей;

- діти із високим рівнем інтелекту і низьким рівнем творчих здібностей;
- діти із низьким рівнем інтелекту і високим рівнем творчих здібностей;
- діти із низьким рівнем інтелекту і творчих здібностей.

Діти означених груп відрізняються способами адаптації до зовнішніх умов і вирішення життєвих проблем (табл. 4.12).

Таблиця 4.12.

Особистісні особливості школярів з різними рівнями інтелекту і творчих здібностей (за М.Воллахом та Н.Коганом)

[цит. за 115, с.20 – 21]

Інтелект Здібності	Високий інтелект	Низький інтелект
Високі творчі здібності	Віра у свої можливості. Хороший самоконтроль. Достатня соціальна інтеграція. Висока здатність до концентрації уваги. Великий інтерес до всього нового.	Постійний конфлікт між власними уявленнями про світ і шкільними вимогами. Недостатня віра в себе. Недостатня самоповага. Боязнь оцінки з боку оточуючих.
Низькі творчі здібності	Прагнення до досягнення успіху у навчанні. Невдачі сприймаються як катастрофа. Боязнь ризику і висловлювання власної думки. Знижена товариськість. Боязнь самооцінки.	Хороша (за зовнішніми ознаками) адаптація і задоволення життям. Недостатній інтелект компенсується товариськістю і певною пасивністю.

Діти з високим рівнем інтелекту і творчих здібностей впевнені у своїх здібностях, мають адекватний рівень самооцінки; їм притаманні внутрішня свобода і високий самоконтроль. Виявляють інтерес до всього нового і незвичайного, характеризуються значною ініціативністю, разом з тим, успішно пристосовуються до вимог соціального оточення, зберігаючи внутрішню незалежність думок і дій.

Діти з високим рівнем інтелекту і низьким рівнем творчих здібностей прагнуть до шкільних успіхів, що виражається у вигляді відмінної оцінки. Вони надзвичайно важко сприймають невдачу, замість надії на успіх у них переважає страх перед невдачею. Ці діти не люблять ризику, не люблять висловлювати публічно свої думки. Вони стримані, замкнуті і

дистанціюються від своїх однокласників. У них мало друзів. Вони не люблять бути залишеними самі на себе і страждають без зовнішньої адекватної оцінки своїх вчинків, результатів навчання чи діяльності.

Діти з низьким рівнем інтелекту і високим рівнем творчих здібностей важко пристосовуються до шкільних вимог, часто мають захоплення за межами школи, де мають можливість виявити свої творчі схильності. Вони найбільш тривожні, страждають від невіри у себе. Такі діти із небажанням виконують рутинні завдання і не можуть зосередитися.

Діти з низьким рівнем інтелекту і творчих здібностей зовні добре адаптуються і задоволені своїм становищем. Вони мають адекватну самооцінку, низький рівень предметних здібностей компенсується розвитком соціального інтелекту, товариськістю, пасивністю у навчанні.

А отже, під час розвитку творчих здібностей не слід забувати про інтелект. Адже коли високий інтелект поєднується із високим рівнем креативності, творча людина добре адаптується до середовища, активна, емоційно врівноважена, незалежна. Будь-який пізнавальний процес спирається на попередні знання і спричиняє їх перетворення відповідно до вимог задачі.

Розвиток лідерських здібностей особистості

Процеси реформування, що відбуваються у країні, все частіше переконують нас у тому, що сформувати правову державу без підготовки підростаючих поколінь до життя у правовому, демократичному гуманному суспільстві без виховання самостійної, відповідальної за свої справи і вчинки людини неможливо. Українське суспільство сьогодні, на початку ХХІ століття, як ніколи, потребує свіжих лідерських сил, яким властиві ініціативність, здатність до здійснення свідомого самостійного вибору, розвинене почуття власної гідності, здатність до особистісного самовдосконалення. Психологи стверджують: для того, щоб бути успішним в інформаційному, мінливому суспільстві, необхідно володіти цілою низкою лідерських компетенцій. К.М.Слесик серед важливих характеристик лідерів у змінних умовах сьогодення називає такі:

- гнучко адаптуватися у мінливих умовах життя;
- володіти розвиненими навичками спілкування, взаємодії, роботи у команді;
- уміти працювати і приймати зважені рішення;
- володіти навичками рефлексії і саморегуляції поведінки;
- генерувати нові ідеї, розробляти стратегії розвитку структури, оперувати альтернативними рішеннями;
- бути відповідальним за власні рішення і власне життя;
- володіти соціально значущими цінностями;
- володіти навичками етичної культури тощо [129, с.24].

Вагоме місце у системі досліджень лідерських здібностей особистості (В.М.Дружинін, Є.П.Ільїн, О.Г.Ковальов, В.М.М'ясищев, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, В.Д.Шадріков та ін.) займають дослідження механізмів виявлення і розвитку лідерських здібностей школярів у навчально-виховному процесі. Метою особистісно орієнтованої освіти є не формування, і навіть не виховання, а знаходження, підтримка, розвиток людини в людині і розвиток у ній механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу і діалогічного, безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією [100, с.6 – 7]. Розвиток особистості у даному контексті потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, що дозволить вирішити низку завдань із соціалізації підлітків:

- створити умови для виявлення і розвитку здібностей учнів, у тому числі й лідерських;
- створити умови для вироблення конструктивних продуктивних стратегій життя особистості;
- активізувати механізми самовиховання особистості;
- стимулювати інтерес учнів до навчання, соціальної та трудової діяльності.

Психологічний аспект у даній системі представлений кінцевим результатом – сформованими властивостями особистості в цілому і лідерських здібностей зокрема.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє припустити, що розвиток лідерських здібностей школярів підліткового віку може бути більш успішним за умов: врахування вікових особливостей розвитку школярів-підлітків; систематичного впровадження психолого-педагогічних установок, спрямованих на формування у школярів мотивації успіху; застосування системи інтерактивних методів навчання, що сприяють підкріпленню мотивації успіху та розвитку здібностей особистості в організації навчального процесу; стимулювання мотиву самопізнання і саморозвитку особистості.

У практику сучасного навчально-виховного процесу у закладах освіти активно впроваджуються базові моделі розвитку лідерських здібностей особистості, що включають когнітивний, операційний, мотиваційний та особистісний компоненти. Реалізація означених компонентів соціального становлення особистості у системі цілеспрямованого розвитку лідерських здібностей передбачає оволодіння креативними стратегіями мислення, посилення значущості мотивів особистісного розвитку, актуалізацію потреби у самопізнанні та самоаналізі своїх особистісних якостей, формування адекватної самооцінки тощо.

Найбільш поширені напрямки розвитку лідерських здібностей можна представити у таблиці 4.13.

Розвиток лідерських здібностей особистості передбачає перш за все створення мотивації успіху. Прагнення до досягнення успіху за Ф.Хоппе – це стійке виявлення індивідом потреби досягати успіху у різних видах

діяльності. Мотивація прагнення до успіху відповідає здатності переживати гордість і задоволення при досягненні успіху, прагненню бути успішним у різних галузях (тенденція до демонстрації успішності).

Таблиця 4.13.

Напрямки розвитку лідерських здібностей

Збагачення емпіричного досвіду // формування адекватних дій на основі досвіду	Мотивація успіху та саморозвитку особистості	Розширення світогляду підлітків
Оптимізація взаємин у межах групи	Модель розвитку лідерських здібностей	Глобалізація мисленнєвих стратегій особистості
Засвоєння моделей лідерства, тренінги лідерства	Самоосвіта підлітків і диференціація самооцінки	Зміна способу мислення (поленезалежність, креативність тощо)

Цінність успіху залежить від труднощів розв'язуваного завдання, передбачає вибір складних завдань. Для такої людини: привабливі ситуації змагання, досягнення; вона впевнена в успішному результаті ситуації досягнення; шукає інформацію для судження про свої успіхи; властива готовність брати на себе відповідальність; характерна більша наполегливість при прагненні до мети, завзятість при зіткненні з перешкодами, рішучість у невизначених ситуаціях; вона вибирає завдання середнього ступеня складності, маючи адекватний середній рівень домагань, який підвищується після успіху і знижується після невдачі; схильна до розумного ризику, одержує задоволення від виконання завдань.

Важливим чинником посилення почуття компетентності і формування мотивації успіху у школярів є зворотній зв'язок стосовно здібностей та результатів виконання завдань. Позитивний зворотній зв'язок може бути особливо конструктивним у тому разі, коли повідомляється інформація не лише про успішність виконання завдань, а й наголошуються чинники, які забезпечили школярам успіх у діяльності (наприклад, відзначаються наявні у них здібності, уміння, навички тощо).

Принцип акцентування уваги школяра на притаманних йому здібностях та навичках, завдяки яким він успішно впорався із завданням, є надзвичайно важливим, оскільки в такому разі підліток переконується в тому, що у нього є сталі особливості, які за певних умов (а саме за наявності відповідних зусиль з його боку) гарантуватимуть йому успіх у діяльності.

Істотним моментом у системі формування у підлітків стійкості (опору) до невдач є також формування навички адекватного пояснення причин власних невдач, визначення чинників, які можна контролювати і на які

можна впливати (наприклад, таких факторів як недостатність з їхнього боку зусиль у діяльності).

Важливою умовою розвитку лідерських здібностей у навчально-виховному процесі є формування впевненості у школярів (табл.4.14).

У формуванні якостей лідера, розвитку лідерського потенціалу, лідерських здібностей важливе місце посідає навчання школярів навичкам управління, взаємодії з іншими людьми, прийняття рішень, вирішенню конфліктів. Цілеспрямована організація навчально-виховного процесу щодо розвитку лідерських здібностей школярів в цілому дозволяє вирішити низку завдань із соціалізації підлітків, а саме:

- створення умов для виявлення і розвитку здібностей учнів;
- створення умов для вироблення стратегій життя особистості;
- створення механізмів для самовиховання особистості;
- стимулювання інтересу учнів до навчання, соціальної та трудової діяльності.

У даному контексті психологічні проблеми особистості усуваються переважно за допомогою логічних доведень і переконань шляхом аналізу безумовно прийнятих норм і настановлень людини та зміни (переструктурування) її Я-висловлювань, думок, переконань, зокрема і активного розвитку лідерського потенціалу особистості.

Таблиця 4.14.

Прийоми формування впевненості у школярів

[139, с.62-63]

Приєм	Застосування на практиці
Підвищення можливостей контролю передбачає ситуацію, коли контроль над деякими моментами у навчанні переходить до рук учнів, від чого вони стають більш впевненими у своїх силах.	<ul style="list-style-type: none"> • надання учням можливості самим ставити оцінки за свою роботу; • можливість вибору завдання для виконання
Уникнення порівняння	<ul style="list-style-type: none"> • в окремих ситуаціях учителям не слід повідомляти всьому класу отриману учнем оцінку; • педагогу необхідно сфокусуватися на особистісному вдосконалюванні учнів, винагороджуючи їх старання й повідомляючи їм погляд на помилки як на невід'ємну частину навчання; • заохочувати особисті рекорди учнів не обов'язково у навчальній

	діяльності
Постановка чітких цілей передбачає, що викладач повинен давати чітко сформульовані завдання, призначення яких – описати не лише кінцеву мету, але й низку проміжних кроків, необхідних для її досягнення	<ul style="list-style-type: none"> • учителеві необхідно формулювати пропоновані для виконання завдання у вигляді конкретних дій з його виконання; • доцільно розбивати завдання на частини, тому що це полегшує його виконання, а отже, сприяє підвищенню впевненості школяра на ранніх стадіях; • перевіряти рівень засвоєння учнями простих навичок
Заохочення ризику пов'язане з тим, що схильність до ризику сприятливо впливає на учнів, вони починають братися за більш важкі завдання; підвищується інтерес до відповідного матеріалу	<ul style="list-style-type: none"> • заохочення ризику; • забезпечення на уроці зворотного зв'язку

На думку багатьох психологів (А.Адлер, Ф.Перлз, К.Роджерс та ін.), людина сприймає і переживає дійсність залежно від структури її індивідуальної свідомості, життєвого досвіду та особистісних властивостей. Аналіз поведінки особистості або самоаналіз за схемою: «подія – сприймання – реакція – розмірковування – висновок» допомагає зрозуміти, яка ланка спричинила кінцевий результат, а також побачити місце застосування корекційних зусиль під час надання психологічної допомоги.

Важливо підкреслити, що роз'яснення мають відповідати віку дітей і рівню індивідуального розвитку.

4. 5. Профілактика деструктивних проявів поведінки підлітків

Психопрофілактичні впливи у закладах освіти здебільшого адресуються школярам підліткового віку, особистісне становлення яких означене інтенсивною соціалізацією, що супроводжується високим ризиком конфліктів і девіацій.

Психологічна профілактика (психологічна превенція) – це спеціальний вид діяльності практичного психолога закладів освіти, спрямований на попередження можливих ускладнень у психічному та

особистісному розвитку школярів і створення оптимальних умов збереження, укріплення і розвитку психологічного здоров'я особистості.

Психологічна профілактика передбачає:

- відповідальність за дотримання у закладах освіти психологічних умов, необхідних для повноцінного психічного розвитку і формування особистості дитини (усунення факторів ризику: попередження психологічних перевантажень через тривале перебування у колективі, тривожність, шкільні страхи тощо, своєчасна корекція порушень у міжособистісних стосунках, низької статусної позиції підлітка у групі однолітків; оптимізація психологічного клімату у класі і школі в цілому);
- своєчасне виявлення таких особливостей дитини (підлітка), які можуть призвести до певних труднощів, відхилень у інтелектуальному і емоційному розвитку, у поведінці і ставленнях; розвиток особистісних ресурсів підлітка (стресостійкості, соціальної компетентності, навичок продуктивної саморегуляції);
- попередження можливих ускладнень перехідного періоду вікового розвитку, створення розвивального соціального середовища (підтримка сім'ї, залучення до роботи творчих колективів тощо) [106, с.60].

У психопрофілактичній роботі ініціатива повністю походить від психолога (або педагога).

В цілому профілактичні заходи поділяються на три рівні:

- первинна профілактика, спрямована на усунення несприятливих факторів, що спричиняють певне явище (зокрема – девіації поведінки), а також на підвищення стійкості особистості до впливів цих факторів (масова і універсальна превенція дій, що відхиляються від соціальних норм);
- вторинна профілактика, що має за мету раннє виявлення і корекцію несприятливих індивідуальних і соціальних факторів, які із високою імовірністю спричиняють девіантну поведінку (профілактична робота із дітьми і підлітками групи ризику – селективна інтервенція);
- третинна профілактика, орієнтована на вирішення спеціальних задач: попередження рецидивів, негативних наслідків уже сформованої девіантної поведінки для особистості і суспільства – модифікаційна інтервенція (активний вплив на вузьке коло осіб із стійкими та високоімовірнісними поведінковими девіаціями) [43, с. 159].

Провідними принципами психопрофілактики девіантної поведінки О.В.Змановська називає:

- комплексний характер профілактичної роботи (вплив на комплекс факторів);

- адресність (урахування вікової, гендерної і соціально-психологічної специфіки цільової групи);
- масовість (пріоритетність групових форм роботи);
- позитивність (мінімізація ризику негативних результатів, акцент на факторах резистентності (стійкості) і ресурсах особистості);
- особистісна зацікавленість і відповідальність учасників психопрофілактичної роботи;
- спрямованість у майбутнє (оцінка наслідків девіантної поведінки, актуалізація позитивних цінностей і цілей, планування майбутнього без агресивної поведінки);
- професійна компетентність (необхідність цілеспрямованої підготовки спеціалістів) [43, с.162].

Профілактичні програми, спрямовані на підліткове середовище, перш за все, мають враховувати специфічні особливості віку: високу соціальну активність, допитливість, схильність до протесаної поведінки, залежність від тенденцій субкультури, схильність до ризику і екстремальних форм активності. Недостатня ефективність профілактичних заходів пов'язана, як наголошує О.В.Змановська, із недостатньо ефективним обґрунтуванням профілактичних заходів, ігноруванням вікової специфіки профілактичної роботи і недостатньо ефективною взаємодією різних соціальних служб. Поширеним недоліком профілактичної роботи також є неадекватність використовуваних методів і прийомів: заборони, залякування, надмірне інформування щодо психотропних ефектах наркотиків, надмірна категоричність і моралізаторство. Означені засоби впливу не лише не призводять до очікуваних результатів, але й можуть спричинити виражений негативний ефект [43, с.162 – 163].

Психолого-педагогічна профілактика деструктивного задоволення вікових потреб, деструктивної поведінки підлітків може бути досить ефективною за умови використання дорослим чотирьох **стратегічних напрямів**:

- 1) інформування про вплив деструктивної (девіантної) поведінки (агресивної, протиправної чи аддиктивної поведінки) на здоров'я, стосунки, життя і всю долю людини. Ці методи мають невисокий рівень ефективності, але зовсім без них не можна;
- 2) розвиток у підлітка необхідних особистісних якостей і життєвих умінь (середній і високий рівень ефективності);
- 3) розвиток умінь будувати конгруентні міжособистісні стосунки і навчання підлітків моделям конструктивної комунікації, наприклад, у площині соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на формування позитивних установок на здоровий спосіб життя, відпрацювання навичок впевненої поведінки і умінь протистояти тиску групи (середній і високий рівень ефективності);

- 4) організація різних «заходів», що дозволяють підліткам на практиці задовольняти потреби і зміцнювати отримані знання та навички, наприклад, рольові інтерактивні ігри, конкурси морально-правової тематики для підлітків, змагання, походи, робота в різних молодіжних та волонтерських організаціях (високий рівень ефективності).

Шляхи психолого-педагогічної профілактики деструктивного задоволення базових потреб

Вікові особливості підліткового віку у поєднанні з окремими несприятливими середовищними впливами, умовами виховання чи індивідуальними особливостями підлітка можуть стати чинниками деструктивного розвитку особистості. Негативний вектор розвитку підлітка пов'язаний, передусім, із появою у цьому віці нових потреб, і, головне – неможливістю та невмінням підлітка їх конструктивно задовольнити.

Аналіз *базових потреб* підлітків та шляхи психолого-педагогічної профілактики їх деструктивного задоволення складають зміст основних напрямків роботи педагогів, психологів та батьків із сучасними підлітками [38; 118 та ін.].

1. Приналежність до соціальної групи («Я як мої друзі») або страх перед фізично і морально розправою за опір впливу.

У підлітковому віці група однолітків стає найважливішим чинником особистісного розвитку підлітка. Найважче для нього – втратити прихильність членів референтної групи. Коли друзі запрошують підлітка брати участь у правопорушеннях або вжити наркотик «за компанію», він часто не знаходить сил протистояти їм, оскільки страх від наслідків скоєного не так сильний, як страх втрати їх прихильності. Чим менш впевнений у собі підліток, чим гірше він ставиться до себе, тим більш значима для нього симпатія однолітків, і тим менше він здатний мислити і діяти всупереч їх думці.

В інших випадках підлітки не просто бояться втратити прихильність, а й побоюються помсти з боку однолітків за відкрите протистояння. Не відчуваючи себе досить впевнено для того, щоб спокійно витримати натиск, примус і навіть знущання, підліток підкорюється вимогам неформального лідера групи.

Профілактичні заходи:

- 1) Розвиток впевненості в собі.
- 2) Розвиток позитивного ставлення до себе, прийняття своїх якостей, особливостей, характерних рис.
- 3) Навчання побудови рівноправних та незалежних стосунків.
- 4) Навчання ефективним моделям протистояння негативному впливу і незалежної поведінки в складних соціальних ситуаціях.

- 5) Розвиток фізичної сили, а як наслідок – сміливості при загрозах. Фізичний розвиток підлітка значно знижує бажання однолітків впливати на нього силовими методами
- 6) Розвиток комунікабельності. Уміння легко встановлювати стосунки допомагають підлітку відмовлятися від спілкування з невідповідною компанією без побоювання залишитися на самоті. Він легко може налагодити стосунки в іншому оточенні.

2. Протест проти батьків.

Особливістю підліткового віку є прагнення підлітка розширити свою свободу. При цьому розуміння свободи далеко не завжди поєднується з уявленнями про відповідальність за свої дії. Підліток бунтує проти батьків, їх правил, установок, вимог, але насправді його залежність від сім'ї ще дуже значна. Часто тинейджери роблять той чи інший вчинок не тому, що осмислено зробили вибір, а просто всупереч заборонам. Тому їх приваблюють люди, які не подобаються батькам або сильно відрізняються за своїми переконаннями і способом життя. Підліток часто робить саме те, що йому забороняють за формулою: «Я сам знаю, що мені робити, і ніхто мені не указ!»

В тій чи іншій мірі така поведінка властива всім підліткам, незалежно від рівня благополуччя сім'ї, але особливо яскраво дух протиріччя виражений, коли між батьками і дітьми немає взаєморозуміння, стосунки з'ясовуються через скандали, погрози та образи. Віковий протест може досягати рівня інтенсивності, близького до розпачу, якщо батьки зовсім не цікавляться життям своєї дитини. Часто у таких дітей формується комплекс саморуйнування. У цьому випадку девіантна поведінка стає викликом, крайньою формою протесту проти батьків і виконанням несвідомого припису зруйнувати себе.

Профілактичні заходи:

- 1) У соціальних іграх та тренінгах через створення умов, які метафорично відтворюють відповідні життєві ситуації, звертати увагу на незворотність відповідальності за будь-яке своє рішення і кожен вчинок. Ця тема повинна підніматися саме в ігровій формі, коли підліток сам переживає необхідність відповідальності.
- 2) Навчання підлітків самоаналізу (рефлексії) своїх бажань та виборів: «Для чого я це роблю? Я дійсно цього хочу або я залежу від бажання йти всупереч і щось доводити?»
- 3) Навчання підлітка асертивності (тобто неагресивному і в той же час впевненому відстоюванню своєї думки), вмінню сказати «ні».
- 4) Навчання батьків ефективній взаємодії із підлітком.

3. Прагнення знизити тривожність, викликану невпевненістю в собі.

Підліткам властива невпевненість в собі зумовлена тим, що підліток примірює на себе спосіб життя дорослої людини (так, як він його розуміє). Відповідно він пред'являє до себе високі вимоги, які досягають рівня ідеалу: супермен, суперталант, суперпривабливість, суперуспішність,

суперсміливість тощо. Цим вимогам важко відповідати навіть дорослим людям. Тож різниця між ідеальним образом себе і тим, що підліток являє собою в реальності, є значною і дуже його засмучує. З одного боку, він прагне показати себе кращим, ніж є насправді, з іншого – почуття «невідповідності» тримає його в постійній напрузі.

Профілактичні заходи:

- 1) Розвиток уміння бачити в собі реальні позитивні якості, підвищення самооцінки та прийняття себе.
- 2) Навчання ставити перед собою реалістичні цілі особистісного розвитку та покрокового їх досягнення.
- 3) Постійна підтримка при досягненні поставлених цілей і розвиток віри в себе через підкреслення досягнень і спокійного ставлення до тимчасових невдач.
- 4) Навчання прийомам і методам зняття стресової напруги.

4. Прагнення пізнати та випробувати якнайбільше.

Одне з вікових завдань підлітків – дослідження, пізнання світу і себе. Це призводить до підвищеної цікавості: все пізнати, все випробувати, перевірити на собі. Те, що необхідно для розширення світогляду, визначення своїх нахилів та інтересів, вибору життєвого шляху, може також призводити і до дослідження нових відчуттів через будь-які форми девіантної поведінки.

Профілактичні заходи:

- 1) Організація заходів, в яких підліток має можливість задовольняти свою цікавість через дослідження себе, різних сторін життя, світу, природи тощо.
- 2) Зниження інтересу до форм девіантної поведінки через демонстрацію звуження життєвого простору людини, яка веде протиправний спосіб життя або вживає наркотики, зростання життєвих проблем у таких людей.

5. Переживання «драйву».

Підлітки полюбляють ризикувати. Вони теоретично знають, що багато людей гинуть, але смерть в їх уяві є чимось фантомним, тобто тим, що може відбуватися «з кимось, але не зі мною». Це виявляється і в особливостях підліткової суїцидальної поведінки: «Ось викинуся з вікна, розіб'юся насмерть, подивимося тоді, як вони будуть шкодувати, що не дозволили мені піти на дискотеку!».

Підлітки вельми відсторонено сприймають аргументи про те, що «колись у майбутньому» вони можуть жорстоко поплатитися своїм здоров'ям, що у них можуть народжуватися діти-виродки, якщо вони будуть вживати алкоголь або наркотики тощо. Підліток мало зважає на подібні аргументи, адже він орієнтований на конкретне «сьогодні». До цього можна додати прагнення підлітка переживати напругу та емоції, пов'язані з переживанням страху.

Профілактичні заходи:

- 1) Організація заходів, змагань, походів, ігор тощо, де підліткам надається можливість переживати радість розумного ризику (так званого «корисного драйву») та подолання власного страху.
- 2) Переживання корисного «драйву» легко знайти у спорті, який також надає можливість самореалізації, емоційної розрядки, вираження агресії та напруження соціально прийнятним способом. Саме тому розвиток спортивних організацій, доступність участі, розгалуженість, різнобічність видів спорту у кожному місті та районі є найважливішим напрямком профілактики деструктивних форм поведінки підлітків.
- 3) Яскрава демонстрація відсутності радісного напруження («драйву») в темній похмурості життя наркозалежної людини; озлобленості або саморуйнівності будення людини, яка практикує агресивну чи протиправну поведінку.

6. Отримання задоволення.

Прагнення до насолоди притаманне будь-якій людині. Однак зрілі люди знають, що для досягнення справжнього задоволення потрібно докласти зусиль, а іноді – відкласти отримання його, якщо цього вимагають обставини, – тим більшою буде насолода, коли людина зможе це заслужене задоволення собі дозволити.

Багатьом підліткам властиво прагнення отримати все, відразу і без зусиль. Це бажання часто поєднується з прагненням зруйнувати заборони та розширити межі своєї свободи у сфері задоволення. Так може бути зроблено крок до отримання задоволення через наркотики.

Велике значення має підліткова сексуальність. Онанізм у цей період – нормальний спосіб скинути сексуальну напругу. Проте багато батьків вступають в активну боротьбу із мастурбацією своєї дитини, внаслідок чого сексуальне задоволення зливається у підлітка із почуттям сорому і провини, а сексуальна розрядка не приносить розрядки емоційної. Заміщенням сексуального задоволення також можуть стати наркотики.

Профілактичні заходи:

- 1) Обов'язковий і серйозний підхід до навчання підлітків отримувати задоволення і насолоду без наркотиків. Навчання насолоджуватися відчуттями (наприклад, масаж, пружний душ, догляд за тілом – на відміну від поспішних гігієнічних процедур). Навчання насолоджуватися емоційними станами (наприклад, при слуханні трансової і релаксаційної музики, візуалізації, медитації, ритмічних танцях тощо).
- 2) Сексуальна просвіта батьків і підлітків.
- 3) Демонстрація та детальний опис хворобливих станів наркомана. Слід звертати увагу на те, що дуже швидко настає повна відсутність задоволення при прийомі дози. Наркотик сприймається вже як необхідні ліки для позбавлення від мук, а не як джерело насолоди.

7. Пошук способів позбавлення нудьги

Нудьга – це складний емоційний стан, до якого необхідно ставитися так само серйозно, як, наприклад, до депресії. Переживання нудьги підліткам зазвичай викликане такими чинниками:

- *Відсутність сенсу життя*: немає бажань, інтересів, прагнень, все здається безглуздом (стан *ноогенного неврозу*). Як правило, він є наслідком деструктивного досвіду, отриманих у дитинстві психічних травм (пережитих трагедій, насилля, жорстокого ставлення), тяжких розчарувань (наприклад, зрада близьких людей), надмірних пустощів, коли дитина просто не встигає чогось по-справжньому захотіти (у неї завжди всього занадто багато), надмірної критичності дорослих – хотіти чогось або до чогось прагнути небезпечно і болісно, тому що за це можуть висміяти або принизити (тим більше небезпечно чогось досягати, добиватися – найменша помилка призводить до жорсткого осуду);
- *Хронічне незадоволення важливих, базових потреб*:
 - на фоні гормонального сплеску підліток нудиться в очікуванні «справжнього кохання»;
 - при спілкуванні з друзями не відбувається нічого цікавого (саме для того, щоб уникнути нудьги, підлітки часто здійснюють ризиковані вчинки або навіть правопорушення);
 - підліток хоче, щоб його поважали, але якщо він не володіє лідерськими якостями і не є «ватажком зграї»; незадоволеність цієї потреби може переживатися ним як нудьга;
 - багато підлітків схильні мріяти про недоступне: здійснити подвиг (але немає випадку), стати зіркою екрану (але не вистачає здібностей або можливостей), отримати рідкісну романтичну професію (але не вірить у власні сили, вважає таку професію долею рідкісних щасливців) – все інше здається дрібним, сірим, нудним.
- *Життя «поки»*: все важливе значне, цікаве, що має статися в житті, буде колись у майбутньому, причому терміни здійснення не визначені і здаються дуже далекими, а поки потрібно чекати, коли це станеться. Багато підлітків більш-менш систематично переживають почуття нудьги. До невміння чітко усвідомлювати свої потреби і робити послідовні кроки до їх задоволення доміщується «сексуальна туга» – на усвідомленому рівні підліток мріє про кохання. Потреба «дорослого» кохання така велика (особливо це властиво дівчатам), що на якийсь період все інше може сприйматися як щось не головне, другорядне, що не дає справжнього задоволення своїм життям. Все це в комплексі може переживати як час «поки що не ...».
- *Нерозвиненість творчих здібностей* – творча людина завжди сповнена ідеями, тому і свій вільний час вона заповнює з інтересом і натхненням; якщо людина не звикла мислити творчо, їй складно структурувати свій час так, щоб у звичайних обставинах знайти щось цікаве для себе.

- *Невміння вибудувати цілі* для всього життя і для певного періоду: підліток може відчувати різні бажання, але вони змінюються у хаотичному порядку і ніколи не реалізуються; підліток не бачить шляху між бажанням і його задоволенням. Підліток не вмє розв'язання складного завдання розділити на невеликі кроки, тому просто відмовляється від здійснення бажаного; це призводить до незадоволення і нудьги.

День за днем переживаючи нудьгу, підліток прагне позбутися її будь-яким шляхом.

Профілактичні заходи:

- 1) Профілактика насильства, жорстокого ставлення до дитини у сім'ї.
- 2) Створення у сім'ї умов, при яких дитина повинна домагатися здійснення своїх бажань, приймати необхідність очікувати заради можливості отримання чого-небудь, здійснювати якусь роботу для отримання винагороди.
- 3) Дозволяти дитині мріяти і випробовувати свої сили, допомагати у досягненні цілей, замість того щоб лаяти й критикувати за невдачі.
- 4) Розвивати лідерські якості, впевненість в собі.
- 5) Розвивати творчі здібності. Відсутність цих здібностей – результат їх блокування надмірною критичністю, надмірним контролем, гіперопікою або відсутністю можливості для їх розвитку. Плюс в тому, що творчі здібності можуть розвиватися в будь-якому віці.
- 6) Дотримуватися самим і говорити підлітку про основну життєву настанову: сенс життя не приходить ззовні; чим наповнити своє життя і в що його перетворити, вирішує кожен сам для себе.
- 7) Навчати ставити віддалені і близькі цілі, визначати завдання, які потрібно вирішити для їх досягнення, а ці завдання розділяти на невеликі легко здійснювані кроки.

8. Прагнення уникнути несправедливості світу, розчарувань, переживання важких втрат.

Підлітку властивий максималізм. Світ представляється йому у чорно-білих тонах, він чутливий до будь-якої несправедливості (а несправедливістю йому здається все, що не відповідає його високим ідеалам), захоплюється «кіношними» героями і глибоко зневажає побутову «метушню». Часто його вимоги справедливості і категоричні оцінки викликають відверту насмішку дорослих. При цьому підліток вже багато чого розуміє, багато що бачить. Він не в силах подолати байдужість та / або заглибленість у себе дорослих, і тому несвідомо формує психологічні захисти від гостроти переживань (цинізм, демонстративне презирство, байдужість).

Внутрішній конфлікт між прагненням до справедливості, чистоті і демонстрацією цинізму та байдужості турбує підлітка. Щоб уникнути, перестати відчувати це протиріччя, він може обрати моделі девіантної поведінки. До цього може привести також розчарування в першій любові,

переживання підлітком смерті коханих людей, які можуть здаватися підлітку катастрофою.

Профілактичні заходи:

- 1) Навчання підлітка бачити дуальність життя і соціальних явищ, тобто показувати, що в будь-якому негативному явищі є щось позитивне (передумови позитивних змін), а в будь-якому позитивному явищі є передумова негативу.
- 2) Навчання прийомам позитивного осмислення негативних явищ.
- 3) Психологічний супровід підлітка при переживанні ним горя, розчарування у коханні. Поширення інформації про роботу телефонів довіри і кабінетів психолога.
- 4) Психологічне просвітництво, що дозволяє усвідомити, для чого люди ходять до психолога, які проблеми називають психологічними та як звернутися до психолога.

Отже, існує безліч причин, за яких підліток може почати практику девіантної поведінки. Здається, що уникнути деструктивної поведінки просто неможливо. Але, *по-перше*, ми описали крайні варіанти деструктивних процесів у підлітків. Набагато частіше всі описані явища мають більш м'яку форму і не доходять до крайнощів. *По-друге*, небезпечної інтенсивності досягають не всі прояви відразу, а тільки деякі з них. *По-третє*, підлітки із готовністю відгукуються на щире увагу і зацікавленість ними та їхніми проблемами з боку дорослих людей. *По-четверте*, підлітки із задоволенням навчаються всьому новому, особливо якщо слово «захід» наповнюється цікавим змістом, користь поєднується із можливістю проявити себе, відчути свою успішність і творчо самореалізуватися.

Психолого-педагогічний консилиум як метод психопрофілактики

Психолого-педагогічний консилиум є одним із перспективних методів психопрофілактичної роботи у закладах освіти, що дозволяє уникнути суб'єктивізму в оцінці потенційних можливостей психічного розвитку окремих учнів (і зокрема – підлітків) і створити інтегровану програму психолого-педагогічних дій, спрямовану на усунення виявлених труднощів і недоліків.

Педагогічний консилиум проводиться у формі творчої наради вчителів конкретного класу (паралелі класів) за участю класних керівників, представників адміністрації школи, медичних працівників, шкільного психолога та інших осіб, зацікавлених у позитивному розв'язанні проблем ефективного психолого-педагогічного супроводу суб'єктів навчально-виховного процесу у закладах освіти.

Педагогічний консилиум покликаний:

- 1) сформувати узгоджені уявлення про рівень розвитку (особистісного, інтелектуального, емоційно-вольового) школярів, а також по рівні розвитку ключових параметрів класних колективів;
- 2) визначити оптимістичні перспективи розвитку (бажаний рівень) у межах зони ближнього розвитку школярів;
- 3) розглянути ключові проблеми особистісного розвитку школярів певної групи (неузгодженість бажаного і реального рівнів розвитку), окреслити об'єктивні і суб'єктивні причини деструкцій;
- 4) розробити конкретні заходи психолого-педагогічного супроводу, спрямовані на закріплення позитивних і подолання негативних тенденцій у навчанні, вихованні та розвитку школярів; сформулювати на цій основі загальнозначущі рекомендації і визначити характер участі усіх учасників педагогічного консилиуму та інших осіб у їх практичній реалізації.

Задача практичного психолога у консилиумі – допомогти педагогам системно підійти до оцінювання проблем учня, неоднозначності поведінкових проявів і визначити оптимальну стратегію перспективного розвитку особистості.

Традиційно у закладах освіти проводяться планові та позапланові консилиуми. **Плановий консилиум** вирішує такі завдання як визначення шляхів психолого-педагогічного супроводу дитини (освітнього і корекційно-розвивального маршруту), динамічна оцінка стану дитини і корекція раніше наміченої програми психолого-педагогічної підтримки, вирішення питання щодо змінення маршруту психолого-педагогічного супроводу особистості. Зазвичай планові консилиуми проводяться один раз на півріччя. **Позапланові консилиуми** збираються за запитом фахівця (педагога, класного керівника, вихователя або психолога) і пов'язані із необхідністю напрацювання екстрених заходів у складних обставинах, що виявилися у площині психолого-педагогічного супроводу особистості. Позапланові консилиуми передбачають узгодження змін напряму корекційно-розвивальної роботи у ситуації, що змінилася, або у разі її неефективності; змінення освітнього маршруту (в межах даної освітньої установи або підбір іншого типу навчального закладу).

Психолого-педагогічні консилиуми проводяться згідно із загальноприйнятою **схемою**:

- *вивчення запиту*: аналізується запит адміністрації (вчителів, батьків учнів), уточнюється проблема (виконується первинна діагностика) та коло учасників психолого-педагогічного консилиуму;
- *психологічна діагностика*: вивчається документація (особова справа учня (учнів), щоденник, зошити, творчі роботи, записи у класному журналі, медична картка), проводиться глибинна психологічна діагностика з метою визначення причин труднощів та оцінки потенційних можливостей психічного розвитку учня;
- *інтерпретаційно-прогностичний етап*: формулюється гіпотеза щодо можливих причин труднощів підлітка, яка виноситься на

розгляд консилиуму; виявляється ресурсний об'єм можливостей учня, сім'ї, найближчого оточення, педагогічного колективу та психологічної служби закладу освіти;

- *реорієнтація*: спільне напрацювання інтегрованої програми психолого-педагогічних дій, спрямованої на усунення виявлених труднощів і недоліків розвитку підлітка, окреслення перспектив адекватного долучення усіх учасників психолого-педагогічного консилиуму та інших осіб до її практичної реалізації.

При підготовці консилиуму необхідно пам'ятати про внутрішню складність шкільного середовища, різноманітність завдань, що вирішуються дитиною в процесі шкільного навчання (освіта, соціалізація, психологічний розвиток). У процесі підготовки до психолого-педагогічного консилиуму перед психологом закладу освіти, як наголошує І.В.Дубровіна [120, с.50 – 51], постає ряд завдань:

- показати педагогічному колективу учня із різних сторін, підкреслюючи його позитивні, сильні сторони; представити аргументовані (на підставі результатів психодіагностичного обстеження, спостережень, бесід тощо) висновки щодо причин походження особистісних проблем школяра;
- досягти розуміння кожним вчителем наданої психологічної інформації, руйнуючи упереджене ставлення і суб'єктивні установки вчителів відносно проблемного учня і правильності власних педагогічних дій;
- напрацювання колективного розуміння усіма учителями сутності особистісної проблеми учня, що є передумовою їхньої ефективної взаємодії в інтересах школяра.

Психолого-педагогічний консилиум, за умови кваліфікованого його проведення, сприяє оптимізації розвитку не тільки дітей (підлітків), але й вчителів та усього педагогічного колективу.

4.6. Комплексний і системний підходи у роботі практичного психолога

Необхідність реалізації комплексного та системного підходів щодо вирішення задач психолого-педагогічного супроводу школярів (і зокрема – підлітків) у роботі практичного психолога закладів освіти в умовах складно організованого інформаційного суспільства є загальноновизнаною. Проте об'ємність і багатоаспектність означених підходів у гносеологічному контексті ускладнює чіткість і однозначність інтерпретаційних схем даних понять.

Комплексність і системність як методологічні принципи не є тотожними і відрізняються за кількома параметрами. Комплексний підхід покликаний забезпечити осмислення певного сегменту реальності не із формальної, технічної сторони, а зі сторони змістовної, якісної. Основні ідеї

системного підходу забезпечують раціональний технологічний режим при конструюванні і втіленні у конкретних діях ідеї комплексності. При характеристиці системного підходу основний акцент робиться на цілісному сприйманні складного (системного, комплексного) об'єкту, тоді як при комплексному підході увага акцентується на багатоаспектності дослідження об'єкта, у тому числі й елементарного (несистемного), з різних сторін або під різними кутами зору. В цілому ж комплексність дослідження включає у себе системність, але не вичерпується нею.

У онтологічному значенні *комплексний підхід* інтерпретується як вивчення певного фрагменту дійсності як складного утворення, що функціонує під впливом сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів і, у свою чергу, активно впливає на них. У контексті даного підходу відображено тенденцію наростання взаємодії різних галузей знань і наук, необхідність міждисциплінарних цілісних досліджень людини у площині людинознавства (Б.Г.Ананьєв).

Серед основних характеристик комплексного підходу Н.А.Логінова називає такі як спрямованість на виявлення багатоаспектності, багатофакторності, різноманітності онтологічних детермінант і онтологічних складових [цит. за 135, с.96].

Комплексний підхід у психології, і зокрема – у роботі практичного психолога закладу освіти, зумовлює орієнтацію на єдність вивчення (клінічна, психологічна діагностика) і реального практичного вдосконалення (психологічне консультування, психокорекція, психотерапія) особистості, означає стратегію перетворення наявного рівня розвитку у вищий, оптимальний, що поєднує різновекторні аспекти функціонування особистості.

У зв'язку з цим при конструюванні схеми комплексного підходу до реалізації системи психолого-педагогічного супроводу школярів-підлітків необхідно враховувати взаємозв'язок особистісного розвитку підлітка із факторами мікро- і макро-середовища, розширення сфери каузальної (причинної) і функціональної залежності психічних новоутворень та їх дефектів. Зокрема, при вивченні особливостей девіантної поведінки підлітків комплексний підхід передбачає:

- визначення сутності девіації та характерних проявів (системи вчинків) девіантної поведінки (клінічний, психологічний, соціологічний, культурологічний аспекти);
- визначення причин (клінічних, фізіологічних, психологічних, педагогічних, соціологічних) і факторів (біогенетичних, соціогенетичних) порушень суспільних норм і правил;
- визначення ставлення (правового, психологічного, соціологічного) людини до соціальних норм, вимог і власної поведінки;
- виявлення стимулів (педагогічний, психокорекційний, психотерапевтичний аспекти), що можуть бути застосовані з метою корекції;

- соціально-психологічний та персонологічний прогноз подальшого життєвого шляху особи із девіантною поведінкою.

Комплексний підхід обумовлює неприпустимість локальних змін у сфері психічного розвитку та у поведінкових сценаріях конкретної особистості без прогнозування і максимально можливого уникнення побічних негативних наслідків запропонованих рішень корекційно-розвивальної програми.

Специфіка принципу системності у психології означена постулатом, згідно із яким «всі психічні процеси організовані у багаторівневу систему, елементи якої набувають нові властивості, що задаються її цілісністю» [59, с.268]. У контексті означеного *системний підхід* передбачає пізнання цілісності, упорядкованості і організованості об'єкта або сфери діяльності (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, Н.А.Логінова та ін.): виділення складових систем елементів і структурно-функціональних зв'язків (що не зведені до каузальних), обґрунтування її рівнів і системоутворювальних факторів, єдності організації і функцій, стабільності і керованості.

У методології Б.Ф.Ломова ключовими ідеями принципу системності означено полісистемність буття людини та інтегральності її якостей і властивостей. В якості основних шляхів реалізації системного підходу у психології названо такі:

- розгляд явища у кількох планах (або аспектах): мікро- і макроаналізу, специфіки його як якісної одиниці (системи) і як частини родовидової макроструктури;
- вивчення психічних явищ як багатомірних, для яких абстракція, що реалізується послідовним їх розглядом у певному плані, не повинна перекривати інших можливих планів;
- система психічних явищ (а також окремих психічних процесів і станів) має розглядатися як багаторівнева та ієрархічна;
- численність стосунків, в яких існує людина, спричиняє множинність і різнопорядковість її властивостей [цит. за 59, с.273 – 274].

Ефективність системного підходу у роботі практичного психолога у закладах освіти залежить від характеру застосовуваних загальносистемних закономірностей, що встановлюють зв'язок між системними параметрами. Зокрема, психолого-педагогічний супровід особистості передбачає ставлення до особистості як до складної системи, властивостями якої є потреба в інформаційному обміні із зовнішнім (предметним і соціальним) середовищем, прагнення до внутрішньої рівноваги (гомеостазу, упорядкованості), певний ступінь відкритості/ закритості, наявність механізмів пошуку оптимальних станів (саморегуляція, адаптація), унікальна здатність до взаємодії із іншими соціальними системами, еквіфінальність (варіативність розвитку, відсутність єдиного оптимального способу досягнення кінцевого стану) функціонування тощо.

За запитом основних суб'єктів навчального процесу психолог школи реалізує такі види діяльності як психологічна діагностика, психологічне консультування, психологічна корекція. Принцип системності діагностичних, корекційних, розвивальних та профілактичних завдань у діяльності практичних психологів закладів освіти відображує взаємозв'язок розвитку різних сторін особистості та гетерохронність (нерівномірність) їх розвитку. Програма психологічного впливу на дитину (підлітка) має бути спрямована не просто на корекцію відхилень у розвитку або їх попередження, а й на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості [135, с.172].

Психологічне консультування передбачає кваліфіковану допомогу у розв'язанні тих проблем, з якими до психолога самостійно або за порадою інших людей звертаються учні, викладачі та батьки. Психологічне консультування передбачає надання їм конкретних рекомендацій щодо шляхів розв'язання проблеми. **Психодіагностика** передбачає використання спеціального методичного інструментарію. На основі одержаних результатів психодіагностичного обстеження робиться висновок про індивідуально-психичні особливості дітей (інтелектуальні, особистісні тощо), педагогічний потенціал учителів і батьків, здійснюється прогнозування ходу розвитку або корекції учнів, оцінюється ефективність консультативної роботи з ними. Психолог має володіти різними методами – як високо формалізованими (техніки типу теста Векслера, опитувальника Кеттелла, теста Амтхауера та ін.), так і низько формалізованими (спостереження, бесіда, проєктивні методи та ін.). **Психологічна корекція** передбачає активний цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий та інтелектуальний рівень функціонування дитини за допомогою спеціальних заходів психологічного впливу.

У будь-якій конкретній ситуації кожен вид роботи може бути основним *в залежності від тієї проблеми*, яку має розв'язати психолог. Але щоб більш глибоко і тонко визначити причини того або іншого психологічного явища, психолог повинен відповідним чином поєднувати результати спостереження, власні враження з висновками, отриманими в результаті застосування тестів і інших об'єктивних методик та методів.

З огляду на означене **орієнтовними етапами** реалізації психолого-педагогічного супроводу особистості у закладах освіти є такі:

- 1) вивчення практичного запиту;
- 2) формулювання психологічної проблеми;
- 3) висунення гіпотези щодо причин деструктивних явищ у поведінці дитини (підлітка);
- 4) вибір методів дослідження;
- 5) застосування методу;
- 6) формулювання психологічного діагнозу, що має обов'язково містити і прогноз подальшого розвитку дитини (підлітка) у площині психологічної підтримки;

- 7) напрацювання програми психокорекційної (або розвивальної) роботи із учнями та іншими суб'єктами навчально-виховного процесу;
- 8) впровадження програми у практику реалізації психолого-педагогічного супроводу особистості у закладах освіти;
- 9) контроль за її виконанням [120, с. 32].

Наведемо **приклад** комплексного використання всіх основних видів роботи психолога в процесі розв'язання конкретної проблеми.

Психолог має **запит** класного керівника щодо низького рівня досягнень (невстигання) двох учнів 6 класу – Іллі (11,2 років) та Сергія (12,4 років): *«Вони не готові до навчального процесу, майже ніколи не виконують домашні завдання, зазвичай не мають підручників та зошитів, рівень знань вкрай низький.*

Сергій часто не відвідує школу, а коли приходить, то за виразом вчителя історії «відсутній» на уроках. Сергій у 5 клас прийшов із спеціалізованої школи-інтернату. Натомість Ілля часто демонструє дисоціальну поведінку на уроках: ігнорує прохання вчителя та навчальні завдання, відмовляється від будь-якого контакту з педагогами, не бачить необхідності вчитися»

З іншими учнями хлопці майже не спілкуються, а Сергій навіть уникає спілкування. Ілля часто конфліктує з однокласниками, провокує їх на бійки тощо».

Перше, що необхідно зробити психологу – це визначити причини низького рівня досягнень (невстигання) учнів [1; 107 та ін.]. Дослідження психолога завжди має спиратися на теоретичні знання із вікової, диференційної, педагогічної психології. В даному випадку психолог має враховувати, що існують два основні типи відставання у навчанні:

- 1) відставання, пов'язане з органічними порушеннями нервової системи, які потребують клініко-психологічної або медичної діагностики та теорії;
- 2) тимчасове відставання і неадекватна поведінка, пов'язані з несприятливими зовнішніми і внутрішніми умовами розвитку практично здорових дітей.

У нашому випадку в основу роботи психолога мають бути покладені теоретичні уявлення про можливі причини *другого типу*, до яких, зокрема, відносять:

- 1) недоліки фізичного (слабке здоров'я) та психічного розвитку (недоліки пізнавальної діяльності, наприклад, у розвитку психічних процесів: пам'яті, уваги, мислення; не сформованість прийомів учбової (або навчальної) діяльності, підвищена емоційність та втомлюваність, неадекватне використання дитиною своїх індивідуально-типологічних особливостей тощо);
- 2) недостатній рівень вихованості (недоліки у розвитку мотиваційної сфери підлітків, наприклад, відсутність інтересу до навчання,

слабка сила волі, недисциплінованість, відсутність почуття обов'язку і відповідальності);

- 3) недоліки в діяльності школи (відсутність у класі атмосфери поваги до знань, недоліки в організації індивідуального підходу до учнів, які мають проблеми у навчанні, недостатня організація їх самостійної роботи, байдужість і слабка підготовка вчителя);
- 4) негативний вплив атмосфери в сім'ї (низький матеріальний рівень життя сім'ї, негативне ставлення батьків до школи, відрив дітей від навчальної діяльності та ін.).

Необхідно враховувати, що ці причини по-різному впливають на хлопців і дівчат (гендерний аспект проблеми). Так, серед невстигаючих майже 80 % хлопців і 20 % дівчат. Слабке здоров'я є головною причиною неуспішності у хлопців удвічі рідше, ніж у дівчат. Недостатній рівень вихованості в хлопців трапляється втричі частіше, ніж у дівчат. Психологу необхідно зрозуміти, які причини стали визначальними у випадку Іллі та Сергія (психологічні/ соціальні, внутрішні/ зовнішні чи їх поєднання). Для цього психологу необхідно провести системну психодіагностику, кожен крок якої має підтвердити чи спростувати можливі причини проблем у навчанні:

1. Організувати бесіду з класним керівником та вчителями-предметниками щодо їх бачення проблем хлопців, щодо атмосфери класному колективі, ставлення батьків до школи тощо.
2. На основі застосування відомих методик перевірити рівень розвитку *когнітивних здібностей* учнів (рівень та особливості запам'ятовування, уваги, мисленневих операцій та навчальних навичок тощо).

З наведеного переліку методик психолог може обрати одну-дві для діагностики:

- 1) Рівня розвитку *пам'яті* (об'єм, оперативна, довготривала, короткочасна, особливості запам'ятовування, збереження інформації тощо):
 - Проба на запам'ятовування 10 слів,
 - Опосередковане запам'ятовування (пиктограми)
- 2) Рівня розвитку *уваги* (концентрація, переключення, розподіл, довільність тощо):
 - Коректурні проби,
 - Відшукування чисел за таблицями Шульте,
 - Методика «Переплутані лінії»;
- 3) Рівня розвитку *мислення* (мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, рівень вербального та невербального інтелекту тощо)
 - Методика «Виділення суттєвих ознак» або «Мисленнєві операції»,
 - Методика «Виключення зайвого»,

- Методика Векслера,
 - Тест Равена «Прогресуючі матриці»,
 - ШТУР (Шкільний тест розумового розвитку).
3. На основі ряду відомих методик перевірити особливості емоційної сфери, адаптаційних ресурсів учнів, особливості *мотивації* навчальної діяльності, інтересу до певних предметів:
- Тест шкільної тривожності Філіпса;
 - Анкета на оцінку емоційного ставлення до шкільних предметів та педагогів (Т.Ю.Федотова, М.І.Шихалєєва),
 - Тест оцінки рівня шкільної мотивації (Н.Г.Лусканова);
 - Тест спрямованості на знання чи оцінку (Є.П.Ільїн, Н.А.Курдюкова)
 - Карта спостережень Д.Стотта (див. додаток В);
4. Визначити наявність можливих проблем з рівнем *загальної вихованості* (дисциплінованість, відповідальність, ставлення до школи):
- Методика діагностики показників та форм агресії (А.Басса і А.Даркі);
 - Патохарактерологічний діагностичний опитувальник акцентуацій характеру у підлітків (за А.Є. Лічко);
 - Опитувальник Кеттела (для підлітків).
5. Організувати бесіду з *батьками* щодо атмосфери в сім'ї, стосунків з підлітком, ставлення батьків до його проблем тощо). Визначити особливості батьківсько-дитячих стосунків та спілкування за методикою А.Я.Варги, В.В. Століна, Е.Г.Ейдемільера.

У нашому випадку важливо, щоб психолог, якщо у нього виникають підозри щодо патопсихологічного або дефектологічного характеру виявлених порушень, не прагнув сам поставити діагноз, а рекомендовав батькам і в тактовній формі переконував їх звернутися до відповідних установ. Те саме стосується і проблеми соціальних факторів, якщо саме з ними пов'язані основні причини проблеми у навчанні. На основі отриманих результатів психодіагностичного обстеження психолог має зробити висновок, іншими словами – сформулювати *психологічний діагноз* щодо причин шкільного невстигання Іллі та Сергія.

Припустимо у випадку Іллі психолог *діагностував* проблеми особистісного розвитку (низький рівень особистісної зрілості, відсутність інтересу до навчання, недисциплінованість, відсутність почуття обов'язку і відповідальності). Однією з причин шкільних проблем є також негативний вплив атмосфери в сім'ї, яка має не тільки низький матеріальний рівень життя, але і прояви асоціального характеру.

У випадку Сергія основні проблеми пов'язані зі слабким фізичним здоров'ям, надто високою опікою батьків та їх фіксацією на цій проблемі, об'єктивно зниженою працездатністю Сергія, відставанням у навчанні, пов'язаним у перебуванні в інтернаті для дітей, хворих на захворювання

опорно-рухового апарату і відповідно – комплексом невдахи, комунікативними проблемами (ізоляція у класі) та низькою мотивацією навчання. Додатковим чинником є низький рівень благополуччя у класному колективі, недоліки в організації індивідуального підходу вчителів до учнів, які мають проблеми у навчанні.

Психологічний діагноз є не просто результатом психологічного обстеження, але обов'язково передбачає врахування зони найближчого розвитку цих підлітків (прогноз розвитку). У нашому випадку необхідно враховувати, що хлопці вступають у період підліткового віку, який зазвичай супроводжується анатомо-фізіологічними зрушеннями в організмі, підвищеною збудливістю, неврівноваженістю, падінням мотивації навчання.

Отже, у випадку відсутності належної консультативної та корекційної допомоги проблеми сьогодення можуть поглибитися і трансформуватися, наприклад, у загрозу девіантної поведінки (у випадку Іллі) або патопсихологічних розладів (у випадку Сергія).

Останнім етапом роботи психолога є *напрацювання програми* психокорекційної та розвивальної роботи. Як засвідчує досвід практичної роботи, майже будь-який діагноз, психологічні проблеми є полі детермінованими (зумовлені багатьма причинами). Відповідно і корекційна робота має бути спланована психологом у вигляді системи заходів.

У нашому прикладі (як і більшості інших у роботі психолога) програми корекції та розвитку мають обов'язково складатися з психологічної та педагогічної частин. *Психологічна частина* розвитку і корекції планується і здійснюється психологом. Основною тут є розробка рекомендацій, програми психокорекційної роботи с підлітками (індивідуальної для кожного), складання довготривалого (чи іншого) плану розвитку їх когнітивних процесів або особистісних властивостей, усунування відхилень у психічному (інтелектуальному, комунікативному й особистісному) розвитку (прийоми розвитку пізнавальних здібностей, формування мотивації навчальної діяльності тощо).

Педагогічна частина має складатися на основі психологічних рекомендацій психологом *спільно* з учителем (класним керівником), директором освітньої установи, батьками (в залежності від того, хто працюватиме з дитиною), і виконується педагогами і батьками з допомогою і під постійним спостереженням практичного психолога. Рекомендації, що надаються психологом педагогам, батькам, підліткам мають бути конкретними і зрозумілими для них.

Зрозуміло, що **у випадку Сергія необхідні:**

- 1) реалізація довготривалого плану розвитку його особистісних властивостей (підвищення самооцінки, формування комунікативних навичок, впевненості у собі тощо) під час індивідуального консультування;
- 2) пролонгована робота з класним керівником: психологу вкрай необхідно звернути особливу увагу на структуру класного

колективу та атмосферу у ньому (особливо щодо ставлення до відторгнених учнів);

- 3) окремим напрямком є співпраця з батьками, якісне психологічне консультування та надання їм конкретних рекомендацій щодо корекції стилю сімейного виховання та сприяння розвитку Сергія.

У випадку Іллі психологу вкрай необхідно:

- 1) співпрацювати з класним керівником (оскільки залучити до співпраці батьків практично неможливо) щодо спільної реалізації системи заходів щодо виховання особистості (корекції негативних рис характеру Іллі тощо);
- 2) реалізація довготривалого плану співпраці з соціальним педагогом, зокрема, можливого залучення Іллі до спільних суспільно-корисних справ (класних, шкільних) з метою профілактики девіантної поведінки;
- 3) співпраця з вчителями-предметниками щодо формування у Іллі розвитку інтересу до тих навчальних предметів, які найбільше відповідають його нахилам та здібностям;
- 4) проведення системи розвивальних заходів (консультації, бесіди, елементи тренінгових занять): з одного боку – з метою формування та корекції прийомів учбової діяльності (наприклад, раціональних прийомів запам'ятовування матеріалу, смислової обробки тексту) та мислительних навичок (аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння тощо), з іншого – з метою розвитку особистості Іллі (комунікативних навичок взаємодії з однокласниками, толерантності, емпатії тощо).

Як бачимо, вузька на перший погляд проблема шкільної неуспішності набуває у процесі її вивчення психологом багатьох аспектів, виявляє приховані (не менш важливі) проблемні зони розвитку підлітків і потребує відповідно системної, цілеспрямованої та послідовної роботи всього педагогічного колективу школи.

Література

1. Абасов З. Эта вечная проблема – неуспеваемость / З. Абасов // Директор школы. – 1998. – № 3. – С.12 – 14.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учеб. пособ. / Г. С. Абрамова – М.: Академия, 1998. – 672 с.
3. Адаптація дитини до школи / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 111 с. – (Сер. : Психол.інструментарій).
4. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / Упоряд. Т. Червона. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
5. Ананьев Б. Г. Онтогенетическая эволюция и продолжительность жизни человека / Б. Г. Ананьев // Избранные сочинения : в 2 т. – М. : Наука, 1980. Т.1. – С. 31 – 153.
6. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. – СПб : Питер Пресс, 2008. – 270 с.
7. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии – 1996. – № 1. – С. 131 – 143.
8. Барышева Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов – СПб. : Питер, 2006. – 253 с.
9. Бедлінський О. І. Проблема періодизації підліткового віку в сучасному суспільстві / О. І. Бедлінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2011 – № 2. – С. 49 – 54.
10. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособ. / Т. В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с. (Сер.: «Учебное пособие»)
11. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
12. Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
13. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды / Лидия Ильинична Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 276 с.
14. Божович Л. И. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М. : Педагогика, 1979. – 176 с.
15. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 23 – 24.
16. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

17. Бурлачук Л. Б. Основы психотерапии / Л. Б. Бурлачук, Н. А. Грабская, А. С. Кочарян. – К. : Ника-Центр; М. : Алетейа, 1999. – 232 с.
18. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2001. – 528 с.
19. Вартанова И. И. Структура ценностей в системе мотивации старших подростков и юношей / И. И. Вартанова // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 131 – 142.
20. Венгер А. Л. Ребенок в обществе : исторический кризис детства / А. Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 3 – 12.
21. Вершловский С. Г. Личность, семья, Интернет (проблемы социализации учащихся) / С. Г. Вершловский, Н. В. Зубрицкая – СПб.: Речь, 1996. – 220 с.
22. Вікова психологія : підручник / за ред. проф. Г.С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1976. – 268 с.
23. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.] – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
24. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. – М. : Просвещение, 1967. – 216 с.
25. Волков Б. С. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. вузов : в 2-х ч. Ч.1 : От рождения до поступления в школу / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 366 с.
26. Волков Б. С. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. вузов : в 2-х ч. Ч.2 : От младшего школьного возраста до юношества / Б. С. Волков, Волкова Н. В. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 343 с.
27. Говорухіна М. Ю. Віртуалізація сучасного світу : роздвоєння реальності / М. Ю. Говорухіна. – К.: Наукове знання, 2009. – 93 с.
28. Голобуцький О. П. Електронний уряд / О. П. Голобуцький. – К.: ЗАТ Атлант UMS, 2002. – 174 с.
29. Гребенкин Е. В. Школьная конфликтология для педагогов и родителей / Е. В. Гребенкин. – Ростов / н/ Д.: Феникс, 2013. – 171 с.
30. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – М.: Академический Проект, 2008. – 160 с.
31. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. зав. / О. Б. Дарвиш – М. : Владос-Пресс, 2003. – 264 с.
32. Дольто Ф. На стороне подростка / Франсуаза Дольто ; [пер. с фр. А. К. Борисовой; предисл. М. М. Безруких]. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 423 с. – (Сер.: «Авторитетные детские психологи»).
33. Дружилов С. А. Психология выживания в современном мире / С. А. Дружилов. – Х. : Гуманитарный Центр, 2012. – 300 с.
34. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин – СПб. : Питер Ком, 1999. – 319 с.

35. Дружинин В. Н. Варианты жизни : Очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2000. – 135 с.
36. Дубровина И. В. Взаимодействие школьного психолога с подростками и старшекласниками / И. В. Дубровина // Воспитание школьников. – 2005. – № 4. – С.41 – 44.
37. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління: навч. посіб./ Т. В. Дуткевич – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.
38. Емельянова Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е. В. Емельянова. – СПб. : Речь, 2008. – 336 с.
39. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М. : Академический проект : Культура, 2005 – 304 с.
40. Жельвис В. И. Поле брани. Сквернословие как актуальная проблема / В. И. Жельвис. – М. : Ладомир, 1997. – 346 с.
41. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете / А. Жичкина. – М. : Дашков и Ко, 2004. – 117 с.
42. Змановская Е. В. Девиантология : психология отклоняющегося поведения : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. зав. / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
43. Змановская Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пос. для студ. высш. учеб. зав. / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
44. Иванов А. Е. Виртуальная реальность / А. Е. Иванов. – М. : Интерпресс сервис, 2002. – 186 с.
45. Ивановская О. Г. Семантический резонанс и понимание текстов : монография / Ольга Геннадиевна Ивановская – СПб. : Речь, 2011. – 302 с.
46. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 701 с. – (Сер. : «Мастера психологии»).
47. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.– (Сер. : «Мастера психологии»).
48. Казанская В. Г. Подросток : социальная адаптация : книга для психологов, педагогов и родителей / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2011. – 288 с.
49. Караванова О. А. Игра в коррекции психологического развития / О. А. Караванова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 192 с.
50. Класні години з психологом / укл. О. В. Скворчевська, О. С. Нурєєва. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 240 с. – (Сер. : «Школа класного керівника. Психологія виховання»).

51. Кле М. Психология подростка : (Психосексуальное развитие) / Мишель Кле ; [пер. с фр.]. – М. : Педагогика, 1991. – 298 с.
52. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособ. для вузов / Ю. А. Клейберг – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.
53. Кон И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981 – № 2. – С. 47 – 57.
54. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя / И. С. Кон – М : Просвещение, 1989. – 255 с.
55. Кондратенко Л. Розумові здібності дитини (Диференційно-діагностичний довідник психолога школи I ступеня) / Л. Кондратенко. – К : Главник, 2004. – 112 с. – (Сер. : Психологічний інструментарій).
56. Кондрашенко В. Т. Девиантное поведение у подростков : социально-психиатрические аспекты. / В. Т. Кондрашенко – Минск : Беларусь, 1988. – 207 с.
57. Кондратьев М. Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков / М. Ю. Кондратьев // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 69 – 78.
58. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин – М. : Просвещение, 1980. – 185 с.
59. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии. / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с. – (Сер. : «Учебное пособие»).
60. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк / за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
61. Котляров А. В. Другие наркотики, или Homo Addictus : Человек зависимый. / А. В. Котляров – М. : Психотерапия, 2006. – 480 с.
62. Кравцов Ф. П. Українська Інтернет культура : соціальні мережі / Ф. П. Кравцов. – К. : Либідь, 2008. – 321 с.
63. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг ; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
64. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
65. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
66. Кудашкіна О. З. Кіберсоціалізація як новий вид соціалізації у віртуальному середовищі / О. З. Кудашкіна // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2011. – № 1. – С. 12 – 18.
67. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. / С. Б. Кузікова. – Сумы : ВТД «Университетская книга», 2008. – 384 с.
68. Кузина С. В. Все врут! Учимся вычислять людей по их внешнему виду / С. В. Кузина. – М. : АСТ : Астрель, 2011. – 544 с.

69. Кулагина И. Ю. Возрастная психология : (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособ. / И. Ю. Кулагина – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
70. Латта Н. Пока ваш подросток не свел вас с ума / Найджел Латта; [пер. с англ. М. М. Яблокова]. – М. : РИПОЛ классик, 2012. – 352 с.
71. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психологических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6 – С.117 – 224.
72. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка / Алексей Николаевич Леонтьев // Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – Т.1. – 575 с.
73. Лейтес Н. С. К проблеме сенситивных периодов психического развития человека / Н. С. Лейтес // Принцип развития в психологии – М. : Наука, 1978. – С. 196 – 223.
74. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков : монография / Андрей Евгеньевич Личко – СПб : Речь, 2010. – 256 с.
75. Лучинкіна А. І. Психологічні аспекти віртуальної соціалізації / А. І. Лучинкіна // Проблеми сучасної педагогіки. – 2011. – № 14. – С. 445 – 454.
76. Мадорский Л. Р. Глазами подростков : книга для учителя / Л. Р. Мадорский. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
77. Макаренко Н. М. Самостійне вивчення курсу «Психологія обдарованої дитини» / Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. – 345 с.
78. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Т.1 : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : монографія / Сергій Дмитрович Максименко – К. : Форум, 2002. – 319 с.
79. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Т.2 : Моделювання психологічних новоутворень : генетичний аспект : монографія / Сергій Дмитрович Максименко – К.: Форум, 2002. – 335 с.
80. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія / Сергій Дмитрович Максименко – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
81. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы : справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2004. – 896 с.
82. Манолова О. Н. Среда как психологический ресурс подростка / О. Н. Манолова // Мир психологии. – 2007. – № 4 (52). – С. 116 – 124.
83. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
84. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М. : Педагогика, 1983. – 63 с.

85. Мащенко В. Моніторинг індивідуального розвитку особистості підлітка / В. Мащенко // Психолог. – 2003. – № 28. – С. 11 – 15.
86. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособ. / В. Д. Менделевич – М. : МЕДпресс, 2001. – 432 с.
87. Менегетти А. Психология лидера / Антонио Менегетти ; [пер. с итал. Славянской ассоциации Онтопсихологии]. – М. : ННБФ «Онтопсихология», 2001. – 208 с.
88. Мид М. Культура и мир детства : Избранные произведения / Маргарет Мид ; [пер. с англ. Ю. А. Асеева]. – М. : Эксмо, 1988. – 455 с.
89. Моргун В. Ф. Проблемы периодизации развития личности в психологии : учеб. пособ. / В. Ф. Моргун, Н. Ю.Ткачева – М. : Наука, 1981. – 332 с.
90. Морська Л. Кіберпростір і перспектива формування особистості школяра / Л. Морська // Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок» – 2010. – № 3 (62). – С. 28 – 32.
91. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. пед. институтов / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 2000. – 396 с.
92. Нагорна А. М. Наркоманія : Адаптація молоді до праці та життя : Монографія / А. М. Нагорна, В. В. Безпалько. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2005. – 384 с.
93. Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития : учеб. пособ. / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова. – М. : Флинта : МПСИ, 2008. – 216 с.
94. Новожилова Н. И. Социально-психологические особенности современной детско-юношеской организации / Н. И. Новожилова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 32 – 40.
95. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Нора Ньюкомб ; [пер. с англ. В. Белоусова]. – СПб. : Питер, 2003. – 640 с.
96. Основи практичної психології / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева [та ін.] : підручник. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
97. Пейсахов Н. М. Закономерности динамики психических явлений : монография / Нисон Меерович Пейсахов – Казань : КГУ, 1984. – 321 с.
98. Петровская Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Класс, 1989. – 134 с.
99. Петровский А. В. Развитие личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии – 1984. – № 4. – С. 3 – 21.
100. Пилипенко В. Д. Особистісно орієнтовані технології у школі / В. Д. Пилипенко, О. А. Коваленко. – Х. : Вид. група «Основа» : «Тріада +», 2007. – 160 с.

101. Пищик В. И. Поколения : социально-психологический анализ ментальности / В. И. Пищик // Социальная психология и общество. – 2011.– № 2. – С. 80 – 88.
102. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов – М. : Высшая школа, 1984 – 174 с.
103. Пов'якель Н. І. Психологія вирішення педагогічних конфліктів / Н. І. Пов'якель. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с. – (Сер. : Бібліотека «Шкільного світу»).
104. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. зав. / К. Н. Поливанова. – М. : Академия, 2000 – 186 с.
105. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. / В. М. Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
106. Практическая психология образования : учеб. пособ. для вузов / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина [и др.]; Под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 2003. – 480 с.
107. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. зав. / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Изд. центр «Академия», 1998. – 160 с.
108. Психологічні основи розвитку креативності особистості в умовах педагогічної інноватики : метод. посіб. / С. Ф. Устименко, Н. М. Токарева, А. І. Воронін [та ін.]. – Кривий Ріг. : Видавничий дім, 2007. – 268 с.
109. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / под общ. ред. И. В. Дубровиной. – М. : Педагогика, 1995. – 124 с.
110. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 201 с.
111. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.] – М. : Педагогика, 1983. – 247 с.
112. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Прогресс, 1982. – 440 с.
113. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся / под. ред. Л. М. Проколиенко, В. А. Татенко. – К. : Вища школа. 1989. – 254 с.
114. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.
115. Психология одаренности : от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 80 с.
116. Психология подростка. Полное руководство. / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с. – (Сер. : «Психологическая энциклопедия»)

117. Психология. Словарь. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр.и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
118. Психология современного подростка / под ред. Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2005. – 400 с.
119. Психологія суїциду : посібник / за ред. В. П. Москальця. – К.: Академвидав, 2004. – 288 с. (Сер. : Альма-матер).
120. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова [и др.]; под. ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с. – (Сер. : Психол. наука – школе).
121. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филип Райс ; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
122. Рибалка В. О. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій проблемної особистості / В. О. Рибалка. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с. (Сер. : Бібліотека «Шкільного світу»).
123. Рождественская Н. В. Креативность : пути развития и тренинги / Н. В. Рождественская, А. В. Толшин – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.
124. Савиных Н. В. Психолого-педагогические основания позитивного разрешения кризиса отрочества / Н. В. Савиных // Психология обучения. – 2007. – № 5. – С. 56 – 66.
125. Савчин М В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
126. Сапогова Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособ. / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект-Пресс, 2001. – 460 с.
127. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / А. Э. Симановский. – Ярославль : Гринго, 1996. – 192 с.
128. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н. Ю. Синягина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 96 с. (Сер. : Библиотека школьного психолога).
129. Слесик К. М. Виховання лідерів / К. М. Слесик. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 128 с. – (Сер. : «Управління школою». – Вип.5 (77)).
130. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2001. – 976 с.
131. Снегирева Т. В. Восприятие сверстников и взрослых подростками и старшеклассниками / Т. В. Снегирева // Вопросы психологии. – 1985. – № 5 – С. 61 – 70.
132. Соколова Е. Т. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей / Е. Т. Соколова, И. Г. Чеснова // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 110 – 117.
133. Старшенбаум Г. В. Аддиктология : психология и психотерапия зависимостей / Г. В. Старшенбаум. – М. : Когито-Центр, 2006. – 367 с.

134. Степанов В. Г. Психология трудных школьников : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. Г. Степанов. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.
135. Теоретико-методологічні засади психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх : монографія / [Н. Ю. Максимова, І. Ф. Манілов, А. М. Грись та ін.]; за ред. Н. Ю. Максимової. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 258 с.
136. Толстых Н. Н. Подростки и их родители : что ценят и чего хотят сегодня ? / Н. Н. Толстых // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 70 – 78.
137. Торшина К. А. Современные исследования креативности в зарубежной психологии / К. А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123 – 132.
138. Туріщева Л. В. Настільна книга шкільного психолога : навч.-метод. посіб. для вчителя. / Л. В. Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа» : «Тріада+», 2008. – 256 с.
139. Туріщева Л. В. 101 схема й таблиця. На допомогу шкільному психологу / Л. В. Туріщева – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 94 [2] с. – (Сер. : «Золота педагогічна скарбниця»).
140. Фалькович Т. А. Подростки XXI века. Психолого-педагогическая работа в кризисных ситуациях : 8 – 11 классы / Т. А. Фалькович, Н. С. Толстоухова, Н. В. Высоцкая. – М. : ВАКО, 2006. – 256 с. – (Сер. : Педагогика. Психология. Управление).
141. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е. Б. Фанталова. – Самара : Бахрах-М., 2001. – 128 с.
142. Федосенко Е. В. Психологическое сопровождение подростков : система работы, диагностика, тренинги : монография / Екатерина Владимировна Федосенко. – СПб. : Речь, 2008. – 192 с.
143. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков : монография / Давид Иосифович Фельдштейн ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1982. – 224 с.
144. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка : монография / Давид Иосифович Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1988. – 114 с.
145. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе : монография / Давид Иосифович Фельдштейн ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
146. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
147. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Совершенство, 1998. – 432 с.

148. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования : монография / Марина Александрова Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Сер. : «Мастера психологии»).
149. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
150. Шапарь В. Б. Психология кризисных ситуаций / В. Б. Шапарь. – Ростов /н/ Д.: Феникс, 2010. – 452 с. – (Сер. : Психологический факультет).
151. Шевченко Н. Ф. Шлях до Я-відкриття. Уроки психології для 8-х класів / Н. Ф. Шевченко, Є. М. Калюжна. – Запоріжжя : Інтерпрінт, 2007. – 124 с.
152. Ширококордюк Л. Лихослів'я у шкільному середовищі : профілактика і корекція / Л. Ширококордюк. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с. – (Сер. : Бібліотека «Шкільного світу»).
153. Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Эверетт Л. Шостром, Лоренс М. Браммер; [пер. с англ. В. Абакова, В. Гаврилова]. – СПб. : Сова; М. : Эксмо, 2002. – 624 с. – (Сер. : Психологическая коллекция).
154. Шэффер Д. Дети и подростки : психология развития / Дэвид Шэффер; [пер. с англ. А. Богачев, С. Комаров и др.] – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 976 с. – (Сер. : «Мастера психологии»).
155. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 1999. – 656 с. – (Сер. : «Мастера психологии»).
156. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
157. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс. – М. : Политиздат, 1991.
158. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції : Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
159. Palfrey J. Born Digital. Understanding the first generation of digital natives / J. Palfrey, U.Gasser. – New York, 2008. – P. 7.
160. Howe N. Generations : The History of America's Future, 1584 to 2069 / N. Howe, W. Strauss. – New York : Perennial, 1991. – P. 541 с.
161. Lev E., Lewinsky A. The Presentation of Self in Online Life : The Importance of Nicknames in Online Environments [електронний ресурс] – / E. Lev, A. Lewinsky – режим доступу : <http://gsb.haifa.ac.il/~sheizaf/AOIR5/nameeimianat.ppt>.
162. Wallace P. M. The Psychology of the Internet / Patricia M. Wallace // Cambridge, U. K. : Cambridge University Press, 1999. – 264 pp.

Глосарій

Адиктивна поведінка – один із типів девіантної поведінки із формуванням прагнення до уникнення реальності шляхом штучного змінення свого психічного стану за посередництвом вживання певних речовин або фіксацією уваги на певних видах діяльності з метою розвитку і підтримання інтенсивних емоцій.

Агресія – індивідуальна або колективна дія, спрямована на нанесення фізичної або психологічної шкоди, збитку, застосування сил стосовно однієї людини або групи осіб; войовничо-загрозлива поведінка. Агресивні дії можуть направлятися суб'єктом на самого себе, набуваючи форми аутоагресії (наприклад, суїцидна поведінка).

Адаптація – пристосування, звикання індивіда до нових умов, до мінливого соціального середовища.

Акселерація (лат. acceleration – прискорення) – прискорення соматичного розвитку і фізіологічного дозрівання підлітків, яке виявляється у збільшенні їх ваги і розмірів тіла, ранніх термінів статевого дозрівання.

Активність особистості – здатність людини робити суспільне значимі перетворення у світі на основі присвоєння багатств матеріальної та духовної культури, що проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні.

Акцентуація характеру – надмірна виразність окремих рис характеру та їхніх сполучень, що представляє крайні варіанти норми, що межують з психопатіями.

Альтруїзм – протилежність егоїзму; система ціннісних орієнтацій особистості, при якій центральним мотивом і критерієм моральної оцінки є інтереси іншої людини або соціальної спільності; безкорислива турбота про благо інших.

Андрогінія – сполучення в індивіді маскулінних і фемінінних рис.

Анкета – методичний засіб для одержання первинної соціологічної та соціально-психологічної інформації на основі вербальної комунікації. Анкета являє собою набір запитань, кожне з яких логічно пов'язане з центральним завданням дослідження.

Антисоціальна поведінка – поведінка, спрямована проти інтересів суспільства в цілому, конкретних людей.

Асоціальна поведінка – недотримання моральних і моральних норм суспільства.

Астенія – нервово-психічна слабкість, що проявляється у підвищеній стомлюваності та виснаженні, зниженості порогу чутливості, крайній нестійкості настрою, порушенні сну. Виникає в результаті різних захворювань, а також при надмірних розумових і фізичних перенапруженнях, тривалих негативних переживаннях і конфліктах.

Бесіда (у психології) – метод одержання інформації на основі вербальної (словесної) комунікації.

Взаємодія – спільна діяльність двох (або більше) людей, у ході якої проходять зміни в психічній реальності кожного з них. Ці зміни кожним

учасником взаємодії переживаються як наслідок присутності іншої людини. Найважливішою ознакою взаємодії є наявність переживань подібності й відмінності його одне від одного. Ці переживання опосередковані наявністю спільного для всіх взаємодіючих предметів їхньої спільної активності.

Виховання – цілеспрямований і систематичний вплив на людину з метою формування в неї певних норм поведінки, світогляду і розумових здібностей.

Відчуття – найпростіший пізнавальний психічний процес відображення окремих властивостей предметів і явищ при безпосередньому впливі на органи почуттів.

Вік – об'єктивна, історично змінна, хронологічно і символічно фіксована стадія розвитку індивіда в онтогенезі, що характеризується сукупністю закономірних фізіологічних і психологічних змін, не пов'язаних із індивідуальними відмінностями і спільних для всіх людей, які нормально розвиваються.

Вікові задачі розвитку – це досягнення, які людина має набути протягом певного етапу, щоб повноцінно прожити його і мати можливість конструктивно розвиватися надалі.

Вікові особливості розвитку – типові особливості віку, що визначають основний напрямок розвитку людини в онтогенезі.

Віктимність – психологічна властивість особистості, що виникає внаслідок дефекту інтерактивного культурогенезу і характеризується схильністю особистості стати жертвою фрустрації соціогенних і персоногенних впливів, які спричиняють деформації розвитку особистості.

Воля – форма активності особистості, виражена у свідомій саморегуляції людиною своєї діяльності й поведінки, спрямована на подолання труднощів при досягненні поставлених завдань.

Гендерно-рольовий стандарт – цінності, мотиви або модус поведінки, що визначається як найбільш адекватна для представників певної статі.

Девіантна поведінка – стійка поведінка особистості (групи), що не відповідає офіційно встановленим або фактично укладеним у даному суспільстві нормам, завдає реальної шкоди суспільству або самій особистості (групі), супроводжується соціальною дезадаптацією і приносить приховану вигоду її носію (особистості, групі).

Дезадаптація – це стан зниженої здатності (небажання, невміння) приймати і виконувати вимоги середовища як особисто значущі, а також реалізовувати свою індивідуальність в конкретних соціальних умовах.

Делінквент – суб'єкт, чия поведінка, що відхиляється, в крайніх своїх проявах являє собою кримінальне карну дію; правопорушник, злочинець.

Деструктивна поведінка (лат. destruction – руйнування) – спрямованість поведінки людини на руйнування самої себе (аутодеструкція), інших або яких-небудь предметів.

Діагностика – галузь психології (медицини, психіатрії, психотерапії тощо), що вивчає прояви будь-якої властивості, досліджує ознаки, методи та принципи, за допомогою яких встановлюється діагноз; моніторинг змісту та

умов індивідуального розвитку дітей та підлітків, установлення психологічного діагнозу, визначення причин, що утруднюють розвиток та навчання;

Діяльність – внутрішня (психічна) або зовнішня (фізична) активність людини, що регулюється свідомою метою.

Експеримент – проведення дослідження в умовах заздалегідь запланованої (зокрема, спеціально створеної) зміни реальності з метою одержати результати, які можна узагальнити.

Емоційна (нехімічна) залежність – азартна поведінка особистості, при якій, на відміну від звичайних нав'язливостей, спонукання до діяльності є або перетворюється на вітальне (є життєво необхідним, як спрага або голод) і оволодіває людиною повною мірою.

Емоції – психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання життєвого змісту явищ і ситуацій, зумовленого відношенням їхніх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта.

Здібності – індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої діяльності.

Зона актуального розвитку – проявляється у можливості людини організувати свій психічний простір і діяти в ньому.

Зона найближчого розвитку – зміна психічної реальності людини під впливом безпосереднього впливу іншої людини. Захід впливу іншої людини не руйнує меж "Я", а відповідає їй, створюючи можливість для прояву динамічних характеристик "Я".

Інтелект – відносно стійка структура розумових здатностей індивіда, індивідуальні особливості, що стосуються пізнавальної сфери (у першу чергу мислення, пам'яті, сприймання, уваги); відповідний рівень розвитку мислительної діяльності, який забезпечує можливість отримувати нові знання, ефективно використовувати їх у ході життєдіяльності.

Інтерес – це вибіркове ставлення особистості до об'єкта через його життєве значення та емоційну привабливість.

Інтимно-особистісне спілкування – один з видів спілкування, заснований на особистісній симпатії партнерів по відношенню один до одного, їхній взаємній зацікавленості у встановленні і підтримці довірчих відносин. Інтимно-особистісне спілкування припускає Я-Ти-контакт, високий ступінь довіри партнерам, взаємне глибоке саморозкриття.

Інфантилізм (лат. *infantilis* – дитячий) – нерозвиненість, незрілість особистості, відставання рівня розвитку основних особистісних характеристик від віку людини.

Компульсія (лат. *compello* – примушую) – нав'язливе спонукання до дії, всупереч логіці здорового глузду, почуттям і волі. Подібна боротьба мотивів властива, зокрема, при надцінних захопленнях.

Консультативна робота – цілеспрямований процес професійного спілкування психолога із клієнтом, спрямований на актуалізацію психічних ресурсів, які можуть забезпечити вихід особистості із складної життєвої ситуації, розширення її психологічної культури та особистісний розвиток.

Креативність – здатність особистості породжувати незвичайні ідеї, відхиляючись від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Характеризується готовністю до продукування принципово нових ідей, входить у структуру обдарованості як незалежний фактор.

Кризи вікові – переламні моменти у розвитку дитини, що відділяють один вік від іншого і зумовлюють оновлення внутрішнього світу особистості, визначаючи спрямованість її перспектив (соціальних або асоціальних).

Кризи нормативні (вікові або закономірно обумовлені психічним розвитком кризи) – нормативне явище, що супроводжує розвиток особистості і є внутрішньо притаманним розвитку як діалектичному процесу.

Маскулінність (мужність) – комплекс атитюдів, характеристик поведінки, можливостей і сподівань, що детермінують соціальну практику тієї чи іншої групи, об'єднаної за ознаками статі; сукупність фізичних якостей, моральних норм і поведінкових особливостей, властивих чоловіку.

Методи дослідження – способи одержання фактів про прояви психіки.

Методика дослідження – форма реалізації методу, сукупність прийомів і операцій (їхня послідовність та взаємозв'язок), а також формалізовані правила збору, обробки й аналізу інформації

Моббінг (mobbing – від англ. дієслова to mob – брутально нападати натовпом, зграєю, цькувати) – форма психологічного насилля, утисків, цькування особистості у колективі протягом тривалого часу.

Моніторинг – регулярне спостереження за показниками розвитку особистості та його умовами з метою запобігання відхилення від норм.

Новоутворення вікове (за Л.С.Виготським) – це якісні зміни психічної сфери суб'єкта, що вперше виникають на даному віковому етапі і визначають особливості свідомого буття дитини, її ставлення до середовища та специфіку психічних процесів.

Обдарованість – якісне сполучення здібностей, що забезпечує успішне виконання та своєрідність діяльності особистості; розумовий потенціал, інтелект, цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей та здібностей до навчання.

Обсесії (від лат. obsessio – облога) – нав'язливі думки, сумніви, спогади із відтінком мимовільності і небажаності.

Почуття дорослості – суб'єктивне переживання підлітком своєї дорослості, готовності бути повноправним і рівноправним учасником групи, що виявляється у поглядах, оцінках, у стратегіях поведінки і у стосунках із однолітками і дорослими.

Провідна діяльність – це вид діяльності, розвиток якої обумовлює найголовніші зміни у психічних процесах і психологічних особливостях людини на даній стадії її розвитку.

Профілактика – систематична робота, спрямована на своєчасне попередження відхилень у розвитку особистості, виникнення конфліктів та

проблем у міжособистісних стосунках, на запобігання створених конфліктних ситуацій у навчально-виховному процесі.

Психолого-педагогічна корекція – здійснення психологічно-педагогічних заходів для усунення відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці, у міжособистісних та міжгрупових взаєминах, формування адекватної соціально корисної життєвої перспективи, подолання різних форм девіантної поведінки, алкоголізму, наркоманії тощо.

Ресоціалізація – зміни поведінкових сценаріїв та особистісних характеристик людини завдяки цілеспрямованій системі впливів на життєві цінності й особистість в цілому, через що зникають детермінанти девіантної поведінки і відновлюються моделі адекватного функціонування у суспільстві.

Розвиток психічний – це закономірні і незворотні зміни психіки у часі, що виявляються у кількісних, якісних і структурних перетвореннях; при цьому старі структури входять в нові, змінюються і реорганізуються.

Самооцінка – оцінка людиною самої себе, своїх можливостей, свого місця серед інших людей у системі міжособистісних стосунків.

Самосвідомість – вище вираження свідомості людини як члена суспільства, за допомогою якої особистість конкретно усвідомлює себе у своїх власних розумових діях і станах; самоусвідомлення.

Самоствердження – прагнення до реалізації власних домагань на визнання і викликана цим прагненням поведінка.

Сім'я – це історично конкретна система взаємин між людьми, між батьками й дітьми, мала група, члени якої пов'язані шлюбними або родинними стосунками, спільністю побуту й взаємною моральною відповідальністю.

Сором – емоція, що виникає в результаті усвідомлення людиною реальної або мнимої невідповідності її вчинків нормам та вимогам.

Соціальна адаптація (лат. *adaptare* – пристосовуватися) – процес пристосування і активного освоєння особистістю нових соціальних умов або соціального мікросередовища, в межах яких нею вибудовуються нові психологічні або соціальні мікростосунки.

Соціальна ситуація розвитку (за Л.С.Виготським) – система стосунків між дитиною даного віку і соціальною дійсністю як «вихідний момент» для всіх динамічних змінень, що відбуваються у розвитку протягом даного періоду і визначають форми і шляхи психічного розвитку дитини.

Соціальні норми оцінювання – оцінка успіхів учня при порівнянні з успіхами інших учнів.

Соціометричний статус – положення суб'єкта в системі міжособистісних відносин.

Спілкування – взаємодія суб'єктів, що здійснюється знаковими засобами.

Спостереження – один із методів психологічного дослідження, що полягає в навмисному, систематичному та цілеспрямованому сприйнятті

психічних явищ з метою вивчення їхніх специфічних змін у певних умовах і відшукування змісту цих явищ, що безпосередньо не даний.

Сприйняття – психічний процес, що виражається в цілісності відображення предметів і явищ навколишнього світу, що виникає при безпосередньому впливі на органи почуттів.

Спрямованість особистості – сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості й незалежних від наявних ситуацій. Спрямованість особистості характеризується її інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, у яких виражається світогляд людини.

Страх – емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда й спрямована на джерело дійсної або уявленої небезпеки.

Суспільно-корисна діяльність (за Д.І.Фельдштейном) – діяльність, що спонукається мотивами особистої відповідальності перед суспільством та забезпечує розгорнуті відносини дитини як особливу форму їх долучення до суспільства і розвиток їх соціальної активності

Тест – система завдань, що дозволяють виміряти рівень розвитку певної якості (властивості) особистості. Існують три основні сфери застосування тестів: а) освіта; б) професійна підготовка й відбір; в) психологічне консультування.

Тривожність – схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги; один з параметрів індивідуальних розходжень.

Увага – зосередження свідомості на якому-небудь предметі або явищі.

Упертість – 1) окремий випадок негативізму; 2) невмотивована протидія всьому тому, що йде від інших; 3) особливість поведінки як дефект вольової сфери індивіда, що виражається в прагненні будь-що вчинити по-своєму, всупереч розумним доводам, проханням, порадам, вказівкам інших людей.

Уява – пізнавальний психічний процес, що виражається в побудові образів продуктів праці, а також забезпечує створення програми поведінки в тих випадках, коли проблемна ситуація характеризується невизначеністю.

Фемінінність (жіночність) – це комплекс атитюдів, характеристик поведінки, можливостей і сподівань, пов'язаних із жіночими конструктами, що містить також характерні форми поведінки, очікувані від жінки у певному суспільстві.

Хімічна залежність – це психічний (або соматичний) стан, що є наслідком повторюваного вживання природної або синтетичної психоактивної речовини (алкоголь, нікотин, наркотики, засоби лікарської і побутової хімії)

Ціннісні орієнтації особистості – поділювані особистістю соціальні цінності, що виступають як цілі життя й основні засоби досягнення цих цілей і через це набувають функцій найважливіших регуляторів соціальної поведінки індивідів.

Додатки

Додаток А

Новоутворення підліткового періоду

Зміст розвитку	Новоутворення	Автори
Когнітивний розвиток		
Відчуття і сприймання	Удосконалення чутливості аналізаторів зумовлює повноту і детальність сприймання	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Процеси відчування й сприймання перетворюються на цілеспрямовані сенсорні й перцептивні дії	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Удосконалення зорових та слухових диференціювань: їх гострота перевищує гостроту зору і слуху дорослих	В.П.Зінченко Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Становлення вибірковості та цілеспрямованості сприймання	Г.М.Прихожан І.В.Дубровіна
	Розуміння просторових відношень, перспективи простору; адекватне відображення форми, розвиток константності сприймання	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Інтелектуалізація сприймання: залучення розумових операцій, осмислення сприйнятого	І.Ю.Кулагіна Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Звільнення від канонів еталонних зразків сприймання	В.С.Мухіна
	Довільність сприймання, що виявляється у планомірності й послідовності перцептивних дій	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Систематичний характер спостережень	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
Пам'ять	Словесно-логічна пам'ять; смислова пам'ять набуває опосередкованого логічного характеру	В.А.Крутецький М.С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна Г.М.Прихожан
	Пам'ять набуває характеру організованого, регульованого, керованого процесу	Д.І.Фельдштейн В.С.Мухіна
	Інтелектуалізація пам'яті, здатність до глибинної обробки інформації	Ф.Райс О.Б.Дарвиш І.Ю.Кулагіна
	Свідома цілеспрямованість запам'ятовування,	Д.Ф.Ніколенко

	довільність	Л.М.Проколієнко
	Здатність до ефективного довготривалого запам'ятовування; використання більш ефективних стратегій пам'яті для кодування, збереження і відтворення інформації	Ф.Райс Д.Шеффер
	Покращується продуктивність запам'ятовування абстрактної інформації, суджень і понять, виражених у словесній формі	В.А.Крутецький М.С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Перехід від механічного запам'ятовування до смислового; зростає роль змістових зв'язків у запам'ятовуванні	І.Ю.Кулагіна Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Активно освоюються мнемічні прийоми; використання вже засвоєних знакових систем (перш за все мовлення)	І.Ю.Кулагіна В.С.Мухіна
	Свідоме керування процесом відтворення: плановість, послідовність, осмисленість	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
Увага	Розвиток вищих довільних форм уваги: уміння свідомо спрямовувати увагу на певні об'єкти, тривалий час на них зосереджуватися, переборювати відволікання, переключати увагу на нові завдання й розподіляти її	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Г.М.Прихожан І.В.Дубровіна
	Зростання обсягу уваги, її концентрації і стійкості	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Планомірність і вибірковість уваги: здатність відшукувати суттєві для завдання стимули	Д.Шеффер Д.І.Фельдштейн
	Зростають можливості спрямовувати увагу на абстрактні об'єкти	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Д.І.Фельдштейн
	Увага стає більш контрольованою, зростають елементи самоконтролю і саморегуляції як виявлення вольової активності	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Д.І.Фельдштейн В.С.Мухіна
Мислення	Абстрактно-логічне мислення із використанням метакогнітивних навичок	Г.Крайг Н.Ньюкомб Р.Стернберг Д.І.Фельдштейн
	Здатність до теоретичних міркувань із використанням понять; дискурсивне мислення	Л.В.Туріщева В.С.Мухіна Г.М.Прихожан І.В.Дубровіна

	Розвиток таких якостей мислення як послідовність (доказовість, системність і логічна зв'язність викладення думок), гнучкість (швидкість переходу від одного виду мислительної діяльності до іншого), точність, самостійність (спроможність розв'язувати доступні задачі без сторонньої допомоги), критичність мислення (прагнення мати власне судження із певних питань, не покладаючись на авторитет інших)	В.А.Крутецький М.С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Критицизм мислення (небажання сприймати на віру пояснення дорослих)	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Здатність оперувати гіпотезою у розв'язанні інтелектуальних задач (гіпотетико-дедуктивне розмірковування), оперувати уявленнями про гіпотетичні ситуації і встановлення причинно-наслідкових зв'язків;	Ж.Піаже Н.Ньюкомб О.Б.Дарвиш І.Ю.Кулагіна Г.М.Прихожан
	Орієнтація у процесах міркування на потенційно можливе, а не на обов'язково очевидне	Ж.Піаже В.С.Мухіна
	Розвиваються мислительні операції: порівняння, класифікація, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, аналогія; формуються системи прямих і зворотних достатньо інтеріоризованих логічних операцій	О.Б.Дарвиш І.Ю.Кулагіна Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Ж.Піаже
	Удосконалення процесу утворення понять і оперування ними; розвивається здатність конкретизувати абстрактні поняття, розкриваючи їх зміст у конкретних образах, уявленнях; формування супідрядності і системності понять	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Д.І.Фельдштейн
	Систематичний пошук рішень проблемної ситуації і оцінка альтернатив: перевірка логічності і ефективності всіх можливих способів рішення	Н.Ньюкомб І.Ю.Кулагіна
	Рефлексивне мислення: здатність аналізувати власні розумові процеси, оцінювати їх; розвиток здатності спрямовувати свою увагу не тільки на зміст понять, а й на власний процес роздумування, на його форми, послідовність перебігу; здатність виявляти недоліки у процесі мислення і усувати їх	Г.Крайг, Д.Елкінд Н.Ньюкомб О.Б.Дарвиш І.Ю.Кулагіна Д.Ф.Ніколенко Г.М.Прихожан Л.М.Проколієнко

	Поглиблення і диференціація пізнавального процесу; формування елементів стилю розумової діяльності	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Формування активного, самостійного, творчого мислення (сенситивний період)	Д.І.Фельдштейн
Уява	Процеси уяви набувають довільного характеру, стають імажитивними діями, спрямованими на створення нових образно-знакових систем із новими значеннями і смислами	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Зближення із теоретичним мисленням	І.Ю.Кулагіна В.С.Мухіна
	Розвиток творчої уяви: вірші, конструювання, фантазування тощо	І.Ю.Кулагіна
Мовлення	Металінгвістична обізнаність: здатність думати про мову і коментувати її властивості	Д.Шеффер В.С.Мухіна
	Розширення словника: поява абстрактних слів та покращення семантичної інтеграції; розуміння прямого і переносного значення слів; розвиток навичок правильного вживання слів у різних контекстах	Д.Шеффер О.Б.Дарвиш Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Зростання обсягу і структурне ускладнення одиниць мовлення: більш часте вживання складних синтаксичних конструкцій, зростання внутрішньої складності цих конструкцій, розширення сфери використання слів складної морфологічної структури	Д.Шеффер В.С.Мухіна М.Р.Львов
	Зростання різноманітності граматичних засобів, активізація граматичних ресурсів мови	М.Р.Львов
	Інтерес до оволодіння засобами виразності мови (алегорій, метафор тощо)	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Розповіді стають більш цілеспрямованими, послідовними і чіткими у композиційному плані	В.С.Мухіна
	Помітний розвиток експресивної функції мовлення: адекватне використання інтонаційних засобів виразності в усному мовленні, розуміння емоційного підтексту мовлення	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Покращення референтної комунікації: удосконалення здатності визначати і виправляти неінформативні повідомлення	Д.Шеффер О.Б.Дарвиш

	Прискорення формування функції планування мовлення; здатність варіювати мовлення залежно від стилю спілкування та особистості співрозмовника	В.С.Мухіна О.Б.Дарвиш
	Удосконалення уміння писемно викладати думки, дотримуючись правил граматики; зростання чутливості до літературного оформлення сказаного і написаного	І.О.Синиця Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Особливого значення набуває сленг, що виражає потребу і можливість відійти від соціального контролю, виражає філософію життя	О.Б.Дарвиш В.С.Мухіна
	Уніфікація засобів мовлення, стереотипне використання однієї форми мовлення при зменшенні інших аналогічних форм, що призводить до стандартизації мовлення підлітків	М.Р.Львов
Розвиток емоційно-вольової сфери		
Емоції	Самовіднесені емоції більш узгоджуються із інтерналізованими стандартами адекватної поведінки	Д.Шеффер
	Стратегії саморегуляції (зокрема здатність до емпатії і ті, що дозволяють інтенсифікувати доречні емоції) стають більш різноманітними і комплексними	Д.Шеффер
	Підвищена емоційна збудливість, неврівноваженість, що спричиняє нестабільність настрою, бурхливість прояву почуттів	К.В.Федосенко К.Ізард Е.П.Ільїн
	Стійкість емоційних переживань	Е.П.Ільїн
	Підвищена готовність щодо очікування страху, що виявляється у тривожності	Е.П.Ільїн В.Н.Кисловська
	Надмірно розвинене почуття приналежності до групи	Е.П.Ільїн
	Схильність до ризику, агресивності як прийомів самоствердження	І.Ю.Кулагіна Л.В.Туріщева
	Посилене формування моральних почуттів: почуття обов'язку, відповідальності, почуття колективізму, товаришкості	В.А.Крутецький М.С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Е.П.Ільїн
Воля	Перебудова структури вольової активності: підлітки частіше регулюють свою поведінку на основі внутрішньої стимуляції	А.І.Висоцький Є.П.Ільїн

	(самостимуляції)	
	Здатність не лише до вольових дій, а й до вольової діяльності	Д.І.Фельдштейн
	Переоцінювання підлітками рівня розвитку власних вольових якостей: наполегливості, самостійності, цілеспрямованості	В.І.Камишова І.К.Петров В.К.Калін
	Зміцнюється сила волі, самовладання	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
Психосоціальний розвиток		
Структури особистості	Прагнення до незалежності і самостійності; потреба бути і вважатися дорослим, потреба у визнанні власної дорослості	Т.В.Драгунова І.Ю.Кулагіна В.А.Крутецький М.С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Функціональна установка, пов'язана з бажанням звільнитися від психічної опіки дорослого, мотив усвідомлення себе як суспільної істоти	Ф.Райс Г.Крайг Н.Ньюкомб
	Підвищена чутливість до оцінки іншими	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Переструктурування сфери інтересів: диференціація, визначення і укріплення основного ядра інтересів на підставі реалістичного і прагматичного вибору	В.Петерс Ш.Бюллер Л.С.Виготський Є.П.Ільїн
	Більша активність, дієвість інтересів; зростання глибини і змістовності інтересів	В.А.Крутецький М.С.Лукін Д.І.Фельдштейн
	У мотиваційній сфері відбувається перехід від «реактивного» слідування вимогам із зовні до активної перебудови своєї поведінки відповідно із власними ідеалами	Л.І.Божович
	Здатність до цілепокладання, поява більшої стійкості цілей, виникнення відносно стійких мотивів та форм поведінки	Л.І.Божович Є.П.Ільїн
	Більш повне усвідомлення процесу мотивації та структури мотиву; аргументація і передбачення наслідків самостійного прийняття рішень, що знижує імпульсивність дій і вчинків	Л.І.Божович Є.П.Ільїн
	Еволюціонування каузальної атрибуції досягнень до визнання об'єктивної природи здібностей; здатність до інтерпретації своїх успіхів і невдач	Д.Шеффер

	Особистісна рефлексія, що спонукає до пошуку резервів своїх можливостей	Л.С.Виготський О.Б.Дарвиш В.С.Мухіна
	Інтегральні полярні шкали особистісних критеріїв та світоглядних позицій	Д.Шеффер
	Особистісне самовизначення; актуалізація механізмів самотворення, свідомий розвиток суб'єктом власного «Я»	Д.І.Фельдштейн
	Формування спрямованості особистості; орієнтація на інтерналізовані цінності	Д.Шеффер Н.Ейсенберг
	Звернення до світоглядних проблем, етичний світогляд	В.С.Мухіна
	Прагнення приймати участь у суспільно необхідній роботі; прагнення залучитися до життя і діяльності дорослих	В.А.Крутецький М.С.Лукін Д.І.Фельдштейн
Свідомість і самосвід-сть	Новий рівень самосвідомості, виникнення і формування почуття дорослості як нової форми самосвідомості	Л.С.Виготський Т.В.Драгунова Д.Б.Ельконін І.Ю.Кулагіна
	Прагнення до самоствердження, що реалізується у стосунках із однолітками	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Д.І.Фельдштейн В.С.Мухіна
	Ускладнення Я-концепції (як результат самопізнання), розуміння глибинної сутності суб'єктивного Я-образу	Н.Ньюкомб Д.Шеффер І.Ю.Кулагіна Г.М.Прихожан Д.І.Фельдштейн
	Соціальна свідомість як усвідомлення себе у суспільстві; прагнення виправдати довіру інших, бути на належному рівні	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Т.В.Драгунова
	Усвідомлення себе в якості суб'єкта діяльності і носія певних особистісних якостей	В.А.Крутецький М.С.Лукін
	Становлення основ світогляду: більш глибокий і узагальнений погляд на світ	І.Ю.Кулагіна
	Довільність самопізнання, потреба в усвідомленні й оцінці особистих якостей; ідентифікація із власним «Я»	І.Ю.Кулагіна В.А.Крутецький М.С.Лукін В.С.Мухіна
	Прагнення до самовдосконалення, самовиховання: прагнення свідомо впливати на себе, формувати позитивні і долати негативні особистісні якості	В.А.Крутецький М.С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко

		Д.І.Фельдштейн
	Розвиток рефлексії, рефлексивні очікування	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Д.І.Фельдштейн В.С.Мухіна
	Індивідуалізація самосвідомості за рахунок засвоєння мовної культури (смислів і значень)	О.Б.Дарвиш В.С.Мухіна
	Уявлення своєї майбутньої ідентичності і розмірковування щодо них	Д.Шеффер
	Формування складної системи самооцінок на підставі перших спроб самоаналізу, порівняння себе із іншими; поступове зростання самоповаги	Д.Шеффер Г.М.Прихожан І.В.Дубровіна
	Усвідомлення та переоцінка моральних цінностей; здатність свідомого формулювання власних ціннісних орієнтацій	Н.Ньюкомб В.С.Мухіна
	Формування стійких «автономних» моральних поглядів, суджень і оцінок, незалежних від випадкових впливів	О.Б.Дарвиш
	Розвиток навичок морального розмірковування	Н.Ньюкомб
	Вміння підкорятися нормам соціального (колективного) життя (прийняття позиції «генералізованого іншого») і розуміти погляди інших	Ф.Райс Д.Шеффер
Навички міжособист. спілкування	Підвищена критичність у ставленні до дорослих (критичне оцінювання поведінки, знань, суджень тощо)	В.А.Крутецький М.С.Лукін
	Соціальна компетентність на основі соціального порівняння і приписування іншим стабільних психологічних конструктів	Г.Крайг Д.Шеффер
	Конформність у взаєминах із однолітками; загострена потреба у визнанні «самості» (унікальності) в умовах психологічної залежності від однолітків	В.С.Мухіна
	Вироблення морально-етичного кодексу (кодексу честі) нормалізації стилю поведінки із однолітками	І.Ю.Кулагіна Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Гіпертрофована потреба в спілкуванні з однолітками на засадах стосунків рівності; прив'язаність до однолітків	Г.Крайг, Н.Ньюкомб І.Ю.Кулагіна В.С.Мухіна
	Зростання інтимності дружніх стосунків,	Г.Крайг

заснованих на вірності, розумінні, довірі та взаємному саморозкритті	Н.Ньюкомб Д.Шеффер В.А.Крутецький М.С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
Досвід цілеспрямованого уособлення	В.С.Мухіна
Базисні установки щодо статевої ролі і сексуальної поведінки; щирі взаємовідносини між хлопчиками і дівчатами	Г.Крайг Н.Ньюкомб Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
Усвідомлена необхідність диференційованого ставлення до співрозмовників	В.С.Мухіна

Додаток Б

Огляд монографічної літератури із проблем особистісного становлення сучасного підлітка

Науково-монографічна література:

Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филипп Райс [пер. с англ. Н.Мальгиной, С.Харитоновой, С.Рысева, Л.Царук]. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с. – Серия «Мастера психологии».

Видання об'єктивно відображує сучасний світовий рівень розвитку психології пубертатного віку – одного із найскладніших і соціально значимих розділів вікової психології.

Автор детально розглядає складний і драматичний процес перетворення дитини на дорослого, на перебіг якого впливають чисельні фактори: від генетики і фізіології до політики та екології. Дана книга надає читачеві значний теоретичний, експериментальний та методологічний матеріал, напрацьований західною психологією, медициною, соціологією та антропологією.

Значну увагу Ф.Райс приділяє питанням статевого дозрівання і фізичного розвитку підлітка, зосереджується на розвитку когнітивних здібностей, Я-концепції та самооцінки. Книга містить аналіз культури та субкультури підлітків у контексті формування цінностей, переконань та соціальних моделей поведінки у різних соціальних групах.

Видання рекомендоване викладачам і студентам гуманітарних спеціальностей педагогічного, медичного, психологічного, соціологічного та юридичного профілів.

Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Нора Ньюкомб [пер. с англ. В.Белоусов]. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с. – Серия «Мастера психологии».

Видання є перевіреною часом книгою із психології розвитку дитини: вона заснована на сьомому виданні підручника «Розвиток дитини і особистості» («Child Development and Personality») П.Массена, Дж.Конгера, Дж.Кагана і А.Хьюстона, перекладеного багатьма мовами. Дана книга Нори Ньюкомб «Child Development: Change over Time» є переосмисленою, доповненою версією класичного підручника, кардинально доопрацьованою у світлі останніх досягнень психологічної науки ХХ ст..

Процес розвитку дитини розглядається у даному виданні у контексті цілісної концептуальної теорії. Автору вдалося акумулювати і систематично представити значну кількість сучасних досліджень зарубіжних психологів, присвячених впливу різнопланових факторів соціального середовища на формування особистості підлітка. Норою Ньюкомб у даному виданні також приділяється значна увага основним і найбільш гострим підлітковим проблемам, актуальним для практичних психологів і педагогів.

У книзі описано загальні закономірності психічного розвитку дитини, проте текст, беззаперечно, відображує менталітет американської культури, що є важливим в епоху тісних міжкультурних зв'язків. Матеріал викладається чітко, логічно послідовно. Резюме наприкінці кожного розділу підсумовують його основний зміст і являє своєрідний конспект основних положень.

Дане видання буде цікавим для практичних психологів, викладачів і студентів педагогічного, психологічного та соціологічного профілів способом організації інформації у тематичні блоки, характером аргументації, світоглядними установками.

Психология подростка. Полное руководство. / Под ред. члена-корреспондента РАО А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»)

Унікальність даного видання полягає у широті охоплення тем, пов'язаних із проблематикою підліткового віку: характеризуються біологічні особливості розвитку у підлітковому віці, надається уявлення щодо розвитку когнітивної, афективної, мотиваційно-потребової та особистісної сфери підлітка. Достатньо уваги автори приділяють аналізу середовищних чинників розвитку підлітка: школа, сім'я, однолітки, замкнене коло спілкування, що зумовлюють специфіку поведінкових реакцій.

Видання надає розгорнуту характеристику психологічних особливостей розвитку підлітків, розкриває закономірності онтогенеза психічних процесів і формування особистості підлітка, знайомить із арсеналом психолого-педагогічних засобів діагностики і корекції проблем підліткового віку.

Висока якість даної наукової праці забезпечено унікальним авторським колективом, до якого входять провідні фахівці Росії (І.В.Дубровіна, І.С.Кон, О.О.Сергієнко, М.Ю.Кондратьєв, Н.Л.Москвічова, А.О.Реан, Д.І.Фельдштейн та ін.). Окрім широкого кола спеціалістів у галузі гуманітарних наук (психологів, педагогів, соціальних і медичних працівників) книгу гідно оцінять і батьки, для яких дане видання стане довідником і практичним посібником із виховання дитини.

Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития / Дэвид Шэффер; [пер. с англ. А.Богачев, С.Комаров, И.Малкова и др.]. – СПб.: Питер, 2003. – 976 с. – Серия «Мастера психологии».

Видання охоплює більшість основних складних проблем, пов'язаних із теорією і практикою розвитку дитини та підлітка. Особлива увага приділяється питанням сімейного виховання із урахуванням тих генетичних передумов, які забезпечують дитині найбільш адекватну екологічну (психологічно комфортну) нішу соціального буття.

Д.Шэффер висвітлює проблеми розвитку фізичного «Я» та Я-концепції особистості, визначає основні тенденції соціального та особистісного (когнітивного, мовленнєвого, емоційного та морального) розвитку. Книга містить чисельні приклади із практики і відповідає найвищим вимогам сучасної дидактики: в ній представлені основні дефініції, розгорнутий предметний показчик, контрольні питання, складні ситуації, що вимагають від читачів творчого мислення.

Поза сумнівами, дане видання буде корисним для викладачів і студентів педагогічного, медичного, психологічного та соціологічного профілів.

Фельдштейн Д. И. Трудный подросток. / Давид Иосифович Фельдштейн – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МО-ДЭК», 2008. – 208 с. (Серия «Библиотека психолога»)

Нестала епоха постмодернізму, пов'язана із новими економічними та соціокультурними умовами особистісного функціонування, розширеними технологічними можливостями освоєння простору життєдіяльності, спричиняє нові вимоги до людини періоду дорослішання, які загострюють проблему вибору себе, моделей поведінки та міжособистісних відносин.

У книзі розглядаються проблеми багатозначної залежності підлітка від величезного обсягу інформації, що активно впливає що на його емоційну та інтелектуальну сфери, на сприйняття ним дійсності.

Видання рекомендоване викладачам і студентам гуманітарних спеціальностей педагогічного, медичного, психологічного, соціологічного та юридичного профілів.

Психологическая работа с девиантными подростками : проблемы и возможности : монография / А. М. Медведев, Т. В. Прокофьева, А. В. Юнда, Д. М. Зиновьева, Е. В. Панкратова. – Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы», 2009. – 316 с.

У монографії розглядається підлітковий вік як історично-культурний феномен у площині норми і девіації. Автори книги наводять детальний аналіз підліткового періоду у різних періодизаціях психічного розвитку та у теорії розвитку суб'єктивної реальності.

У монографії розглядаються чинники девіантної поведінки підлітків, психологічна природа девіантності і делінквентності, у тому числі із позицій сучасного психоаналізу. Визначено особливості психологічного профілю девіантних підлітків.

У роботі пропонуються принципи групової психокорекційної роботи із девіантними підлітками.

Книга буде корисною психологам-науковцям і психологам-практикам, педагогам, батькам у розумінні особистісних проблем девіантних підлітків, для прогнозування їхньої поведінки, організації соціально-психологічної підтримки дітей даної категорії, у пошуку шляхів корекції та профілактики відхилень у поведінці.

Казанская В. Г. Подросток: социальная адаптация: Книга для психологов, педагогов и родителей. / Валентина Георгиевна Казанская – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.

Книга присвячена важливій проблемі виховання підлітка – його соціальній адаптації, що набуває особливої ваги на зламі епох у непрості часи соціально-економічних змін, коли навіть дорослим складно віднайти свій шлях у суспільстві. Автор, на підставі результатів емпіричного дослідження та особистого практичного досвіду роботи і консультування, висвітлює можливості підлітка щодо соціального пристосування до змінних умов життя.

У книзі розглядаються такі питання як соціальна адаптація підлітків у школі, роль середовища, батьків і однолітків у період дорослішання підлітка, економічна і юридична соціалізація. Детальну увагу В.Г.Казанська приділяє формам дезадаптації: крадіжкам, ювенальному батьківству, деструктивній поведінці, вандалізму, ксенофобії та екстремізму, хакінгу і телефонманії. Відносно означених проблем автор надає кваліфіковані рекомендації щодо способів психологічної підтримки та корекції порушень.

Видання адресоване батькам підлітків, педагогам, психологам, сімейним психотерапевтам, соціальним працівникам та іншим особам, зацікавленим у конструктивному вирішенні проблем особистісного дорослішання.

Науково-популярні видання:

Дольто Ф. На стороне подростка / Франсуаза Дольто; [пер. с фр. А. К. Борисовой]. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 423 с. – Серия «Авторитетные детские психологи».

Книги Франсуази Дольто (1908 – 1988) – психоаналітика за методологічним спрямуванням – руйнують стереотипи і відкривають читачеві справжній світ дитини: складний, неоднозначний, інколи – драматичний. У даному виданні, що є останнім у житті автора, Ф. Дольто дотримується глибокого, делікатного і вдумливого підходу до висвітлення проблем підліткового віку – періоду, коли «помирає дитинство». Автор докладно описує ті фізіологічні і психологічні зміни, які відбуваються із хлопчиками і дівчатками у період статевого дозрівання (з 10 до 16 років), виділяючи особливості їхньої поведінки. «Рух до зони змін» - так називає Франсуаза Дольто онтогенетичну стадію дорослішання, і намагається охопити всі сторони життя підлітка, розповісти про найбільш значущі проблеми цього віку: піднімає такі «незручні» теми, як сексуальність і гомосексуальність, самотність і шкільні труднощі, вживання наркотиків, самогубство, взаємини батьків і підлітків та ін. Автор розмірковує про соціальні передумови підліткових проблем, надаючи читачеві можливість подумати, як встати на бік підлітка.

Книга написана понад двадцять років тому, але і сьогодні залишається актуальною. Видання адресоване батькам, педагогам, психологам, сімейним психотерапевтам, соціальним працівникам та ін. Ф. Дольто знаходить ті слова, які зрозумілі й неспеціалісту, наводить приклади, прогнозує можливі реакції дорослих, змушуючи їх зануритися в ситуацію, усвідомити і «програти» її. Франсуаза Дольто пише: «Це тендітний вік і в той же час чудовий, оскільки підліток реагує на все хороше, що для нього робиться ...» - і дає дуже корисну пораду: «Намагайтеся підняти їх у власних очах, продовжуйте робити це, навіть якщо здається, що ви, як кажуть, ломитеся в зачинені двері».

Фактично це книга запитань і відповідей, але про що б не писала Ф. Дольто: про взаємини підлітків з дорослими, про проблеми розвитку та поведінки, про права та обов'язки підлітка і суспільства, вона завжди залишається «на стороні підлітка».

Латга Н. Пока ваш подросток не свел вас с ума / Найджел Латга ; [пер. с англ. М. М. Яблокова]. – М. : РИПОЛ классик, 2012. – 352 с. – [Прежде чем ваш ребенок сведет вас с ума].

Дане видання є новою книгою Найджела Латги, визнаного спеціаліста із «безнадійних випадків», психолога зі світовим ім'ям. Автор із виключною делікатністю та глибоким професіоналізмом надає поради щодо

вибудовування дипломатичних стосунків із підлітками, радить, як їх зрозуміти та «приручити», не вражаючи їхнього загостреного самолюбства.

Найджел Латта щиро переконаний, що у взаємодії із підлітками дорослі повинні не лише надати їм привід бути хорошими, але й надати привід не бути лихими. Тактичні хитрощі та стратегічні рекомендації Найджела Латти дозволять зацікавленим особам осмислити «анархічну філософію» підлітків, зрозуміти, що відбувається із дітьми і чим можна їм допомогти.

У книзі розглядаються проблеми статевого (фізичного) дозрівання та дорослішання (формування поведінки), синхронізація і взаємозв'язок яких позначається на особливостях становлення дорослої людини, значна увага приділяється відмінностям дорослішання підлітків-хлопців та підлітків-дівчат. Найджел Латта детально розглядає варіанти психокорекційного впливу на підлітка (види покарань, корекційні технології, «виправні роботи» тощо), надає суттєві поради щодо профілактики наркоманії, суїцидальних проявів у підлітковому віці.

Автор не дає готових універсальних відповідей, проте формує «алгоритм» нейтралізації безнадійної ситуації «тривалої атаки підліткової нерозумності»: виявлення підстав і сутності вчинків підлітків – осмислення базових принципів психолого-педагогічного супроводу – напрацювання простого плану розв'язання проблеми, що передбачає відповідь на три питання: Коли почалися проблеми? Як можна покращити ситуацію? Як досягти бажаного? Психолог наводить конкретні приклади корекційної роботи із підлітками із використанням означених стратегій для контролювання підліткових проблем у сім'ях.

Видання адресоване батькам підлітків, що опинилися на межі відчаю, проте буде цікавим і психологам-практикам. Психологічно доцільні поради психотерапевта Найджела Латти дозволять батькам впоратися із складною ситуацією дорослішання підлітків і «завершити величну пригоду із виховання дітей» із найменшими енергетичними витратами.

Безумовно, ці досить повні і докладні характеристики підліткового віку, представлені у рекомендованій літературі, не можна розуміти буквально, оскільки існують індивідуальні варіанти розвитку, різний темп вікових перетворень. Але все це – своєрідний «ключик», який допоможе батькам і педагогам «розкрити» причини змін у психічному розвитку та поведінці підлітків.

Карта спостережень (КС) Д.Стотта

Методика використовується для діагностики ускладнень процесу адаптації підлітка до школи, спрямована на аналіз характеру дезадаптації і міри непристосованості дітей до школи за результатами довготривалого спостереження. Вона надає можливість отримати картину емоційного стану дитини, який не дозволяє їй адекватно пристосуватися до вимог шкільного життя.

Карта складається зі ста дев'яноста восьми фрагментів фіксованих форм поведінки, згрупованих у **шістнадцять синдромів**. Наявність (або відсутність) цих форм поведінки у дитини має засвідчити спостерігач, який добре знає дитину (вчитель, психолог, вихователь).

№	Синдроми фіксованих форм поведінки
I	Недовіра до нових знайомств, людей, речей, ситуацій (НД)
II	Депресія (Д)
III	Занурення у себе, заглиблення (З)
IV	Тривожне ставлення до дорослих (ТДор.)
V	Вороже ставлення до дорослих (ВДор.)
VI	Тривожність щодо інших дітей (ТДит.)
VII	Брак соціальної нормативності (асоціальність) (А)
VIII	Вороже ставлення до інших дітей (ВДит.)
IX	Невгамовність (Н)
X	Емоційна напруга (ЕН)
XI	Невротичні симптоми (НС)
XII	Несприятливі умови середовища (С)
XIII	Сексуальний розвиток (СР)
XIV	Розумова відсталість (РВ)
XV	Хвороби й органічні порушення (Х)
XVI	Фізичні вади (дефекти) (Ф)

Методика складається із тексту КС та реєстраційного бланку (рис.1).

У реєстраційному полі бланку закреслюються ті цифри, що відповідають найбільш характерним для конкретної дитини формам поведінки (синдрому). Центральна вертикальна лінія відділяє складні порушення (справа) від простіших (зліва). У бланку розташування номерів симптомів залежить від значущості певного фрагменту поведінки для кваліфікації синдрому. При підрахуванні результатів, симптом, що знаходиться зліва від вертикальної риски оцінюється одним балом, справа – двома. Вираховується сума балів по кожному синдрому і загальний «коефіцієнт дезадаптованості», що виводять із суми балів за усіма синдромами.

Регістраційний бланк

Ім'я, прізвище _____ Вік _____ Дата _____ Клас _____

Порушення

Неприспосованість

Н	Д	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16								
			Д	1	2	3	4	5	6	7	9	10	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
				З	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13								
Т	Д	1	2	3	4	5	6	7	9	11	13	15	8	10	12	14	16								
		В	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	Д	Т	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	11	12	13	14	15								
А	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	7	12	13	14	15	16									
Н	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	2														
					В	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
		Е	1	2	3	4	5	9	10	6	7	8	11	12											
		Н					Н	2	3	4	1	5	6	7											
		С	1	2	3	4	5	6	7																
							С	1	2	3															
					Р	1	2	3	4	5	6	7													
Х1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14												
						Ф	1	2	4	5	3														

Рис.1.

Після кількісної обробки результатів здійснюється якісний аналіз отриманих даних. Значна кількість закреслених фрагментів поведінки у дитини (у порівнянні з іншими дітьми) дає можливість зробити висновки про серйозні порушення у розвитку особистості та поведінки, а також визначити ті синдроми, які у першу чергу визначають ці порушення і робота із подолання яких має займати центральне місце у роботі психолога з дитиною. У дослідженні В.А.Мурзенко (1979) наведено орієнтовні критерії, які відображують особливості вітчизняної вибірки (на прикладі учнів 5 – 8 класів шкіл м.Ленінграда). Коефіцієнт дезадаптації основної частини вибірки складає від 8 до 25 балів. Бал вищий за 25 свідчить про серйозне порушення механізмів особистісної адаптації. Діти із такими результатами знаходяться на межі клінічних порушень і потребують спеціальної допомоги, можливо із втручанням психоневролога.

Карта Спостережень

I. НД – Недовіра до нових знайомств, людей, речей, ситуацій. Це призводить до того, що будь-який успіх вартує дитині надзвичайних зусиль. Від 1 до 11 – менш явні симптоми; від 12 до 17 – симптоми явного порушення.

1. Розмовляє із учителем лише тоді, коли знаходиться із ним наодинці.
2. Починає плакати, коли йому роблять зауваження.
3. Ніколи не пропонує нікому жодної допомоги, але радо допомагає, коли його про це просять.
4. Дитина «підлегла» (погоджується на «невиграшні» ролі, наприклад, під час гри бігає за м'ячем, поки інші спокійно на це дивляться).
5. Занадто тривожний, щоб бути неслухняним.
6. Говорить неправду через страх.
7. Любить, коли до нього виявляють симпатію, але ніколи не просить про це.
8. Ніколи не дарує вчителю квітів (або інших подарунків), хоча його товариші часто це роблять.
9. Ніколи не приносить і не показує вчителю знайдені ним речі або якісь моделі, хоча його товариші так роблять часто.
10. Має лише одного гарного друга, і, як правило, ігнорує інших дітей (хлопців і дівчат) у класі.
11. Вітається з учителем лише тоді, коли той звертає на нього увагу. Хочє бути поміченим.
12. Не підходить до вчителя із власної ініціативи.
13. Занадто сором'язливий, щоб просити про будь-що (наприклад, про допомогу).
14. Швидко стає «нервовим», плаче, червоніє, якщо йому ставлять питання.

15. Легко уникає активної участі у грі.

16. Говорить невиразно, бурмоче, особливо тоді, коли із ним вітаються.

II. Д – депресія. У більш легкій формі (симптоми 1 – 6) час від часу спостерігаються стрибки активності різнопланового характеру, зміни настрою. Наявність симптомів 7 і 8 свідчить про схильність до дратівливості та фізіологічного виснаження. Симптоми 9 – 20 говорять про гострі форми депресії. Пункт синдрому «Д» зазвичай супроводжують явні синдроми «ТДор.» (IV) і «ВДор.» (V), особливо під час гострих форм депресій. Імовірно, вони репрезентують елементи депресивного виснаження.

1. Відповідаючи на уроці іноді старанний, іноді нічим не переймається.
2. Залежно від самопочуття або просить про допомогу у виконанні домашнього завдання, або – виконує сам.
3. Поводиться по-різному. Старанність у навчанні змінюється майже щодня.
4. В іграх іноді активний, іноді апатичний.
5. У вільний час іноді виявляє повну відсутність інтересу до будь-чого.
6. Виконуючи ручну роботу, іноді дуже старанний, іноді ні.
7. Нетерплячий, втрачає інтерес до роботи по мірі її виконання.
8. Розлючений, «казиться».
9. Може працювати на самоті, але швидко втомлюється.
10. Для ручної роботи не вистачає фізичних сил.
11. Млявий, безініціативний (у класі).
12. Апатичний, пасивний, неухважний.
13. Часто спостерігаються різкі і раптові втрати енергії.
14. Рухи уповільнені.
15. Занадто апатичний, щоб через щось засмучуватись (відповідно, ні до кого не звертається за допомогою).
16. Погляд «тупий» і байдужий.
17. Завжди лінивий та апатичний в іграх.
18. Часто мріє наяву.
19. Говорить невиразно, бурмоче.
20. Викликає співчуття (пригнічений, нещасний), рідко сміється.

III. З – заглиблення у себе. Уникнення контактів із людьми, самоусунення. Захисна установка щодо будь-яких контактів із людьми, неприйняття будь-якої форми вияву любові до себе.

1. Абсолютно ніколи ні з ким не вітається.
2. Не реагує на привітання.
3. Не виявляє дружелюбності і доброзичливості до інших людей.
4. Уникає розмов («замкнений у собі»).

5. Мріє і займається чим завгодно, аби не вчитись (живе в іншому світі).
6. Зовсім не цікавиться ручною роботою.
7. Не цікавиться груповими (колективними) іграми.
8. Уникає інших людей.
9. Тримається на відстані від дорослих, навіть якщо чимось уражений або у чомусь підозрюється.
10. Повністю ізолюється від інших дітей (до нього неможливо наблизитись).
11. Складається враження, ніби він зовсім не помічає інших людей.
12. У розмові стурбований, збивається із теми розмови.
13. Поводиться ніби «насторожена тварина».

IV. ТДор – тривожне ставлення до дорослих. Занепокоєння і невпевненість у тому, чи цікавляться ним дорослі, чи люблять його. Симптоми 1 – 6 – підліток намагається переконатись чи «приймають» його дорослі, чи люблять. Симптоми 7 – 10 – звертає на себе увагу і надміру вимагає любові дорослого. Симптоми 11 – 16 – виявляє значне занепокоєння щодо того, чи «приймають» його дорослі.

1. Охоче виконує свої обов'язки.
2. Виявляє надмірне бажання вітатись з учителем.
3. Занадто говіркий (набридає своїми розмовами).
4. Охоче дарує подарунки і квіти вчителю.
5. Охоче приносить і показує вчителю усі знайдені речі, малюнки, моделі тощо.
6. Надміру дружелюбний щодо вчителя.
7. Занадто багато розповідає про свої заняття у родині вчителю.
8. «Підлабузник», намагається сподобатись вчителю.
9. Завжди знаходить привід бути поруч із вчителем.
10. Постійно потребує допомоги і контролю з боку вчителя.
11. Завойовує симпатію вчителя. Звертається із різноманітними проханнями та скаргами на товаришів.
12. Намагається «монополізувати» вчителя (зайняти його повністю своєю особою).
13. Розповідає фантастичні, вигадані історії.
14. Намагається зацікавити дорослих своєю персоною, не докладаючи жодних зусиль.
15. Надміру стурбований тим, щоб зацікавити собою дорослих і отримати їх симпатії.
16. Повністю «усувається», якщо не зміг досягти бажаного.

V. ВДор – вороже ставлення до дорослих. Симптоми 1 – 4 – дитина виявляє різноманітні форми неприйняття дорослого, що може бути початком ворожого ставлення або депресії. Симптоми 5 – 9 – ставлення до дорослих змінюється: то вороже, то намагається отримати їхнє схвалення. Симптоми 10 – 17 – неприхована ворожість, що виявляється в асоціальній поведінці. Симптоми 18 – 24 – тотальна, некерована, звична ворожість.

1. Мінливий настрій.
2. Дуже нетерплячий, окрім тих випадків, коли перебуває у «хорошому» настрої.
3. Виявляє наполегливість і настійливість у ручній роботі.
4. Часто має поганий настрій.
5. За відповідного настрою може пропонувати свою допомогу та послуги.
6. Коли про щось просить учителя, то іноді буває дуже щирим, іноді – байдужим.
7. Іноді прагне вітатись з учителем, а іноді уникає його.
8. У відповідь на привітання може виражати злість або підозріливість.
9. Час від часу дружелюбний, а іноді має поганий настрій.
10. Поведінка дуже мінлива. Іноколи здається, що дитина навмисно погано виконує свою роботу.
11. Псує громадську та особисту власність (у будинках, садах, громадському транспорті).
12. Вульгарне мовлення, розповіді, вірші, малюнки.
13. Неприємний, особливо, коли захищається від пред'явлених йому звинувачень.
14. «Мимрить під ніс», якщо чимось незадоволений.
15. Негативно ставиться до зауважень.
16. Час від часу бреше, не маючи приводу.
17. Кілька разів був помічений у крадіжках грошей, солодоців, коштовностей.
18. Завжди на щось претендує і вважає, що покараний несправедливо.
19. «Дикий» погляд. Дивиться зпідлоба.
20. Порушує дисципліну, дуже неслухняний.
21. Агресивний (кричить, погрожує, застосовує силу).
22. Охоче дружить із так званими «підозрілими типами».
23. Часто краде гроші, солодоці, коштовні речі.
24. Поводиться непристойно.

VI. ТДит – тривожність щодо інших дітей. Тривожність дитини щодо прийняття його іншими дітьми. Іноді переходить у форму явного протистояння, ворожості. Усі симптоми однаково важливі.

1. «Грає в героя», особливо, коли йому роблять зауваження.
2. Не може втриматись, щоб не «грати» перед оточуючими.
3. Схильний «прикидатись дурником».
4. Занадто сміливий (ризикуює без необхідності).
5. Турбується про те, щоб завжди бути у згоді з більшістю. Нав'язується іншим; ним легко керувати.
6. Любить бути у центрі уваги.
7. Грається завжди (або майже завжди) із дітьми, старшими за себе.
8. Намагається зайняти відповідальну посаду, але побоюється, що не впорається із нею.
9. Вихваляється перед іншими дітьми.
10. Блазнює (поводиться як блазень).
11. Шумно поводить ся, коли вчителя немає у класі.
12. Виклично вдягається (штани, зачіска – хлопчики, перебір в одязові, косметика – дівчата).
13. Пристрасно псує громадське майно.
14. Дурнуваті вчинки у групі однолітків.
15. Наслідуює хуліганські витівки інших.

VII. А – брак соціальної нормативності (асоціальність). Невпевненість у схваленні дорослих, що виявляється у різних формах негативізму. Симптоми 1 – 5 – відсутність намагання сподобатись дорослим. Байдужість і відсутність зацікавленості у хороших стосунках із ними. Симптоми 5 – 9 у старших дітей можуть означувати певний ступінь незалежності. Симптоми 10 – 16 – відсутність моральної педантичності у дрібницях. 16 – вважає, що дорослі недружелюбні, втручаються у справи, не маючи на те права.

1. Не зацікавлений у навчанні.
2. У школі працює лише тоді, коли над ним здійснюється контроль або його примушують працювати.
3. Поза шкільними стінами працює лише тоді, коли його примушують або контролюють під час роботи.
4. Не сором'язливий, але виявляє байдужість, коли відповідає на питання вчителя.
5. Не сором'язливий, але ніколи не просить про допомогу.
6. Ніколи добровільно не береться за роботу будь-якого характеру.
7. Не зацікавлений у схваленні чи засудженні дорослих.

8. Зводить до мінімуму контакти з учителем, але нормально спілкується з іншими людьми.
9. Уникає розмов з учителем, але з іншими людьми спілкується.
10. Списує домашнє завдання.
11. Бере чужі книги без дозволу.
12. Егоїстичний, любить інтриги, псує іншим дітям ігри.
13. В іграх з іншими дітьми виявляє непорядність та хитрощі.
14. «Нечесний гравець» (грає тільки для особистої наживи, обманує у грі).
15. Не може дивитись прямо в очі іншому.
16. Потайний і недовірливий.

VIII. ВДит – Вороже ставлення до інших дітей (від ревнивого суперництва до відкритої ворожості)

1. Заважає іншим дітям в іграх, насміхається над ними, полюбляє їх лякати.
2. Час від часу дуже недоброзичливо ставиться до тих дітей, які не належать до кола, з яким він тісно спілкується.
3. Набридає іншим дітям, чіпляється до них.
4. Свариться, ображає інших дітей.
5. Намагається спричинити своїми зауваженнями певні труднощі для інших дітей.
6. Ховає або нищить речі, які належать іншим дітям.
7. У більшості випадків має погані стосунки з іншими дітьми.
8. Чіпляється до слабших дітей.
9. Діти його не люблять, навіть не переносять.
10. Б'ється невідповідним чином (кусається, дряпається тощо).

IX. Н – Невгамовність. Невгамовність, нетерплячість, нездатність до роботи, яка вимагає посидючості, концентрації уваги та роздумів. Схильність до короткочасних легких занять. Уникнення довготривалих зусиль.

1. Неохайний.
2. Відмовляється від контактів з іншими дітьми у дуже неприємний для них спосіб.
3. Легко переживає невдачі в ручній роботі.
4. Не керує собою під час ігор.
5. Не пунктуальний, не старанний. Часто забуває або губить олівці, книги, інші предмети.
6. Нерівний, безвідповідальний у ручній роботі.

7. Нестаранний під час шкільних занять.
8. Занадто метушливий, щоб працювати самостійно.
9. У класі не може бути зосередженим на чомусь одному протягом тривалого часу.
10. Не знає, що із собою робити. Не може ні на чому зупинитись хоча б на відносно тривалій термін.
11. Занадто метушливий, щоб запам'ятати зауваження чи вказівки дорослих.

X. ЕН – емоційна напруга. Симптоми 1 – 5 – свідчать про емоційну незрілість, 6 – 7 – про серйозні страхи, 8 – 10 – про прогули та непунктуальність.

1. Грається іграшками, занадто дитячими для його віку.
2. Любить ігри, але швидко втрачає до них інтерес.
3. Занадто інфантильний у мовленні.
4. Занадто незрілий, щоб дослухатись і діяти згідно із вказівками.
5. У більшості випадків грається з тими, хто молодший за нього.
6. Занадто тривожний, щоб на щось наважитися.
7. Інші діти чіпляються до нього (він є «цапом-відбувайлом»).
8. Його часто підозрюють у тому, що він прогулює уроки, хоча насправді він намагався зробити це раз чи два.
9. Часто запізнюється.
10. Іде з деяких уроків.
11. Неорганізований, розхитаний, незібраний.
12. У класі поводить як сторонній, відчужений.

XI. НС – **Невротичні симптоми**. Гострота їх може залежати від віку дитини; також вони можуть бути наслідками попереднього порушення.

1. Заїкається, запинається. «Важко витягти з нього слово».
2. Говорить непослідовно.
3. Часто моргає.
4. Безцільно рухає руками.
5. Гризе нігті.
6. Ходить, підстрибуючи.
7. Смокче палець (старший за 10 років).

XII. С – **Несприятливі умови середовища**

1. Часто відсутній у школі.
2. Не відвідує школу по кілька днів.
3. Батьки свідомо брешуть, виправдовуючи відсутність дитини у школі.
4. Змушений лишатись удома, щоб допомагати батькам.

5. Неохайний, нечупара.
6. Виглядає так, ніби дуже погано харчується.
7. Менш красивий у порівнянні з іншими дітьми.

XIII. СР – Сексуальний розвиток

1. Дуже ранній розвиток, чутливість до протилежної статі.
2. Затримки статевого розвитку.
3. Виявляє збочені нахили.

XIV. РВ – Розумова відсталість

1. Сильно відстає у навчанні.
2. «Тупий» для свого віку.
3. Зовсім не вміє читати.
4. Значні недоліки у знаннях із елементарної математики.
5. Зовсім не розуміє математики.
6. Інші діти ставляться до нього як до дурника.
7. Дурнуватий.

XV. Х – Хвороби й органічні порушення

1. Неправильне дихання.
2. Регулярні застуди.
3. Часті кровотечі з носу.
4. Дихання через рот.
5. Схильність до захворювань вух.
6. Схильність до захворювань шкіри.
7. Скаржить на періодичний біль у шлунку і нудоту.
8. Частий головний біль.
9. Схильність до надмірної блідості чи почервоніння.
10. Хворобливі, почервонілі повіки.
11. Дуже холодні руки.
12. Косоокість.
13. Погана координація рухів.
14. Неприродні пози тіла.

XVI. Ф – Фізичні вади (дефекти)

1. Поганий зір.
2. Слабкий слух.
3. Занадто маленький зріст.
4. Надмірна вага.
5. Інші ненормальні особливості будови тіла.

Схема поведінкового інтерв'ю (модифікація О.В.Змановської)

[цит. за 43, с.173 – 175].

1. Загальні відомості про особистість та історії її життя.
2. Поведінковий аналіз:
 - 1) вид і форма девіантної поведінки;
 - 2) ступінь вираження: частота, кількість, ритм;
 - 3) стадія сформованості девіантної поведінки (А – девіантна реакція, В – девіантний стан, С – ситуативно повторювана девіантна поведінка, Д – стійка девіантна поведінка, Е – девіантний розвиток особистості);
 - 4) якої шкоди завдала девіантна поведінка самій людині?
 - 5) якої шкоди завдано оточенню?
 - 6) чи спостерігається зниження рівня соціальної адаптації?
 - 7) ситуація, у якій вперше була виявлена девіантна поведінка;
 - 8) ситуації, у яких девіантна поведінка проявляється нині;
 - 9) що зазвичай передує виявам девіантної поведінки (механізми запуску)?
 - 10) психофізичний стан безпосередньо під час самої девіантної поведінки (пікові переживання);
 - 11) події після виявлення девіантної поведінки (стани, думки, дії);
 - 12) реакція оточення;
 - 13) що/ хто провокує (посилює) небажану поведінку?
 - 14) що виключає прояви девіантної поведінки (коли і завдяки чому її не буває)?
3. Конституційно-біологічні передумови девіантної поведінки.
4. Індивідуально-особистісні особливості, що підтримують девіантну поведінку.
5. Соціально-групові умови, що підтримують девіантну поведінку.
6. Висновок:
 - 1) оцінка форми і ступеню сформованості девіантної поведінки;
 - 2) основні зовнішні умови, що підтримують виявлення девіантної поведінки;
 - 3) провідні усвідомлювані мотиви девіантної поведінки;
 - 4) прихований психологічний зиск (неусвідомлювана мотивація);
 - 5) основні зовнішні умови, що перешкоджають виявленню девіантної поведінки (інгібітори девіантної поведінки);
 - 6) ресурси особистості (особливості, що допомагають утримуватися від девіантної поведінки);
 - 7) прогноз;
 - 8) рекомендації щодо подолання девіантної поведінки (стратегія змінення, індивідуальна програма психологічної допомоги).

**Індивідуальна карта психолого-педагогічного дослідження
особистості неповнолітнього із девіантною поведінкою
(І.Л.Баркаєва) [цит. за 48, с.250 – 253].**

№	Індивідуальна карта психолого-педагогічного дослідження
I. Загальні відомості про неповнолітнього	
II. Ступінь вираження асоціальних проявів у сім'ї	
1	Один із батьків схильний до вживання алкоголю
2	Алкоголізм батьків, сімейні сварки
3	Споживацькі погляди, духовна, ідейна індиферентність
III. Характер емоційних стосунків у сім'ї	
1	Атмосфера нерозуміння
2	Епізодичне виникнення конфліктів
3	Емоційне відчуження, неприязні стосунки
4	Напружено-конфліктні стосунки
IV. Соціальна ситуація розвитку	
V. Дефекти сімейного виховання	
1	Гіперпротекція
2	Гіпопротекція (бездоглядність)
3	Подвійна мораль
4	Жорстокість у ставленні до підлітка
5	Структурна деформація сім'ї (відсутність одного із батьків)
VI. Морально-етичний розвиток неповнолітнього	
1	Неприйняття норм моралі, права
2	Орієнтація на антисоціальні форми поведінки, цінності
3	Спілкування із асоціальними групами однолітків
VII. Соціальний статус неповнолітнього у групі однолітків	
1	Неформальний лідер
2	Конформіст
3	Вигнанець
4	Дезорганізатор
VIII. Ставлення до учбової діяльності	
1	Не сформованість учбової мотивації, байдуже-пасивне ставлення до навчання
2	Вибірковий інтерес до окремих предметів
IX. Індивідуально-психологічні особливості (за Р.Кеттелом)	
XI. Характерологічні особливості (за К.Леонгардом)	
1	Увага (довільна)

2	Пам'ять (образна; зорова)
3	Сприймання
4	Мислення
5	Уява
6	Мовлення
7	Інтелект
XII. Емоційно-вольова сфера	
XIII. Пізнавальні інтереси	
1	Спорт
2	Технічна діяльність
3	Мистецтво
4	Література
XIV. Соціокультурний вплив на особистість	
1	Молодіжна субкультура
2	Релігійна субкультура
3	Субкультура асоціальних груп
XV. Самооцінка і рівень домагань в учбовій діяльності	
XVI. Складні ситуації і актуальні проблеми підлітка	
XVII. Прояви девіантної поведінки	
1	Відхилення від норм і правил у моральній свідомості
2	Затримка інтелектуального і емоційного розвитку
3	Дефекти виховання, негативний вплив оточення, у тому числі груп із асоціальною спрямованістю
4	Відставання у навчанні, пручання педагогічному впливу
5	Деформація системи цінностей
6	Антисоціальні вчинки
7	Негативне ставлення до праці, суспільної діяльності
8	Отримання матеріального зиску протиправними способами
9	Відсутність професійної спрямованості, корисних навичок, умінь, пізнавальних інтересів
10	Глибоке відчуження від сім'ї
XVIII. Шкідливі звички	
1	Вживання алкоголю
2	Вдихання токсичних речовин
3	Паління
4	Вживання наркотичних речовин
XIX. Прогностична інтерпретація результатів дослідження	
1	Виявлення порушень психолого-соціального розвитку підлітка
2	Виявлення збережених сторін особистості
3	Психолого-педагогічний висновок
4	Складання індивідуальної корекційно-розвивальної програми
5	Рекомендація педагогам, батькам

Анкета-опитувальник соціально-психологічного дослідження підлітків і старших школярів (розроблена В. Ю. Дмитрієвим, В. А. Худик) [цит. за 138, с.182 – 191].

Відповіді учнів на запропоновану методику допоможуть педагогам і психологам скласти більш повне уявлення про реальні можливості й наявні труднощі у вирішенні питань, що виникають перед школярами.

1. Твій вік:

- до 15 років;
- 15 років;
- 16 років;
- 17 років;
- більше 17 років.

2. Стать:

- чоловіча;
- жіноча.

3. Батьки:

- батько й мати;
- батько, нерідна мати;
- мати, нерідний батько;
- тільки мати;
- тільки батько;
- немає батьків.

4. Освіта матері:

- неповна середня;
- середня загальна;
- середня спеціальна;
- незакінчена вища;
- вища.

5. Освіта батька:

- неповна середня;
- середня загальна;
- середня спеціальна;
- незакінчена вища;
- вища.

6. Кількість дітей у сім'ї:

- одна дитина;

- двоє;
- троє;
- більше трьох дітей.

7. Де проживаєш у цей час?

- у власному будинку;
- у квартирі;
- у гуртожитку;
- у родичів;
- у знайомих;
- знімаєте кімнату.

8. Матеріальна забезпеченість сім'ї:

- висока, не відчуваю ні в чому нестачі;
- є все, але батькам доводиться іноді відмовляти собі в дечому заради мене;
- деякі речі, які хотілося мені мати, купити поки не можемо;
- задоволений тим, що маю, розумне сполучення потреб всіх членів сім'ї – найголовніше;
- обмежені матеріальні можливості сім'ї змушують економити на найменшому;
- не вистачає грошей на придбання необхідного і це нерідко дає привід для невдоволення собою;
- заробляю на свої потреби самостійно, тому що матеріально батьки допомогти не в силах.

9. Хто займається вихованням у сім'ї?

- батько й мати однаково разом піклуються про мене;
- виховує мати, батькові ніколи через його постійну зайнятість справами;
- одна мати приділяє мені увагу, батько ж часто пропадає в компанії друзів, нерідко приходиться п'яний;
- виховує матір, батька не пам'ятаю;
- вихованням займається батько, у матері багато інших турбот;
- в основному виховують бабуся й дідусь, батькам не до того;
- ніхто не займається вихованням, я – сам по собі, всі інші – самі по собі;
- моїм батькам не до мене, самі ще ніяк не розберуться у своїх проблемах і розбіжностях.

10. Як батьки ставляться до тебе?

- з ніжністю, увагою, повагою при розумній вимогливості та прагненням допомогти мені в моїх проблемах;
- м'якість і турбота поєднуються з недостатньою увагою до повсякденних потреб, відсутністю реальної допомоги;
- надмірна опіка, нав'язливість при відсутності довіри і підтримки мого

прагнення до самостійності;

- надання повної свободи дій без достатнього знання моїх проблем і переживань;
- байдужість, неповага, холодність у стосунках, небажання та не вміння допомогти, підтримати у важку хвилину;
- неуважність до моїх успіхів і досягнень при постійному спиненні, підвищеній вимогливості, повчаннях;
- заборони, жорсткий контроль зі спробами протиставити моїм бажанням свої, нав'язати мені свою думку через силу;
- перекладання своїх обов'язків на плечі школи, через нездатність мені щось протиставити, переконати.

11. Твоє ставлення до батьків:

- люблю їх, поважаю, часто звертаюся за порадою і допомогою;
- задоволений батьками, але не у всьому згодний з ними;
- байдужий до батьків, їхніх порад і зауважень;
- боюся батьків, намагаюся не конфліктувати з ними;
- соромлюся своїх батьків, але намагаюся не показувати виду;
- не задоволений батьками, часто суперечу їм;
- засуджую батьків за неуважність і брутальність до мене;
- нехтую батьками, краще б мати інших.

12. Як відчуваєш себе у домашньому оточенні?

- тільки вдома у веселому і невимушеному оточенні відчуваю себе спокійно й упевнено;
- подобається відчуття «хазяїна» дому, де допомога батькам у домашніх справах робить себе по справжньому дорослим;
- люблю свою сім'ю, де для мене багато цікавого і повчального, де відчуваю повагу, любов;
- удома я більше вільний у своїх вчинках, тільки тут і розкривається моє справжнє «обличчя» і можливості;
- люблю свій будинок за те, що тут мені ніхто не докучає і можна відпочити;
- сімейне оточення обтяжує мене своєю розмаїтістю, занадто спокійною, сірою повсякденністю;
- якось незатишно вдома через напруженість сімейної атмосфери, натягнутість, тривожність батьків;
- мій будинок – чуже для мене місце, де не знайдеш ні допомоги, ні співчуття й постійно треба підлаштовуватися під інших;
- не подобається вдома через постійні сварки й конфлікти, які дратують і виводять із рівноваги;
- завжди хотілося піти з дому, втекти і не повертатися.

13. Як реагуєш на сімейні конфлікти, якщо вони трапляються?

- не помічаю, залишаюся байдужим;

- внутрішньо глибоко переживаю, але намагаюся щоб цього не помітили;
- намагаюся помирити батьків, допомогти розв'язати конфлікт;
- завжди стаю на бік матері, розуміючи, що вона – жінка, навіть якщо вона не цілком права;
- як правило, заступаюся за батька – йому нерідко дістається більше за всіх;
- у суперечці вибираю позицію того, хто, на мою думку, більше правий у конкретному випадку виниклих розбіжностей;
- більше думаю про те, як це все може відбитися на мені, і як вигідніше зробити в цей момент;
- при черговій сварці намагаюся швидше вийти – до того це все набридло й змінити нічого не можна.

14. Де найчастіше виникають власні проблеми, ускладнення?

- у стосунках з батьками;
- у взаєминах з найближчими родичами;
- у спілкуванні із друзями, однолітками;
- у сфері інтимних стосунків;
- у стосунках з дорослими, сторонніми людьми;
- у процесі навчання, із учителями;
- у питаннях проведення дозвілля;
- у відносинах із правовими, адміністративними органами;
- у самоствердженні в колективі однолітків;
- у пошуку відповідей на власні переживання, думки.

15. Що ускладнює розв'язання виникаючих проблем у цей час?

- стан мого здоров'я;
- особливості мого характеру;
- нестача знань для розуміння того, що відбувається;
- перевага почуттів над спокійним осмисленням можливостей;
- невпевненість у виборі професії, рішень, дій;
- труднощі розуміння бажань і намірів інших людей;
- нерозуміння мене іншими;
- завищені вимоги й очікування оточуючих від мене;
- непослідовність у стосунках мене з іншими;
- обмеження свободи дій;
- не відчуваю ускладнень у вирішенні проблем, що виникають.

16. Як оцінюєш свій фізичний розвиток?

- відмінний, постійно займаюся спортом;
- добре розвинений, але спеціально цьому уваги не приділяю;
- задоволений, але хотів би стати більш розвиненим фізично;
- у дитинстві був слабкий і кволий, а зараз – не гірший за інших;
- фізично розвинений слабо, доводиться працювати над собою;
- поганий фізичний розвиток приносить мені багато неприємностей;
- фізичні недоліки заважають мені бути рівним з іншим;

- постійно зазнаю глузувань через фізичну недосконалість і неможливість якось упоратися із цим.

17. Як часто хворієш?

- хворий на хронічне захворювання з самого дитинства;
- раніше часто хворів і зараз хворію частіше за інших;
- хворію не часто, але подовгу, тому намагаюся всіляко оберігати себе від можливих хвороб;
- раніше був хворобливою дитиною, зараз відносно здоровий, але намагаюся уникати хвилювань і навантажень;
- як і інші, іноді хворію на простудні захворювання, але серйозні хвороби обходять мене стороною;
- практично нічим не хворію із самого дитинства, батьки вважають, що в них пішов таким міцним;
- не знайомий із хворобами, тому що з дитинства звик до загартовування, режиму, здорового способу життя.

18. Чи бувають випадки, що якось відбивалися на самопочутті?

- травми голови із втратою свідомості;
- важка хвороба з високою (39 – 40°) температурою;
- забиття місця голови із загальним нездужанням;
- переломи рук, ніг;
- переляк у ситуаціях, що загрожувала життя, здоров'ю;
- важкі переживання через смерть, хвороби близьких;
- тривале почуття тривоги, конфлікти, сварки;
- несподівані для самого себе вчинки, думки, бажання;
- безпричинна агресія стосовно інших людей;
- бажання зробити що-небудь «жахливе» із собою;
- нічого подібного зі мною не траплялося.

19. Чи помічав останнім часом змін свого стану?

- тривале безсоння;
- неспокійний сон із кошмарними сновидіннями;
- відсутність апетиту протягом декількох днів;
- головні болі, із загальною слабкістю, серцебиттям;
- різкі коливання настрою від гарного до поганого;
- падіння працездатності з безпам'ятністю, неухважністю;
- почуття байдужості до оточуючого;
- дратівливість, небажання бачити друзів;
- труднощі стримування почуттів, внутрішнього напруження;
- втрата здатності розуміти, де перебуваєш, що трапилося;
- нічого незвичайного у своєму стані не помічав.

20. Яким пам'ятаєш себе в дитинстві, початкових класах школи?

- страждав від почуття власної неповноцінності;

- завжди був боязким, сором'язливим, відособленим;
- не вистачало самостійності, залежав від рідних, друзів;
- був примхливим і неслухняним, завжди наполягав на своєму;
- важко переносив ситуації напруженого характеру;
- був рухливим, невгамовним, але часто через це був покараний;
- болісно реагував на різкі зміни обстановки;
- відрізнявся спокійним характером, дисциплінованістю;
- був дуже вразливим, ранимим, але товариським;
- завжди був «головним», мене наслідували;
- відрізнявся серйозністю, діловитістю, мав авторитет.

21. Які успіхи в навчанні?

- навчався погано з самого початку, а зараз і того гірше;
- спочатку навчався добре, а останнім часом гірше;
- у перших класах відставав, а зараз у числі кращих учнів;
- увесь час навчався середньо;
- навчаюся добре тільки з окремих предметів;
- навчався із самого початку добре, зараз на тому ж рівні;
- навчаюся на найвищі бали.

22. Чи подобається тобі вчитися?

- не подобається, важко засвоюється новий матеріал;
- важко навчаюся через погану пам'ять і стомлюваність;
- не цікаво, часто пропускаю уроки, немає систематичності;
- доки допомагали батьки – подобалося, зараз – ні;
- навчатися – ні, а поспілкуватися з друзями у школі – так;
- відбивають бажання до навчання одноманітність і сірість у викладанні;
- може і подобалося б, якби не конфлікти з викладачами;
- подобаються окремі предмети, де можу себе виявити;
- навчаюся, тому що знаю, що знання – основа майбутніх успіхів;
- подобається дізнаватися нове, прикласти творчі здібності;
- не знаю подобається чи ні, навчаюся, тому що так треба всім.

23. Як ти ставишся до своїх викладачів?

- до усіх без винятку з повагою, розумінням, довірою;
- слухаю всіх, але особливої симпатії не відчуваю;
- є викладачі, які подобаються, до інших – байдужий;
- жоден не подобається, але ніхто і не знає про це;
- нерідко йду проти вчителя, коли думаю інакше;
- часто конфліктую через упередженість викладача;
- вислуховую зауваження і швидко забуваю про них;
- немає взаєморозуміння, тільки сварки і покарання;
- давно на мене вже «махнули рукою», і я не ображений;
- хотілося б налагодити взаємини, але не знаю як.

24. Як складаються взаємини, спілкування із друзями?

- є тільки одна людина, з якою охоче спілкуюся;
- спілкуюся тільки із дітьми, із якими навчаюся;
- спілкуюся в основному з дітьми, які живуть поруч;
- спілкуюся із дітьми із секції, гуртка;
- подобається спілкування із дітьми з нашої компанії;
- немає постійного кола друзів, часто потрапляю у випадкові компанії, не знаходячи поки що постійних прихильностей;
- тягнуся у своїх знайомствах до більш дорослих, досвідчених;
- впевненіше почуваю себе у товаристві молодших дітей;
- люблю поспілкуватися з незнайомою людиною;
- не люблю компаній, більше буваю вдома, зайнятий своїми справами;
- цураюся спілкування, та й не вмію бути цікавим для інших.

25. Як ти почуваєш себе в дружньому колі однолітків?

- душа компанії, не уявляю себе без свого оточення;
- один із головних організаторів всіх справ у своєму колі;
- незалежний, але шанований і підтримуваний багатьма;
- не почуваю особливої симпатії з боку дітей, але – з ними;
- не вистачає впевненості й сміливості, але багатьом подобаюся;
- відчуваю інтерес до себе тільки при нових знайомствах;
- не можу проявити себе і почуваю до себе байдужість;
- переживаю своє непомітне положення в групі;
- самотній, не можу знайти контакту із дітьми свого кола;
- терплю глузування і навіть образу, але виходу не бачу;
- не можу знайти друзів, одні тільки сварки та конфлікти.

26. Що зв'язує тебе із приятелями?

- спільні захоплення в дитинства;
- можливість дізнатися багато нового й цікавого;
- подібність характерів, окремих особистісних якостей;
- збіг думок стосовно спільних проблем, взаємодопомога;
- розуміння і підтримка моїх почуттів, бажань, помислів;
- легкість у спілкуванні, установленні контактів;
- хоч тут я можу поводитися вільно, «без оглядки»;
- тільки з ними я почуваю себе «частиною цілого»;
- просто весело з ними, можна відпочити від обридлих «треба»;
- страх залишитися на самоті, бути нікому не потрібним;
- нічого не зв'язує з ними, як і з усіма іншими.

27. Які заняття тобі цікаві?

- люблю заняття, завдяки яким можна щось набути для розумового розвитку, проявляти вигадку, кмітливість;
- найбільше приваблює все те, що пов'язане з удосконалюванням своїх фізичних якостей особистості, витривалості, сили;

- подобаються заняття, де можна керувати, організовувати, повести за собою інших, навчити їх чомусь;
- подобається колекціонування і заняття, де потрібна старанність, наполегливість і є почуття «наявної цінності»;
- люблю оригінальні захоплення, які дають можливість проявити свої здібності, смаки, знайти наслідувачів, аудиторію;
- люблю азартні, ризиковані заняття, де можна відчувати гострі відчуття й приємне почуття перемоги, виграшу;
- подобаються заняття, що не вимагають серйозних зусиль розуму й тіла, але дають відчуття свободи, відпочинку, розмаїтості;
- не можу сказати точно.

28. Чим визначений вибір твоїх відчуттів?

- позитивним прикладом шанованих мною людей;
- бажанням набути необхідних знань, умінь та навичок;
- зацікавився цим завдяки своїм друзям;
- прагнення довести, виявити свої можливості;
- бажанням не опинитися «білою вороною» серед інших;
- завдяки щасливому випадку, що допоміг «знайти» себе;
- просто через бажання урізноманітити своє життя;
- від нема чого робити;
- ніколи не замислювався над цим.

29. Чому віддаєш перевагу у проведенні дозвілля?

- відвідуванню театру, музеїв, виставок, концертів;
- читанню книг, колекціонуванню;
- образотворчому мистецтву, фотографії, рукоділлю;
- техніці, винахідництву, моделюванню, конструюванню;
- спорту, туризму, заняттям фізичною культурою, активному відпочинку;
- самодіяльності, заняттю музикою, танцями, вокалом;
- відвідуванню кафе, дискотеки;
- присадибному господарству, риболовлі;
- пошиттю одягу, автолюбительству;
- люблю просто поспілкуватися з дітьми у дворі, на вулиці.

30. Чим зайнятий більшу частину дня?

- основний час присвячую навчанню;
- допомозі батькам по дому, господарству;
- вихованням молодших сестер і братів;
- особистими заняттями й захопленнями;
- переглядом телепередач, слуханням музики;
- читанням книг, журналів, газет;
- зустрічами і друзями, візитами до знайомих, друзів;

- багато вільного часу, що нікуди подіти.

31 Як ти ставишся до суспільної роботи?

- вважаю, що тільки в ній і проявляється справжня активна позиція людини;
- відчуваю необхідність у прикладанні своїх сил у потрібній справі виховання та допомоги своїм одноліткам, роблю, що можу;
- виконую всі доручені мені справи, намагаюся нікого не підводити;
- беру участь у всіх заходах, але частіше в ролі вболівальника;
- підтримую тільки ті суспільні заходи, які мають неформальний, «незапланований» характер;
- якщо попросять, погоджуся взяти участь в організованому заході, але сам не прагну до зайвих навантажень;
- намагаюся бути подалі від суспільної роботи, вона здається мені нецікавою, формальною, нічого не дає;
- не до суспільної роботи – на більш важливі справи бракує часу, навіть його витратити дарма;
- хотів би якось себе виявити в суспільній роботі, є цікаві думки, але ніхто не пропонує;
- якби мені, нарешті, довірили керівництво суспільною роботою свого колективу, я б зумів зробити все набагато цікавіше, ніж це робиться дотепер.

32. У якому вигляді професійної діяльності міг би домогтися успіхів?

- пов'язаній з вивченням мов, історії, літератури;
- що потребує знань математики, фізики, хімії;
- у виробничій сфері, транспорті, будівництві;
- спортивній діяльності;
- педагогічній, виховній роботі;
- робота медичного профілю, охорони здоров'я;
- музика, кінематограф;
- образотворче мистецтво, сфера культури;
- організаторська діяльність, військова сфера;
- сфера обслуговування, сільське господарство;
- поки що не знаю, на що здатний.

33. Яким якостям віддаєш перевагу, характеризуючи себе?

- цілеспрямованість, рішучість, самостійність;
- бадьорість, веселість, незворушність, оптимізм;
- чуйність, щирість, чуйність, добродушність;
- відповідальність, сумлінність, працьовитість;
- самокритичність, правдивість, дисциплінованість;
- колективізм, тактовність, ввічливість, товариськість;
- моральність, освіченість, культурність;

- не знаходжу в собі цих якостей.

34. До чого, у першу чергу, байдужий в інших?

- неповага до старших;
- брутальність стосовно молодших, однолітків;
- недисциплінованість, недбалість у відношенні до справи;
- відсутність інтересу до політичних подій;
- паління;
- вживання наркотиків;
- вживання спиртних напоїв;
- вживання жаргонних і нецензурних висловлювань;
- злодійство, нечесність;
- знущання, насильство над іншими;
- мене не стосується, що в інших, головне, що не в мене.

35. Чи задоволений собою?

- не задоволений, є над чим попрацювати, знаю, що заважає;
- в основному задоволений, але хочеться бути ще кращим;
- влаштовує те, що не відрізняюся від більшості інших;
- який є, кращий вже не стану;
- навіщо про це думати, кому це треба.

Додаток Є

Орієнтовна програма корекційно-виховного тренінгу «Кроки до лідерства» (21 година)

Мета: створити і підтримувати у школярів-підлітків домінанту самовдосконалення, спрямованість на свідомий і цілеспрямований розвиток особистістю її лідерських здібностей.

Відповідно до вікових особливостей розвитку підлітків основними напрямками корекційно-виховного впливу були обрані самовизначення і саморегуляція.

Засобами реалізації задач були основні **методи:** самодіагностика, тематичне малювання, психогімнастика, ауторелаксація, рухові та рольові ігри, ігри на взаємодію, бесіди, обговорення.

Орієнтовна програма тренінгу розвитку лідерського потенціалу наведена у таблиці.

Програма тренінгу «Кроки до лідерства»

Тема	Завдання занять	К –ть годин
<p>1. Проблема лідерства. Видатні лідери минулих епох Мета: формування поняття щодо проблеми лідерства</p>	<ul style="list-style-type: none"> • актуалізувати знання щодо розуміння сутності проблеми лідерства; • ознайомити із видатними особистостями лідерів минулих епох; • розвинути установки до самовдосконалення 	3,5
<p>2. Лідер і лідерство Мета: ознайомити учасників з поняттями «лідер» і «лідерство»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ознайомити з підходами до лідерства; • розвинути вміння щодо ідентифікації основних ознак лідерства; • створити умови для ідентифікації себе як лідерів; • розвинути установки до логічного мислення та самовдосконалення 	3,5
<p>3. Лідерство – запорука успіху. Джерела лідерства Мета: формувати переконання щодо оптимального стилю лідерства та його складових</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ознайомити зі складовими лідерства; • сформувати знання учасників про сучасний стиль лідерства; • формувати вміння визначати оптимальний стиль лідерства відповідно до ситуації; • вчити давати оцінку стилів лідерства; • розвивати установку до пошуку інформації про ефективне лідерство 	3,5
<p>4. Культура і цінності орієнтації лідерів Мета: формування поняття «цінності»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • підвести учнів до розуміння понять «цінності» та «антицінності»; • формувати вміння визначати власні життєві цінності; • розвинути установки до визначення цінностей лідера 	3,5
<p>5. Особистість лідера. Розвиток лідерських навичок Мета: підвищення саморозуміння з метою підвищення самооцінки й актуалізації особистісних ресурсів.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • формувати вміння визначати риси характеру та власної індивідуальності; • формування знання про оптимальні риси характеру лідера; • розвивати установку до пошуку інформації про ефективне лідерство; • розвивати установку до вдосконалення власних рис характеру 	3,5

6. Ознаки ефективного лідерства. Позитивні та негативні сторони лідерства Мета: формувати поняття ефективного лідерства	<ul style="list-style-type: none"> • ознайомити із ознаками ефективного лідерства; • формувати уміння об'єктивної оцінки позицій; • розвинути установки до подолання негативних сторін лідерства; • розвинути установки до уміння брати на себе відповідальність 	3,5
--	--	-----

Дуже важливо навчити підлітків самоспостереженню та самоаналізу, забезпечити їх засобами самопізнання, умінням розібратися у власних переживаннях, внутрішніх суперечностях, неупереджено (за допомогою розуму і логіки, а не емоцій і почуттів) аналізувати свої дії, взаємини із оточуючими тощо.

Додаток Ж

Тренінгово-розвивальна програма «Шлях до себе»

Тренінгово-розвивальна програма «Шлях до себе» призначається для роботи з підлітками, які мають проблеми становлення складових Я-концепції (зокрема, самооцінки, самоствавлення).

За характером спрямованості наведену програму можна визначити як каузальну, тобто спрямовану на корекцію негативних проявів особистості, що впливають на самосприйняття особистості; її зміст має забезпечити позитивні особистісні зміни та стабілізацію самоприйняття.

За характером управління корегувальними впливами запропонована програма є недирективною; за терміном – короткою.

Приклад структури та змісту програми наведений у таблиці.

Структура та зміст тренінгово-розвивальної програми для підлітків «Шлях до себе»

І блок. Формування адекватного самоусвідомлення та самототожності		
Мета: розвиток здатності підлітка до самопізнання, гармонізація його Я-концепції, уявлень про себе і ставлення до себе.		
Завдання:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток інтересу учасників тренінгу до самопізнання, рефлексії. 2. Актуалізація прагнення розібратися у власних особливостях, здібностях та вчинках. 3. Підвищення рівня прийняття себе, впевненості у собі. 4. Формування адекватної самооцінки. 		
Тема	Завдання занять	К –ть годин
1. Я не такий, як усі Мета: сформувати початкові навички роботи у тренінговій групі,	<ul style="list-style-type: none"> • забезпечити «запуск» групових процесів та залучення до проблематики учасників тренінгу; • створити сприятливі умови для роботи у групі; • ознайомити учасників тренінгу із основними принципами роботи у корекційній групі; • сприяти усвідомленню цінності та унікальності власного Я, усвідомленню своїх позитивних якостей, умінь та навичок; • сприяти оволодінню підлітками найпростішими прийомами самодіагностики і способами саморозкриття 	2
2. Я – це тільки Я Мета: поглибити інтерес підлітків до самопізнання.	<ul style="list-style-type: none"> • формувати мотивацію самопізнання та самодіагностики; • розвинути уміння щодо ідентифікації основних особистісних ознак; • сприяти розвитку уміння диференціації підлітком змісту власного «Я»; • створити умови розвитку позитивного самосприйняття; 	2,5

<p>3. Пізнати і відкрити себе</p> <p>Мета: поглиблення самопізнання, розвиток позитивного само сприйняття</p>	<ul style="list-style-type: none"> • сприяти розвитку уміння диференціації підлітком змісту власного «Я»; • формувати почуття внутрішньої стійкості і довіри до самого себе; • розвивати установку до вдосконалення власних рис характеру • розвивати асертивні якості та впевненість у собі як механізм особистісного розвитку 	2,5
<p>4. Ідеальний день мого життя.</p> <p>Мета: активізація механізмів ідентифікації з ідеальним образом «я» та із значущими іншими;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • розвивати інтерес до самопізнання, рефлексії; • сприяти формуванню прагнення розібратися у власних особливостях, здібностях та вчинках; • розвивати почуття власної гідності та внутрішніх критеріїв самооцінки. 	3,5
<p>II блок. Формування впевненості у собі та емоційно-ціннісного самосприйняття</p> <p>Мета: формування та стабілізація емоційно–ціннісного самоприйняття, впевненості у собі як механізмів особистісного розвитку.</p> <p>Завдання тренінгової програми:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Нейтралізація негативного самоствавлення підлітків, невпевненості у собі як перешкоди на шляху розвитку особистості. 2. Формування адекватних форм самоствердження та асертивної поведінки. 3. Розвиток почуття власної гідності та внутрішніх критеріїв самооцінки. 		
<p>Тема</p>	<p>Завдання занять</p>	<p>К –ть годин</p>
<p>1. Кожен заслуговує позитивного ставлення інших</p> <p>Мета: підвищення саморозуміння з метою підвищення самооцінки</p>	<ul style="list-style-type: none"> • створити умови розвитку позитивного саморозуміння і самосприйняття; • сприяти усвідомленню внутрішніх критеріїв самооцінки; • сприяти актуалізації особистісних ресурсів підлітків; • сприяти корекції самооцінки, 	2,5

	послабленню невпевненості у собі.	
2. Позитивне ставлення до себе та до життя Мета: формувати поняття ефективної життєвої позиції	<ul style="list-style-type: none"> • сприяти усвідомленню внутрішніх критеріїв самооцінки ефективності власної життєвої активності; • розвивати адекватні форми самоствердження та асертивної поведінки учасників тренінгу; • розвинути установки до подолання негативних особистісних рис. 	2,5
3. Людина, яку поважають Мета: підвищення саморозуміння з метою актуалізації особистісних ресурсів	<ul style="list-style-type: none"> • сформувати установку до активного пошуку інформації про ефективну життєву позицію; • сприяти усвідомленню власного позитивного особистісного ресурсу, • сприяти розвитку мотивації самовдосконалення; • сприяти розвитку позитивної Я-концепції, розвивати позитивне мислення учасників тренінгу. 	2,5
4. Я симпатизую сам собі Мета: формувати поняття ефективного лідерства	<ul style="list-style-type: none"> • сприяти стабілізації емоційно–ціннісного самоприйняття себе як суб'єкта спілкування; • розвивати впевненість у собі як механізм соціального та особистісного розвитку; • сприяти формуванню позитивної Я-концепції підлітків, підвищення рівня впевненості у собі, • формувати адекватні форми самоствердження та асертивної поведінки. 	3,5

І БЛОК.

Формування адекватного самоусвідомлення та самототожності

Мета занять даного блоку - активізація самопізнання, диференціації підлітком змісту власного «я», розвиток самоусвідомлення та самототожності.

Даний блок об'єднує такі *тематичні заняття*: «Я не такий, як усі», «Я-це тільки Я», «Пізнати і відкрити себе», «Ідеальний день мого життя».

Тематичне заняття 1. «Я не такий як усі»

Введення та обговорення правил групової роботи.

Знайомство. Вправа «Метафора». Кожному учаснику на аркуші паперу пропонується написати ім'я. Не обов'язково, щоб ім'я було справжнім. Під ім'ям пишеться метафора (образ особистості). Це може бути морська істота, самотній подорожній в пустелі, меч на фоні голубого неба... Після індивідуальної роботи учасники по черзі називають своє ім'я і представляють власний образ. Психолог може ускладнити завдання, запропонувавши намалювати власний образ. Після презентації за допомогою скотчу малюнки закріплюють на дошці, створюючи «галерею» метафоричних портретів.

Під час знайомства можливо також використовувати самопрезентації по принципу: «Мій найкращий друг сказав би про мене...», «Я не хочу вихвалитися, але...».

Вправа «Очікування учасників». Учасникам роздаються невеликі аркуші паперу (бажано липкого). Тренер просить підлітків написати, що саме вони очікують від занять у тренінгу спілкування. Після цього аркуші вивішуються на дошці.

Вправа «Бінго». Кожному учаснику дається аркуш паперу. Його необхідно скласти вертикально навпіл, а потім лише руками, без ножниць «вирізати» фігурку «Бінго» - силует людини. Після цього кожен учасник пише на «Бінго» свою мрію, захоплення, улюблену музику, страву та бажане місце відпочинку.

На наступному етапі учасники встають із своїх місць і, підходячи один до одного, мають знайти і записати на своїх «Бінго» імена тих, з ким у них однакові одна або кілька позицій. Після цього учасники повертаються у коло. Психолог ставить питання:

- Чи є такі учасники, у яких однаковими є всі позиції?
- У кого збіглася одна позиція?
- У кого збіглися декілька позицій?
- Чи є учасники, у яких усі позиції різні?
- Про що ми можемо сказати аналізуючи цю вправу?
- Що допомагає людям пізнавати одне одного?

Вправа «Подобається - не подобається». Психолог просить учасників групи розподілити чистий аркуш щоденника навпіл і записати відповіді на запитання у лівій частині аркуша:

- що мені не подобається в школі ?
- що мені не подобається вдома ?
- що мені не подобається взагалі в житті ?

Після цього пропонується серія позитивних питань, відповіді на які діти записують у правій частині аркуша.

- що мені подобається в школі ?
- що мені подобається вдома ?
- що мені подобається взагалі в житті ?

Діти по черзі розповідають спочатку про те, що їм не подобається, потім, що подобається в школі, вдома і в житті. Важливою є саме така послідовність відповідей: спочатку негативні, потім позитивні, щоб показати, що не все в житті так погано, є позитивні моменти і хороші люди. Ця вправа дозволяє отримати інформацію про характер взаємовідносин дитини з однокласниками, членами сім'ї, оточуючими, про те яке місце і роль визначає для себе дитина в класі, в сім'ї, як дитина сприймає себе серед інших. Обговорення.

Вправа «Мої проблеми». Записати по 4-5 пунктів (проблеми) у кожній із трьох рубрик:

- а) у минулому,
- б) тепер,
- в) ті, які очікуються у майбутньому.

Які записи дались найлегше? У якому часовому просторі проблеми були найбільш масштабні?

Обговорення питання «Я як причина власних проблем» (самозапрограмовані проблеми). Які шляхи її подолання?

Ритуал завершення заняття «Подарунки». Кожен підліток придумує подарунок, який він хотів би подарувати учаснику, що сидить поруч. Головна умова полягає у тому, що подарунок повинен якомога більше підходити даній особистості, доставляти йому радість. Розповідаючи про свій подарунок, кожен пояснює, чому саме цей подарунок було обрано. Учасник, якому «подарували» подарунок, висловлює свою думку, чи дійсно він радий такому «подарунку» .

Підведення підсумків заняття.

Тематичне заняття 2. «Пізнати і відкрити себе»

Гра-розминка «Сантики-сантики, лімпопо». Діти утворюють широке коло. Обирається гравець, який буде вгадувати: він стає в центр і ходить по колу. Тренер умовним знаком обирає того, хто буде показувати рухи. Всі інші учасники копіюють рухи, повторюючи фразу «Сантики-сантики, лімпопо»; завдання того, хто вгадує, - назвати того, хто задає рухи.

Гра починається з оплесків, потім рухи змінюються і ускладнюються. Ролі дітей постійно змінюються.

Після проведення гри разом з керівником діти обговорюють, за якими невербальними ознаками можна знайти того, хто показує рухи, що допомагало знайти, а що ускладнювало пошук.

Вправа «Який Я». Запропонувати учням записати не менше 5 рис, які відрізняють їх від інших. Закликати підлітків до переборення «скромності» самопрезентації, ознайомивши з тим, що індивідуальність – одна з найцінніших ознак особистості. Вправу можна продовжувати у вигляді «записів по колу»: всі члени групи записують неповторні ознаки одного із бажаних. Кожен учасник по черзі демонструє певну рису, яка відрізняє його від інших. Решта намагаються відгадати її, зобразити по – своєму, Більш виразно. Члени групи демонструють індивідуально-неповторні риси, манери один одного. Чи варто наслідувати манери (наприклад, говорити, сидіти).

Заключна частина:

- 1) Зібрати записи всіх підлітків. Узагальнити їх змістовно. Вказати, що одна й та ж риса може бути властива різним людям, але у кожного вона неповторна і своєрідна. Вказати на значення індивідуальних рис властивостей у досягненні мети, їх значення у житті.
- 2) З'ясувати, кого легше зобразити: себе чи іншого? Чому? Чи завжди людина приймає оцінку її індивідуальності іншими людьми?
- 3) Проаналізувати малюнки змістовно, порівняти їх автопортретами, які використовувались у ході попередніх занять.

Конструкт: Позитивна оцінка своєрідності і неповторності власного «я».

Вправа «День народження». Із числа учасників обирається «іменинник». Всі діти мімікою, жестами дарять йому «подарунки», висловлюють найкращі побажання. Потім самому «імениннику» пропонується згадати чи не образив він когось, подумати, як це виправити. Діти доповнюють побажання, пов'язані з виправленням недоліків, які сам «іменинник» на назвав, а, можливо, не бачить в собі. Після чого учасникам групи пропонується пофантазувати і придумати майбутнє «імениннику». Вправа сприяє згуртуванню групи, дає дітям можливість висловити образи, зняти розчарування.

Малювання на тему «Подарунок найкращому другу». Продовжуючи основну тему заняття, психолог пропонує дітям придумати і намалювати, який «подарунок» кожен член тренінгової групи хотів би подарувати своєму другу. У щоденниках діти, крім зображення, підписують, що намальовано і для кого цей «подарунок», що само собою є елементом діагностики.

Розігрування в ролях ситуації «Подарунок». Після виконання серії завдань діти отримують можливість порухатися, програючи в парах ситуацію вручення «подарунка». Двоє дітей розташовуються один проти одного. Один з них – «іменинник», другий – «гість». Діти інсценують прихід «гостя» на день народження до друга і вручення «подарунка». Часто робити це відповідно до правил етикету діти не вміють. Вони обмежуються словами «це тобі», «на» або мовчки вкладають «подарунок» в руки.

Послідовно направляючи дітей, тренер добивається правильної моделі поведінки в даній ситуації. Самі учасники доповнюють свою модель окремими деталями: причесатися і надушитися перед візитом, привести в порядок свій одяг, начистити взуття, чемно привітатися, висказати привітання і побажання і, нарешті, вручити «подарунок», при необхідності пояснивши його призначення або смисл. Програвши ситуацію, діти міняються ролями. При створенні пар тренер прагне об'єднати дітей з різним соціометричним статусом. Це сприяє зняттю небажаних стереотипів у спілкуванні, оптимізації взаємовідносин в групі.

Гра «Відгадай, чого я хочу». За допомогою міміки та жестів діти по черзі показують, який «подарунок» вони хотіли б отримати на день народження. Інші намагаються вгадати. При цьому вони можуть задавати уточнюючі питання, наприклад: «Це їстівне?», «Це іграшка?», «Це кругле?» тощо. Відповідати на запитання можна лише засобами пантоміміки, виражаючи при цьому емоції подиву, розчарування, досади, якщо діти називають неправильні версії; або радості, надії, коли відгадування йде в правильному напрямку. Після того, як кожен учасник зміг показати бажаний «подарунок», тренер бажає, щоб мрії дітей (якщо вони реальні) збулися, і кожен з них рано чи пізно отримав бажаний подарунок.

Підведення підсумків заняття.

Тематичне заняття 3. «Я - це тільки Я»

Вітання. «Посмішка по колу». Всі беруться за руки і «передають» посмішку по колу: кожен повертається до свого сусіда праворуч чи ліворуч і, бажаючи щось приємне, посміхається йому. При цьому можна образно «взяти посмішку» в долоні і обережно передавати її по колу, з рук в руки.

Після вітання учням пропонується сісти в коло і відбувається ознайомлення із правилами роботи в групі, а потім погодження основних правил з групою.

Вправа «Шосте почуття». Ця вправа використовується як діагностичний метод вивчення ступеня єдності групи. Для цього дітям пропонується відповісти на питання, але не від себе, а як би від усіх учасників групи, так, як, на їх думку, відповіла б більшість. Відповіді діти повинні мовчки записувати (не називаючи ніяких варіантів вголос, інакше гра не відбудеться, «не буде цікаво»).

Пропонуються питання наступного плану: який у більшості групи улюблений день тижня? Яка найулюбленіша пора року? Яке найулюбленіше число 2,3,4 чи 9? Яку геометричну фігуру вибрала група: ромб, трикутник, квадрат чи коло? Що хотіли б робити учасники групи у даний момент?

Після виконання першої частини завдання керівник знову зачитує питання і варіанти відповідей, а кожна дитина піднімає руку в тому випадку, якщо прозвучала його відповідь. Проводиться експрес-обробка результатів

виконання завдання. Найбільша кількість відповідей на дане питання вважається думкою групи, діти визначають його за кількістю піднятих рук. Так, керівник говорить «понеділок» і рахує скільки учнів підняло руки, потім «вівторок» і знову підраховується кількість піднятих рук і т.д. по кожному питанню. Діти тут же отримують інформацію про ступінь розвитку в них «шостого чуття». Ця вправа повторно проводиться на заключному етапі тренінгу для того, щоб порівняти наскільки зросла групова єдність та згуртованість дітей.

Вправа «Назви сильні сторони». Кожен учасник групи протягом 3 – 4 хвилин має розповісти про свої сильні сторони: що він любить, цінує, що дає йому почуття внутрішньої впевненості, довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов'язково говорити лише про позитивні риси характеру, важливо визначити те, що є (чи може стати) точкою опору в різні моменти життя. Важливо, щоб людина, яка говорить про себе, не брала в лапки свої слова, не відмовлялася від них, не применшувала своїх позитивних якостей, щоб вона говорила прямо, без натяків, без усяких «ну», «якщо» тощо.

Після «інвентаризації» своїх сильних сторін, можна подумати, як краще ними скористатися. Для визначення своїх сильних сторін, можливостей їх конструктивного використання, велику допомогу може надати спільна робота з іншими людьми, можливість поділитися з ними думками й почуттями.

Рольова гра «Облога фортеці». Учасники гри самостійно діляться на два табори. У таборі, який обороняється, спочатку залишаються невпевнені в собі, тривожні учасники, а в нападаючому – стенічні діти із агресивними тенденціями. (Надалі подібне співвідношення стає менш контрастним). **Обговорення** з метою розширення світогляду, росту самосвідомості дітей.

Розігрування ситуацій на розвиток асертивної поведінки: «знайомство», «зустріч», «чекання», «магазин».

Обговорення з метою закріплення досягнутих результатів .

Вправа «Гарячий стілець» (отримання зворотного зв'язку). Вибраний гравець виходить із кімнати. Ті, що залишилися, загадують когось із присутніх. Він потрапляє в центр уваги, ніби на «гарячий стілець» (за необхідності психолог сам може запропонувати загадати певного учасника групи). Обраний входить і запитує: «Якби ця людина була деревом, то яким?». Гравці по черзі називають асоціацію, яка виникає в них щодо загаданого члена групи: «Він схожий на...». Запитання можуть бути найрізноманітнішими. Єдина умова полягає в тому, що вони повинні задаватися опосередковано, в описовій формі: «Якби ця людина була: погодою, рослиною або квіткою, твариною чи птахом, книгою, місцевістю, будинком, картиною тощо». Дуже важливо, щоб учасники називали образ, який найточніше характеризує загаданого (мотивація – щоб його було легше вгадати). Коли в обраного виникає відчуття, що він знає, кого загадали, він

може називати його до трьох разів. Вправа дає учасникам уявлення про те, якими їх бачать інші.

Підведення підсумків.

Тематичне заняття 4. «Ідеальний день мого життя».

Розминка «Воскова паличка». Група стоїть у колі близько один до одного, виставивши долоні на рівні грудей в напрямку середини кола. Руки злегка зігнуті в ліктях. У колі – «воскова паличка», її ноги «приклеєні» до підлоги. «Паличка», заплющивши очі, погойдується, а група м'яко передає її від одного члена групи до іншого. Гра розвиває почуття довіри і згуртованість у групі.

Вправа «Моє ідеальне Я». Описати свої вчинки, вигляд, місце перебування, оточення і т.п., які уявляються як ідеальні.

Психогімнастична вправа: вибравши із членів групи найбільш подібного до власного ідеалу, «зліпити» з нього свій ідеальний образ.

Виконання психомалюнку на тему «Мій самий щасливий день». Учасникам пропонується протягом 2 – 3 хвилин пригадати і намалювати самий щасливий день у своєму житті. Психолог просить дітей пригадати, що вони відчували в той день, чим він запам'ятався, пропонує «поділитися» своєю радістю із іншими дітьми. Малювання сприяє невербальному вираженню переживань, про які дитина не завжди може розповісти. Аналіз розповідей, кольорових рішень, змісту малюнків дає змогу в певній мірі діагностувати рівень їх домагань. Доброзичливе обговорення малюнків, розуміння почуттів дітей, стимулююча похвала знімає бар'єри спілкування, емоційну напругу дітей і створює відчуття «захищеності в групі». По закінченню обговорення малюнків керівник бажає дітям, щоб в їхньому житті було більше щасливих днів, і звертає увагу на те, що часто це залежить від них самих.

Рольова гра «Цивілізація». Учасники об'єднуються у дві підгрупи, які розміщуються у різних кінцях кімнати.

Психолог: «Уявіть собі, що кожна з підгруп – це окрема прогресивна цивілізація. Ви – її представники, що подорожують у космосі. Зараз ви летите на планету Земля на міжгалактичний фестиваль, і вам потрібно:

1. Представити свою прогресивну цивілізацію, вигадавши її назву, географічне положення, природні ресурси, населення (бажано намалювати портрет представника цивілізації), систему правління й оборони, закони, за якими живе цивілізація, її культурні особливості (обов'язково все це записати або намалювати. Незаписаного не існує!).

2. Розподілити між учасниками в кожній підгрупі ролі парламентарів цивілізації (2 – 3 особи).

3. Через парламентарів презентувати свою цивілізацію».

Психолог: «Ви уважно слухали своїх нових знайомих. А тепер кожна цивілізація має за 3 – 5 хвилин знайти найсильніші і найслабші сторони іншої представленої цивілізації і передати цю інформацію через парламентарів».

4. З цього етапу розвитку гри тренер оголошує кризову ситуацію: «Увага! На нашу Галактику здійснено напад вірусами наркоманії. Якщо не вжити термінових заходів, використовуючи сильні сторони цивілізацій і захищаючи слабкі місця, то життя на ваших планетах загине».

5. За 10 – 15 хвилин потрібно спільно, обома групами створити систему захисту від вірусів і представити її через парламентарів (знову записати, намалювати).

По закінченні тренер пропонує поаплодувати та подякувати один одному за плідну взаємодію під час гри.

Запитання для обговорення

- Що відбувалося в команді і в групі в цілому в момент: представлення та аналізу слабких та сильних сторін цивілізацій?
- Чи змінився настрій під час створення системи захисту Галактики?
- Що і яким чином вплинуло на зміну настрою?
- Які ваші думки і враження від гри «Цивілізація»? Чому вона вчить?

Ця гра дає можливість підвищити групову згуртованість та створити справжню команду. При обговоренні слід звернути увагу на взаємодію між учасниками гри, а також на те, що спільними зусиллями можна вирішити багато проблем.

Вправа «Валіза» (отримання зворотного зв'язку). Один з учасників виходить із кімнати. Інші починають збирати йому в дорогу «валізу», складаючи туди психологічні якості цієї людини, які група цінує і які допоможуть товаришу у взаєминах з іншими людьми. Але «від'їжджаючому» обов'язково нагадують, що заважатиме йому в дорозі – називають якості, які треба виправити, щоб його життя і стосунки з оточуючими стали кращими. Потім «від'їжджаючому», який весь час перебуває в іншій кімнаті, зачитують і передають увесь список. У нього є право ставити будь-яке запитання щодо прочитаного або щось уточнювати. Потім виходить наступний учасник і процедура повторюється доти, доки всі учасники не отримають від групи «валізу в дорогу» .

Гра-розминка «Австралійський дощ»

Підведення підсумків. Проводиться у формі керованого діалогу.

II БЛОК.

Формування впевненості у собі та емоційно–ціннісного самоприйняття.

Метою організації занять цього блоку є формування та стабілізація емоційно-ціннісного самоприйняття, впевненості у собі як глибинного механізму особистісної активності.

До даного блоку ввійшли такі *тематичні заняття*: «Кожен заслуговує позитивного ставлення інших», «Позитивне ставлення до себе та до життя», «Людина яку поважають», «Я симпатизую сам собі».

Тематичне заняття 1. «Кожен заслуговує позитивного ставлення інших».

Вправа «Зображення тварин» (рольовий тренінг – характерологічні перевтілення). Діти зображують хитру лисицю, боязкого зайця, страшного тигра, сильного ведмедя і навпаки, боязкого ведмедя, хороброго зайця тощо.

Гра-розминка «Скажи комплімент товаришу». По черзі всі підлітки, намагаючись не повторюватись, висловлюють комплімент «по колу». Завершується «коло» тим, що кожен висловлює комплімент сам собі.

Вправа «За що мене люблять і поважають». Кожен підліток на папері записує у три колонки перелік 3 – 5 якостей, за які його люблять (чи поважають): а) друзі, б) батьки в) вчителі. У кожного учня у колонці повинні бути записи.

Результати узагальнюються: а) якого товариша поважають, б) за що поважають (люблять) батьки своїх дітей, в) за що поважають вчителі своїх учнів.

Вправа «Девіз». Керівник розповідає дітям, що у давнину був звичай на воротах замку або на щитах давніх лицарів зображати герб і девіз, тобто короткий вислів, що відображає провідну ідею життя або мету власника. Після цього тренер пропонує дітям придумати власний девіз. Щоб дітям було зрозуміло, чого від них чекають, керівник називає свій девіз, наприклад, «Завжди допомагати людям, не дивлячись ні на що». На придумування девізів відводиться 5 – 7 хвилин, після чого діти по черзі називають свої девізи і дають пояснення, якщо це необхідно.

Бесіда «Мій девіз». Проаналізувавши всі девізи, тренер звертає увагу на те, що ніхто з дітей в своїх девізах не говорив, що буде когось кривдити, ображати, бити. До чого прийшла б людина, девізом якої були б сварки, розбій, тощо? Як виглядає така людина? Яке враження справляє про себе у оточуючих? Чи хочеться спілкуватися та дружити з такою людиною? Керівник підтримує девізи дітей, звертаючи особливу увагу на цікаві, оригінальні, говорить про те, що має надію, що в житті діти будуть керуватися тільки добрими намірами, пронесуть свій девіз через все життя и будуть поводитися відповідно.

Малювання на тему «Мій герб». Після закінчення роботи над індивідуальними девізами психолог пропонує дітям придумати і намалювати

у щоденниках свій герб. Звертається увага учасників групи на те, що герб малювався на щиті лицаря (його бачили у бою супротивники) і на воротах замку (де його могли бачити і вороги, і друзі). Тому слід добре продумати зміст зображення на гербі.

Обговорення з метою закріплення досягнутих результатів, розширення світогляду, росту самосвідомості дітей.

Вправа «Рукоштовання». По колу підлітки обмінюються рукоштованнями. Коментують, як таким чином можна продемонструвати ставлення до іншої людини.

Ритуал завершення заняття «Подарунки».

Підведення підсумків заняття.

Тематичне заняття 2. «Людина яку поважають».

Розминка «Австралійський дощ». Учасники стають у коло. Інструкція: чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Давайте разом послухаємо який він. Зараз по колу ланцюжком ми будемо передавати мої рухи. Як тільки вони повернуться до мене, я передам наступні. Стежте уважно.

- В Австралії піднявся вітер (ведучий тре долоні).
- Починає накрапати дощ (клацання пальцями).
- Дощ посилюється (почергово плескання долонями по грудях).
- Починається справжня злива (плескання по стегнах).
- А ось град, справжня буря (тупіт ногами).
- Але, що це? Буря стихає (плескання по стегнах).
- Дощ стихає (почергово плескання долонями по грудях).
- Рідкі краплі падають на землю (клацання пальцями).
- Тихий шелест вітру (потирання долонь).
- Сонце! (руки догори).

Вправа «Психологічний портрет». Описати людину, яка заслуговує на повагу інших. Використати по 5 – 7 ознак для характеристики: а) ставлення її до інших, б) ставлення до діяльності, в) ставлення до самої себе. Доповнити опис, якщо цих ознак не вистачає.

Вправа «Самооцінка». Із матеріалів попередньої вправи вибрати: а) якості, які притаманні підлітку вже зараз, а) якості, які притаманні підлітку вже зараз, б) якості, які знаходяться у межах можливого розвитку, в) недосяжні, на думку підлітка, взагалі або найближчим часом. Записати, які можливі варіанти досягнення якостей за пунктом б).

Вправа «Індійські імена». Інструкція: Ви знаєте, що в індійських племенах було прийнято давати імена, пов'язані з природними явищами.

Такі імена часто відбивали суттєву рису (життєву позицію) людини. Наприклад, давалися імена «Швидка річка», «Ясний вогонь» тощо. Подивіться один на одного. Як вам здається, які імена можна придумати для учасників групи.

Усім вигадують нові імена. Той, кому пропонується ім'я, говорить згодний він з ним чи ні, якщо ні, йому придумують інше ім'я.

Психолог стежить за тим, щоб всі імена носили позитивний характер.

Ритуал завершення заняття.

Підведення підсумків заняття.

Тематичне заняття 3. «Позитивне ставлення до себе та до життя».

Вправа «Мої позитивні якості». Інструкція: Візьміть аркуш паперу і олівець, розділіть аркуш на три стовпчики і назвіть їх «Мої позитивні якості», «Де я можу себе добре виявити?» і «Чого я досяг». Потім закрийте очі і зосередьтеся на кожній назві приблизно 1 – 2 хвилини. Що приходить вам в голову? Не аналізуйте і не досліджуйте, просто зверніть на це увагу. Потім відкрийте очі і запишіть ваші позитивні якості, таланти, досягнення якомога швидше.

Зробіть це для кожної назви. Потім перегляньте свій список. Читаючи кожен пункт, відтворіть уявну картину того, що ви маєте цю якість, талант чи досягнення. Створіть повну картину самого себе з урахуванням цих якостей, талантів, досягнень і відзначте, наскільки приємно це усвідомлювати.

Закінчить тим, що вам начебто вручають велику синю стрічку, і подумки поплескайте себе по плечу. Ви справді чудові. Ви багато чого досягли, прагнучи своєї мети і заслуговуєте похвали за це.

Вправа «Інформування». Ймовірно у кожної людини є своя власна теорія, яка стосується того, що саме робить її унікальною, що відрізняє її від інших людей. При цьому мимоволі виникає питання: «Чи поділяє оточення вашу думку про себе, чи бачать вас інші таким же?» Якщо вони уявляють вас інакше, то що ж лежить в основі їхнього сприйняття і оцінки?

Спробуємо з'ясувати це питання під час виконання наступного завдання. Візьміть кілька аркушів паперу і напишіть на одному з них своє ім'я. Після цього:

а) дайте 10 відповідей на запитання «Хто я такий?». Зробіть це швидко, записуючи свої відповіді у тій формі, у якій вони приходили в голову. Запишіть їх у стовпчик.

б) дайте відповідь на те саме питання, але так, як на вашу думку, відгукнулися б про вас мати або батько (виберіть одного).

в) відповідайте на це питання так, як відповів би ваш друг (подруга).

Тепер порівняйте ці три набори відповідей і в письмовій формі вкажіть таке:

- У чому виявляється подібність?

- Які розбіжності?
- Якщо є розбіжності, то як ви їх поясните?
- Якою мірою ми поведимося по-різному з різними людьми, і які ролі приймаємо на себе, спілкуючись із близькими людьми?
- Як пояснити ці розбіжності, виходячи з індивідуальних особливостей людей, тобто як їхні сподівання формують ті судження про вас, які ви їм приписали?

Вкажіть які з 10 відповідей вашої самохарактеристики стосувалися: фізичних якостей, психологічних особливостей, моральних якостей, соціальних ролей.

У другій частині вправи кожен учасник описує когось із членів групи, не називаючи прізвища, імена у випадковому порядку роздає тренер. Потім тренер збирає аркуші і зачитує їх. Усі визначають про кого йдеться.

Вправа завершується обговоренням.

Розминка «Карусель». Велика група ділиться на дві підгрупи і стає коло в колі, обличчям один до одного. Дається завдання: одне коло стоїть на місці, інше – рухається за годинниковою стрілкою. Наприклад, посміхнутися кожному, зробити комплімент, сказати щось приємне.

Заклучна бесіда: підведення підсумків, обмін враженнями.

Тематичне заняття 4. «Я симпатизую сам собі»

Вправа-релаксація. Сядьте на підлогу, заплющте очі, дихайте глибоко 1 – 2 хвилини. Сконцентруйтеся на своєму диханні і відчуйте плин енергії через тіло. Тепер розслабте м'язи горла й починайте кричати. Повільно піднімайтеся на ноги. Кричіть дедалі голосніше, одночасно махайте руками вгору і вниз, начебто б'єте по столу. Якийсь час утримуйте звук на найвищому рівні, а потім поступово робіть його тихішим. Продовжуйте дихати мовчки. Зосередившись на своєму диханні, повільно опускайтеся на підлогу й лягайте на спину. Тихо вимовляйте, коли вдихаєте, склад «ом» та шипіть при кожному видиху. Через 5 – 10 хвилин вправу можна закінчити.

Групова дискусія «Любити себе...».

Вправа «Схвалення по колу» (розвиток сензитивності та позитивного самосприймання). Учасники по черзі говорять один одному компліменти та приймають їх.

Інформаційне повідомлення «Права людини та кодекс асертивної поведінки».

Розігрування ситуацій . Вправа «Дай мені книгу». Психолог пропонує дітям уявити себе в наступній ситуації: Учень приходить в клас і бачить на столі цікаву книгу у гарній обкладинці. Йому дуже хочеться взяти її, подивитися малюнки. Він підходить до столу. Але в цей момент книжку бере інший учень. А книгу подивитися так хочеться! Як бути? Як її отримати

? Діти програють ситуацію по черзі, парами. Після програвання ситуації всіма учасниками групи проводиться обговорення варіантів її вирішення, і діти спільно з керівником групи роблять висновок про те, що найбільш конструктивною формою досягнення результату (отримання книги) виявилось ввічливе прохання.

Вправа «З'ясування психологічної дистанції» (розвиток сензитивності та асертивності). Учасникам пропонується підійти до «незнайомої» людини з будь-яким запитанням – від нейтрального, наприклад, «Котра година?» або «Де зупинка транспорту?», до прохань допомогти та пропозицій, наприклад, придбати щось або поправити одяг. Звертаючись до партнера, учасники повинні встановлювати різні дистанції та контролювати свої невербальні прояви; звернути увагу, які почуття виникають у співрозмовника при звертанні певного характеру. Як при цьому люди реагують на вторгнення в зону їх психологічного комфорту.

Вправа «Сімейний портрет» (усвідомлення взаємин у родині). У родину прийшов фотограф, щоб зробити сімейний портрет. Він повинен визначити «сімейні» ролі всіх членів групи й розсадити їх, попутно розповідаючи про те, хто з ким дружить і чим займається у цій родині. Обговорення з метою росту самосвідомості дітей, кращого усвідомлення й розуміння взаємин у родині.

Підведення підсумків.

Додаток 3.

Анкета-відгук учасника тренінгу [38, с. 104]

Тема тренінгу: _____

Тренер: _____

Дата проведення: _____

Місце проведення: _____

Шановний учасник тренінгу!

Ми просимо вас прийняти участь в опитуванні. Отримані результати будуть використані для покращення якості тренінгів з даної теми.

Просимо Вас відповісти на декілька питань, що стосуються минулого тренінгу. Обведіть, будь ласка, ту оцінку на десятибальній шкалі, яка відображає вашу думку.

1) Наскільки Ви задоволені в цілому?

Зовсім ні 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Дуже задоволений

- 2) Наскільки корисним для себе ви вважаєте цей тренінг?
Зовсім ні 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Дуже корисний
- 3) Чи будете ви застосовувати отриманий досвід (знання) у життєвих ситуаціях?
Зовсім ні 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Обов'язково буду
- 4) Чи будете ви рекомендувати своїм друзям та знайомим прийняти участь у цьому тренінгу, якщо він буде проводитися ще раз ?
Ні за що 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Обов'язково буду

Ви можете додати що небудь ще, якщо хочете

Якщо хочете напишіть своє ім'я та прізвище

Дякуємо!

Додаток І.

**Схема аналізу тренінгового заняття
(за методом Вачкова І.В.) [цит. за 38, с. 106 – 107]**

1. Тема заняття та час проведення:

2. Склад учасників заняття:

3. План заняття (вправи)

Заплановано	Реально проведено
1.	1.
2.	2.
3.	3.

4. Найбільш вдалі вправи та психотехніки:

5. Невдалі вправи та психотехніки:

6. Цікавий випадок на занятті:

7. Особливості поведінки учасників:

8. Помилки, які слід врахувати:

9. Важливі досягнення, методичні знахідки:

Примітка. Реальний бланк займає чотири сторінки. Це зрозуміло, враховуючи питання анкети.

Наталя Миколаївна Токарева
Анжеліка Володимирівна Шамне
Наталя Миколаївна Макаренко

**Сучасний підліток у системі психолого-
педагогічного супроводу**

Монографія

.