

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

На правах рукопису
УДК 37.015.3

Лялюк Галина Миколаївна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ
В УМОВАХ РОДИННОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
доктор філософських наук,
професор
Скотна Н.В.

Дрогобич - 2007

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4-9
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ	
РОДИННОЇ ДЕПРИВАЦІЇ	
	10-59
1.1. Соціалізація як об’єкт вітчизняних та зарубіжних соціально-психологічних досліджень.....	10-26
1.2. Зміст та механізми соціалізації підлітків в умовах родинної депривації.....	27-35
1.3. Особливості формування ціннісних орієнтацій депривованих підлітків.....	36-39
1.4. Розвиток самосвідомості підлітка в умовах родинної депривації...	40-47
1.5. Функціонування механізмів психологічного захисту в процесі соціалізації депривованого підлітка.....	48-55
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ	
ЗМІСТОВО-ДИНАМІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК	
СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ-ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ	
БУДИНКІВ ТА ПІДЛІТКІВ З РОДИН.....	
	60-136
2.1. Програма та методи констатувального етапу дослідження.....	60-64
2.2. Аналіз мотиваційно-сміслової сфери особистості підлітків.....	65-76
2.3. Особливості самосвідомості підлітків.....	77-95
2.4. Тривожність і рівень почування самотності.....	96-104
2.5. Механізми психологічного захисту особистості депривованих підлітків та підлітків з родин.....	105-120
2.6. Особливості самоефективності підлітків.....	121-126
2.7. Соціальна адаптованість та моральна нормативність підлітків-вихованців дитячих будинків та підлітків з родин.....	127-134

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ- ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ.....	137-168
3.1. Програма та методи формувального етапу дослідження.....	137-139
3.2. Робота практичного психолога з активізації особистісного зростання підлітків-вихованців дитячих будинків	140-160
3.3. Аналіз результатів формувального етапу дослідження.....	161-166
ВИСНОВКИ	169-172
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	173-188
ДОДАТКИ	189-211

ВСТУП

Актуальність дослідження. Побудована на основі Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття) нова модель освіти в Україні покликана переорієнтувати навчально-виховний процес на становлення продуктивно мислячої, духовно здорової і творчої особистості, здатної розв’язувати проблеми сьогодення і майбутнього. Виховання та соціальне середовище нерозривно взаємопов’язані у процесі соціалізації особистості – підготовки її до життя у безперервно мінливому світі. Істотним і особливо складним аспектом цих завдань є особистісний розвиток дітей, які виховуються в умовах родинної депривації – дитячих будинках, інтернатних закладах різного типу. У контексті актуальної проблематики суспільства феномен депривації набуває окремого наукового статусу насамперед через деструктивний вплив на всю систему соціально-психологічного буття дітей, позбавлених батьківської опіки. Родинна депривація як перманентний негативний супутник сирітства гальмує перебіг особистісного становлення дитини- сироти, забарвлюючи його дискомфорними й девіантними сегментами.

Особливо проблемним в особистісному розвитку сиріт є підлітковий вік. На цьому етапі зберігається вирішальний формувальний вплив родини на розвиток особистості підлітка, зокрема його самосвідомості, самопізнання, ставлення до себе й саморегуляції. Внутрішньосімейні взаємини, ціннісні орієнтації, моральні принципи та норми родини закладають основи активного ставлення підлітка до себе як до суб’єкта виховного впливу, сприяють утвердженню його позитивних рис: відповідальності, ініціативності, впевненості у власних силах, прагнення до самовдосконалення, адекватної самооцінки, готовності самостійно приймати рішення й відповідати за їх виконання. У підлітків, позбавлених цього впливу, розвиток названих якостей деформується. Відтак, особливості соціалізації підлітків в умовах родинної депривації є актуальною психолого-педагогічною проблемою, що з особливою

гостротою постає у період переживання складних демократичних змін, економічної, моральної кризи суспільства.

Вітчизняні та зарубіжні дослідження, спрямовані на вивчення особливостей психічного розвитку дітей поза родиною (І. Бех, В. Вінс, Я. Гошовський, І. Дубровіна, Т. Землянухіна, Н. Карасьова, М. Кулеша, Й. Лангмейер, М. Лісіна, З. Матейчек, Л. Осьмак, А. Прихожан, Н. Толстих, Т. Юферєва) вказують на те, що родинна депривація є негативним чинником особистісного становлення дітей-вихованців інтернатних закладів. Однак більшість цих робіт присвячена дошкільному та молодшому шкільному періодам. Водночас, проблеми особистісного розвитку підлітків в умовах родинної депривації висвітлені недостатньо і потребують подальшого вивчення. Тому дослідження психологічних особливостей соціалізації підлітків-вихованців дитячих будинків дозволить поглибити знання про вплив соціалізуючого потенціалу родинних стосунків на становлення особистості, а отже, сприятиме пошуку психологічних чинників поліпшення умов розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування.

Недостатня теоретична й експериментальна розробленість проблеми соціалізації підлітків, які з дитинства були позбавлені родинного виховання і перебувають в дитячих будинках та потребують послідовно-виваженої систематичної та індивідуально-зорієнтованої роботи з ними, зумовила вибір теми дисертаційного дослідження: „Психологічні особливості соціалізації підлітків в умовах родинної депривації”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження проводилось згідно з планами наукових розробок кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка „Соціально-перцептивні детермінанти фахової підготовки студентів-психологів” (№ 0198V000062). Тему дисертаційного дослідження затверджена вченою радою університету (протокол № 3

від 18.03. 2004р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 9 від 28.11. 2006 р.).

Об'єктом дослідження виступив процес соціалізації підлітків як соціально-психологічне явище.

Предмет дослідження – змістово-динамічні характеристики процесу соціалізації підлітків в умовах родинної депривації.

Мета дослідження полягає у вивченні психолого-педагогічних чинників, які сприяють процесу соціалізації підлітків або гальмують його.

Гіпотези дослідження:

- змістово-динамічні характеристики соціалізації підлітків в умовах родинної депривації мають ряд особливостей, специфіка взаємозв'язку між ними визначає відмінності в особистісному розвитку депривованих підлітків і підлітків з родин;

- цілеспрямована система розвивально-виховних та психокорекційних заходів, що забезпечать активізацію розвитку самосвідомості підлітків зумовить позитивні зміни у їх соціалізації; внаслідок цих впливів почнуть ефективно діяти такі психологічні фактори соціалізації, як рефлексивне ставлення до себе, здатність перебудувати свою смислову сферу.

Завдання дослідження

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми соціалізації підлітків.
2. Визначити і проаналізувати змістовно-динамічні характеристики соціалізації підлітків, позбавлених родинного впливу.
3. Виявити психолого-педагогічні умови оптимізації процесу соціалізації підлітків-вихованців дитячих будинків та експериментально перевірити їх ефективність.
4. Підготувати і здійснити апробацію комплексної програми роботи практичного психолога з активізації особистісного зростання підлітків в умовах родинної депривації.

Методологічними засадами дослідження слугували психологічні теорії соціалізації, розвитку свідомості та самосвідомості особистості (Г. Андреева, Е. Бернс, І. Кон, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, Т. Титаренко, О. Тихомандрицька, В. Столін, С. Рубіштейн, К. Юнг); положення про закономірності функціонування і розвитку ціннісно-орієнтаційної та мотиваційної сфери особистості (Л. Виготський, І. Бех, М. Боришевський, Г. Костюк, З. Карпенко, С. Максименко, В. Москалець, І. Пасічник, В. Роздобудько, М. Савчин, Л. Співак, О. Ставицька, В. Федорчук, П. Чамата); системний підхід до розуміння особистості та її становлення (Г. Балл, М. Боришевський, С. Максименко, В. Мерлін, К. Платонов, А. Фурман, Н. Чепелева), загально-психологічні принципи формування особистості в підлітковому віці (Л. Божович, І. Булах, Т. Драгунова, Б. Ельконін, Л. Обухова), положення та принципи гуманістичної психології (К. Роджерс); моделі соціалізації (З. Фройд, Т. Парсонс, Б. Скіннер, Ж. Піаже, А. Маслоу, А. Бандура, Е. Еріксон).

Методи дослідження. Для досягнення мети й розв'язання поставлених завдань використано такі теоретичні методи: аналіз, порівняння, узагальнення наукової та навчально-методичної інформації, пов'язаної з проблемами соціалізації підлітків; методи емпіричного дослідження: спостереження, тестування, опитування, бесіди, анкетування; статистичні методи обробки отриманих даних, які здійснювались за допомогою комп'ютерної програми STATISTICA. Використовувався факторний аналіз, кореляційний аналіз, параметричне порівняння середніх величин (t – критерій Ст'юдента).

У дослідженні брали участь підлітки дитячих будинків Львівської обл. (м.Дрогобич, м.Борислав) та підлітки загальноосвітніх шкіл м.Дрогобич. Загальна кількість досліджуваних становила 118 осіб віком від 12 до 15 років.

Наукова новизна одержаних результатів. Одержано нові дані щодо соціалізації підлітків, позбавлених виховного впливу родини, зокрема, встановлено відмінності у структурі ціннісних орієнтацій та змістовних характеристиках самосвідомості, зокрема, у розвитку емоційної сфери,

показниках соціальної адаптованості, моральної нормативності та функціонуванні психологічних механізмів захисту; показано міру вияву компенсаторних механізмів соціалізації підлітків в умовах родинної депривації, описано їх специфіку; визначено психолого-педагогічні умови, що сприяють оптимізації процесу соціалізації підлітків-вихованців дитячих будинків.

Теоретичне значення дисертаційного дослідження полягає у поглибленні існуючих уявлень про особливості соціалізації підлітків в умовах родинної депривації; розробці концептуальних основ соціалізації підлітків-вихованців дитячих будинків, виокремленні істотних психологічних індикаторів розвитку особистості підлітка в умовах родинної депривації та визначенні психолого-педагогічних умов оптимізації їх особистісного зростання.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що вони можуть бути використані педагогами, психологами, соціальними працівниками для підвищення ефективності організації виховної роботи в дитячих будинках, закладах інтернатного типу, загальноосвітніх школах. Результати дослідження використовуються при викладанні курсів вікової, педагогічної та соціальної психології.

Надійність та вірогідність отриманих даних забезпечується теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; комплексним використанням надійних і валідних діагностичних методик, адекватних меті та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних; використанням методів математичної статистики для доведення достовірності результатів емпіричного дослідження.

Апробація та впровадження результатів дослідження здійснювалась у формі доповідей та повідомлень на I Міжнародній науково-практичній конференції „Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні” (м. Івано-Франківськ, 2000), Міжнародній науково-практичній конференції „Психолого-педагогічні проблеми соціальної роботи та професійна підготовка до неї: теорія, практика” (м. Самбір, 2002), Міжнародній науково-практичній конференції „Теоретико-методологічні проблеми дослідження

психології особистості: досвід минулого – погляд в майбутнє”(м. Одеса, 2004), II Міжнародній науково-практичній конференції „Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні” (м. Дрогобич, 2005), Міжнародній науково-практичній конференції „Генеza буття особистості” (м. Київ, 2006).

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес дитячих будинків (довідка № 195 від 7.12.2006р.), (довідка № 201 від 6.12.2006 р.) та СШ № 5 м. Дрогобич (№ 121 від 8.12.2006 р.). Матеріали дослідження використовуються при читанні курсу „Вікова психологія” для студентів, що навчаються за спеціальністю „Практична психологія”, „Соціальна педагогіка” Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 1348 від 8.12.2006р).

Публікації. Головні положення дисертації висвітлено у 8 одноосібних публікаціях автора, 4 з них – у фахових виданнях ВАК України.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 207 найменувань, та додатків. Основний зміст дисертації викладено на 172 сторінках комп’ютерного тексту. Робота містить 12 таблиць і 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ РОДИННОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

1.1. Соціалізація як об'єкт вітчизняних та зарубіжних соціально-психологічних досліджень

Основою розуміння процесу становлення і утвердження особистості в системі суспільних відносин є категорія соціалізації (лат. *socialis* – суспільний). Ця категорія дедалі активніше використовується філософами, соціологами, психологами, педагогами, політологами та ін.

Вивчення процесів соціалізації включає низку аспектів, які можна звести до двох головних: дослідження соціалізації у філогенезі (походження і становленні родової суті людини) і в онтогенезі (процес формування певного типу особистості).

У психології існує чимало трактувань процесу соціалізації. Соціалізація у найбільш загальному її визначенні – це «багатогранний процес засвоєння людиною досвіду суспільного життя, перетворення її з природної істоти в суспільну, з індивіда в особистість» [80,316].

Соціальне середовище, в якому формується особистість, треба розуміти як систему можливостей, вимог та очікувань, яка виконує спрямовуючі функції щодо цього процесу. Ця множина викликів та очікувань складним чином відображається у функціональній структурі свідомості та самосвідомості особистості, її спонукальній та пізнавальній сферах, у наборі алгоритмів, стандартів та правил поведінки й діяльності.

У міру наростання причетності, включеності індивіда в середовище, збільшуються потужність, різноманітність, витонченість та глибина особистісно-формувальних впливів оточення на особистість. Процес соціалізації, таким чином, набуває автентичного характеру. Водночас, особистість, проявляючи самодіяльність, творчість формуюче впливає на середовище.

Формування й розвиток особистості та її становлення як соціальної, духовної, моральної, істоти виявляють себе як фактично тотожні речі. Але це два полюси взаємодії, які перебувають у безперервній динаміці взаємопереходів, внутрішнього потенціалу особистості та завдань і простору її соціального самоздійснення.

Багатогранність і складність процесу соціалізації зумовлює наявність різних підходів, теорій, а також різних визначень процесу соціалізації.

Соціалізація має діяльнісний характер і головним критерієм її успішності є вільне функціонування індивіда в суспільстві за умови, що він у процесі соціалізації є активним, вважають Ф. Гіддінс і Г. Тард [166, 28-30].

Соціальна теорія, яка пояснює процес інтеграції індивіда в соціальну систему засобами інтерналізації загальноприйнятих норм, розглядається Т. Парсонсом [124]. Згідно його поглядів соціалізація є динамічним процесом, пов'язаним зі структурною організацією суспільства. Індивід “вбирає” у себе загальні цінності в процесі спілкування зі “значущими” іншими. Результатом соціалізації є входження нормативних стандартів у мотиваційну структуру особистості. Основним інститутом первинної соціалізації Т. Парсонс вважає сім'ю, де, на його думку, закладаються фундаментальні мотиваційні установки особистості. За Парсонсом, будь-яка соціалізація у ролях, навіть у статевих чи вікових, сприяє появі в соціалізуючого почуття неповноцінності, якщо роль не є цінною.

Соціалізація проходить завдяки дії психологічних механізмів оцінки, пізнання і засвоєння цінностей. Механізм працює на основі принципу задоволення – страждання, який починає діяти за допомогою нагород і покарань і поєднує процеси гальмування (аналог “витіснення” З.Фрейда [179,106] і субституції (“перенос” або “заміщення”). Пізнавальний механізм включає процеси імітації та ідентифікації, які опираються на почуття поваги та любові. Засвоєння цінностей взаємопов'язане з процесом формування Супер-Его, яке закладається в структурі особистості як результат ідентифікації з фігурою батька або інтерналізації структури родини як інтегрованої системи.

Емпіричні дослідження переконливо підтверджують залежність девіантної поведінки від особливостей ранньої соціалізації. Відсоток осіб з такою поведінкою вищий у тих випадках, коли соціалізація проходить в умовах сімейних конфліктів або в неповних сім'ях. Головний її механізм – пристосування – згладжує, сублимує конфлікти особистості і суспільства, не допускає відхилень у поведінці.

У процесі соціалізації адаптація невіддільна від активності, селективного творчого ставлення особистості до оточення. У цьому плані досить цікавими є погляди А. Адлера, К. Юнга, Е. Еріксона [3,197, 195].

Так, А. Адлер розглядає індивіда як творчу і самовизначальну сутність, як соціальну істоту, котрій потрібно допомогти подолати почуття неповноцінності, пережиті в дитинстві. Кожна людина, на його думку, виробляє свій унікальний стиль життя і прагнення до досягнень завдяки власній активності і можливостям. Визначальний вплив на формування особистості здійснює порядок народження дитини в сім'ї та соціальний інтерес – внутрішня тенденція людини до участі у створенні ідеального суспільства.

З точки зору К. Юнга, людина постійно набуває нових умінь, досягає нових цілей, реалізує себе все повніше. Розвиток особистості він розглядає як динамічний процес, як еволюцію протягом усього життя.

У концепції Е. Еріксона розглядається становлення особистості як зміна етапів, на кожному з яких відбуваються якісні зміни у внутрішньому світі людини і радикальні зміни її відносин з навколишніми. Поява нових якостей на певній стадії життя підготовлюється усім процесом попереднього розвитку особистості. Якісні нові зміни можуть виникнути і утвердитися тільки за умов, коли в минулому були створені відповідні психологічні та поведінкові обставини.

Особливу позицію стосовно особистісного розвитку займає Е. Фромм [182], який важливого значення в розвитку особистості надавав соціологічним, політичним, економічним, релігійним та антропологічним факторам. Е. Фромм розвиток особистості трактував як визнання і реалізацію унікальних

можливостей кожної людини. Вчений розглядав виховання як повагу щодо самобутності, унікальності дитини. Особистість, на його думку, повинна розвиватися вільно, прагнути до самовдосконалення і реалізації індивідуальності і не допускати маніпуляцій собою з боку будь-кого. “Реалізація особистості передбачає безумовне визнання індивідуальності індивіда. Люди народжуються рівними, але різними... Справжній розвиток особистості завжди полягає у розвитку саме індивідуальної основи. Протиприродний розвиток втискує індивідуальну основу у форму псевдоособистості, яка складається з зовнішніх шаблонів мислення та відчуття” [180; 219 – 220]. Суть виховання – це розкриття потенціалу особистості, а не втручання у її саморозвиток. Основні принципи філософії такого виховання розкриваються в праці Е.Фромма “Втеча від свободи” [180, 240]. Е.Фромм стверджував, що ставлення до себе відображається на ставленні до інших. “Любов до себе і любов до інших йдуть рука об руку”. Самоприйняття і прийняття характеризує відносини батьки – діти.

Вирішальність у розвитку особистості соціальних стосунків між батьками та дітьми доводить К. Хорні. Якщо поведінка батьків не сприяє задоволенню потреби дитини в безпеці, то це призводить до базальної ворожості, яка веде до базальної тривоги як почування безпорадності у ворожому світі [185, 260].

У дослідженні основних вітальних потреб (захист, свобода, успіх і ефективність) (А. Адлер, К. Хорні, Е. Еріксон, Е. Фромм, Е. Берн) [3,185, 195, 180, 30] доведено, що норма і патологія функціонування індивіда залежить від того, чи зумів він реалізувати ці психологічні потреби, чи вони були блоковані. Особливо важливими є духовні, моральні, соціально-психологічні потреби, потреба визнання і позитивного „Я”, що впливають на соціалізацію особистості, її адаптацію до соціального оточення та механізми захисту. Ці погляди дають можливість певною мірою пояснити деякі проблеми соціалізації особистості в умовах депривації.

Представники біхевіоризму – Дж. Доллард, Б. Скіннер, Р. Уолтерс [186, 331-370], розглядають соціалізацію як «модифікацію» людської поведінки

шляхом «дозування» стимулів, тобто пропорцій заохочень і покарань з метою отримання бажаної поведінки. Научіння соціальним діям відбувається у результаті спостереження за поведінкою інших людей і наслідування за значущими моделями.

На думку інтеракціоністів, Дж.Мід, Ч.Куллі [186, 432-473], особистість виростає з множини інтеракцій людей з навколишнім світом, у результаті яких вона навчається дивитись на себе очима інших, думати про інших, а також розуміти поведінку інших людей, „прийняття ролі Іншого” – головний механізм соціалізації. Результатом соціалізації є розвиток самосвідомості, яка має соціальну природу і формується у процесі взаємодії з Іншими.

Загалом соціалізацію можна розглядати як можливість пристосування, адаптацію до зовнішнього тиску, наслідування, ідентифікацію, засвоєння “стандартів” поведінки, прийняття групових норм тощо. Безперечно, соціальне пристосування є важливим елементом соціалізації, позаяк входження людини до будь-якої спільноти пов’язується з соціально-психологічною адаптацією. Проте адаптація невіддільна від активності, вибіркового ставлення особистості до середовища.

Представник соціально-когнітивного напрямку А. Бандура допускає, що існує постійна взаємодія між факторами поведінковими, когнітивними та середовищем. Це означає, що поведінка, особистісні аспекти і соціальні впливи – це взаємозалежні детермінанти, тобто на поведінку впливає оточення, але і люди також відіграють активну роль у створенні соціального оточення та інших обставин, які мають місце в їх повсякденному житті [26].

Ця точка зору відрізняється від погляду Ф. Скіннера, який обмежував пояснення поведінки людини двофакторною одnobічною моделлю, в якій зовнішні події виступають єдиною причиною поведінки. А. Бандура особливого значення надавав ролі научіння через спостереження і набуття навичок поведінки. Найбільш відмінною рисою соціально-когнітивної теорії є переконання в тому, що в основному поведінка людини формується через спостереження або на основі прикладів [26, 378]. Основою його концепції

самоефективності є положення, що людина може навчитися контролювати події, які впливають на її життя.

Загальним теоретичним підґрунтям психоаналітичних трактувань процесу соціалізації слугувала теорія З. Фрейда [179]. Соціальний розвиток є процесом послідовного оволодіння особистістю своєю лібідозною енергією, відкритий вияв якої суперечить нормам культури. Таким чином, соціалізація – це процес оволодіння природними інстинктами за допомогою тих чи інших захисних механізмів особистості. Неофройдистські концепції соціалізації акцентували увагу на аналізі „Его” як головного засобу адаптації в ході соціального розвитку особистості.

Е. Еріксон [196] розробив теорію стадій психосоціального розвитку особистості. Центральним для теорії особистості визначив положення про те, що людина протягом життя проходить через декілька універсальних для всього людства стадій. Епігенетична концепція розвитку базується на уявленні, що кожна стадія життєвого циклу настає у певний для неї час („критичний період”), а також про те, що повноцінна особистість формується тільки шляхом проходження у своєму розвитку послідовно всіх стадій, які супроводжуються кризою.

“Когнітивна” модель соціалізації (Д. Келлі, Ж. Піаже, Л. Кольберг) побудована на ідеї, що поведінка особистості детермінована її знаннями, сукупність яких утворює у її свідомості картину навколишнього світу, яка й керує поведінкою людей. Головним аспектом соціалізації при цьому є процес навчання мисленню, розвитку пізнавальних, моральних та емоційних структур особистості. Відношення до дійсності у процесі пізнання визначається мисленнєвою позицією дитини – егоцентризмом. Ж. Піаже [129] вважав, що когнітивна соціалізація має декілька стадій, які діти проходять у певній послідовності. Але швидкість і результативність соціалізації у різних дітей різна.

Соціальний розвиток індивіда як процес осягнення ним сукупності соціальних норм і правил та підпорядкування своєї поведінки соціальним

вимогам трактує О. Кольберг [186,432-438]. Динаміка процесу соціального розвитку – це рух від пасивного і комформного прийняття соціальних норм до розуміння соціальних вимог як узгодження між вільними людьми, до навичок соціальної взаємодії поза рамками рольових вимог з опорою на систему універсальних моральних принципів.

Особливо цінними, на нашу думку, є погляди представників гуманістичного напрямку А. Маслоу, К. Роджерса, які вважали, що природні внутрішні сили особистості здатні самостійно реалізувати соціалізацію індивіда (самоактуалізація особистості), а засоби, фактори інститути соціалізації не повинні їм перешкоджати. Як зазначає А. Маслоу [105], в кожній людині закладені потенційні можливості для позитивного зростання й удосконалення. Негативізм, руйнівні сили в людях – результат фрустрації (незадоволення) основних потреб. Життя характеризується тим, що люди постійно чогось хочуть, якщо задоволена одна потреба – інша спливає і спрямовує зусилля особистості.

Ієрархія потреб, за А. Маслоу: 1) фізіологічні потреби; 2) потреби безпеки і захисту; 3) потреба в приналежності і любові; 4) потреба в самоповазі; значущість, компетентність; 5) потреба в самоактуалізації.

Кожна людина вибудовує власну ієрархію потреб – може вибрати 1 – 2 домінуючі рівні. Жодне людське суспільство не могло забезпечити оптимальних можливостей для самоудосконалення всіх його членів.

Основоположник феноменологічного напрямку, К.Роджерс [186] вважав, що люди здатні самі будувати свою долю. Найбільш важливим персонологічним конструктом К.Роджерс вважав „Я-концепцію”. Визначальним у розвитку цього конструкта є цінності та позитивна увага. Роджерс підкреслював, що дітям для розвитку позитивної Я-концепції, яка дозволяє стати повноцінно функціонуючими людьми, необхідна безумовна повага, а умови примушують їх жити відповідно до нав'язаних цінностей. На думку К.Роджерса, люди в основному поведуть себе згідно з власною „Я-концепцією”. Невідповідність між усвідомленим «Я» і «Я»-ідеальним свідчить про низьку психологічну адаптацію,

і чим більше неспівпадань, тим вища ступінь тривоги, нестабільності, соціальної незрілості, емоційних порушень [186,537-561]. Загальна позитивна самооцінка, визначається позитивним образом “Я” і є умовою життєдіяльності індивіда. В іншому випадку життя стає фактором дистресу, що спричиняє психічне виснаження або самознищення, тобто людина не може тривалий час жити з переконанням, що вона “погана”.

Основою позитивного образу “Я” є фіксовані установки:

Я – захищений, перебуваю у безпеці, благополучний, здоровий;

Я – самостійний, незалежний, вільний, дещо кращий за інших;

Я – розумний, знаючий, компетентний, контролюю ситуацію;

Я – красивий, прийнятий, любимий.

Теоретичні розробки Роджерса дозволили іншим вченим припустити:

якщо людина приймає себе, вона приймає й інших. Тобто існує зв'язок між самоприйняттям і прийняттям інших. Самоприйняття впливає на почуття прийняття, поваги та цінності інших.

Погляди Роджерса ми використали для обґрунтування проблеми соціалізації особистості в умовах родинної депривації, дослідження Я-концепції підлітків стало одним з основних етапів нашого дослідження.

В останні роки зростає тенденція до інтегрованого, цілісного погляду на особистість з позицій різних теоретичних підходів і таким чином народжується інтегрована концепція розвитку, яка прагне до узгодження і системного формування з урахуванням всіх тих підходів до особистості, акцент на яких було зроблено в руслі різних теорій.

У вітчизняній психології найбільш відомі дослідження концепцій розвитку особистості представників школи Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, О. Леонтєва, Б. Паригін [10,35,50,79,95,126]. Вітчизняні концепції розвитку особистості можна умовно згрупувати за двома напрямками: інтраіндивідуальний підхід, що зосереджується на вивченні типових рис, установок і якостей людини; інтеріндивідуальний підхід, в якому головний

аспект робиться на дослідженні закономірностей міжособистісних стосунків людей під час виконання ними різних соціальних ролей.

Соціалізацію деякі автори розглядають як процес „входження індивіда в соціальне середовище, пристосування до нього, освоєння певних ролей і функцій” (Б.Паригін) [126]. Інші дослідники вважають процесом соціалізації „засвоєння індивідом соціального досвіду, в ході якого утворюється конкретна особистість” (І.Кон) [35].

Визначення соціалізації як процесу, внаслідок якого індивід одержує недостатню йому соціальність, дає Б. Ананьєв, вказуючи, що соціалізація – це процес формування людини як особистості, її соціального становлення, включення особистості у різні системи соціальних відносин, інституцій і організацій, засвоєння людиною знань, норм поведінки, що склалися історично, [10].

Л.Виготський [50] стверджував, що розвиток особистості відбувається в процесі опосередкованого спілкування. Розвиток особистості – це засвоєння цінностей культури (соціокультурна концепція розвитку), культурні знаки – це знаряддя, оперуючи якими суб`єкт впливає на іншого, формує власний внутрішній світ, основними одиницями якого є значення і смисли (афективно-мотиваційні компоненти). Його теорія стадійності процесу розвитку особистості ґрунтується на віковій періодизації, в основу якої покладено три ознаки: ситуація розвитку, провідна діяльність і вікове новоутворення. Згідно з цією теорією, стадії соціалізації характеризуються віковими новоутвореннями, а джерелом розвитку є соціальне середовище. Соціальна ситуація розвитку є основним фактором соціалізації особистості. На думку Л. Виготського, сила впливу соціальної ситуації, в якій особистість зростає, набуває спрямовуючого значення у зв'язку з переживаннями. Автор підкреслював, що „середовище слід розглядати не абсолютно, а відносно, оскільки вплив довкілля визначається переживаннями дитини” [50, 246]. Соціальна ситуація є необхідним моментом для всіх динамічних змін, які мають місце в той чи інший віковий період, та

породжує новоутворення, властиві даному віку, перебудовує свідомість дитини, всю її структуру.

Як ми вже зазначали, Л. Виготський прагнув наповнити поняття “соціалізація” змістом, введенням положення про інтериоризацію – екстериоризацію як взаємоперехід у системі сумісної діяльності людини в суспільстві. Ще в 30-х роках Л. Виготський писав: “Для нас сказати про процес “зовнішній” – означає “соціальний”. Будь-яка психічна функція була зовнішньою, власне психічною функцією; вона була насамперед соціальним відношенням двох людей” [50; 380].

Для Л. Виготського інтериоризація – це перехід від інтерпсихічного соціального до інтрапсихічного індивідуального способу життя людини.

Спираючись на поняття «провідний вид діяльності» і «соціальна ситуація розвитку», введені Л. Виготським, Л. Божович показала, як у складній динаміці взаємодії діяльності і міжособистісного спілкування в різні періоди життя дитини формується її погляд на світ, який вона називає внутрішньою позицією. Ця внутрішня позиція і є однією з головних характеристик особистості, передумова її розвитку, яка розуміється як сукупність провідних мотивів діяльності [35].

Свою концепцію розвитку особистості, в якій центральне місце займає поняття діяльності подає О. Леонтьєв [95]. Він розглядає все життя людини і особливого значення надає мотивам і поведінковим (діяльнісним) поняттям.

Як і в Л. Божович, основною внутрішньою характеристикою особистості у О. Леонтьєва є мотиваційна сфера особистості. Другим важливим поняттям його теорії є «особистісний смисл», що виражає відношення цілей діяльності людини, тобто того, що її спонукає. Чим різноманітніші види діяльності, в які особистість включена, тим вони більш розвинені та ієрархізовані, тим багатша сама особистість.

Представники діяльнісного підходу в психологічній науці (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Лурія, В. Мясіщев, Д. Ельконін, С. Рубінштейн та ін.) в якості системоутворюючою

базою, яка забезпечує включення людини в світ культури, її саморозвиток, називають цілеспрямовану діяльність. Діяльнісний підхід дозволив відстояти положення, що поведінка людини в світі, її пізнання дійсності носять активний характер.

Як підкреслює О. Леонт'єв, специфічно людська поведінка особистості – це активне пристосування до майбутнього. Це довільна дія за своєю структурою, опосередкований акт і його допоміжним засобом є “знак-засіб” [95, 232].

Стосовно розуміння механізмів соціалізації, цей принцип на початкових етапах психічного розвитку дитини полягає в тому, що на перший план виступає механізм біологічного пристосування, завдяки якому відбувається становлення сприймань та емоцій дитини. У процесі соціалізації цей процес трансформується, виконуючи інші завдання, реалізуючи вищі рівні діяльності, взаємодіючи з психічними та соціальними механізмами соціалізації.

Вітчизняні психологи Б. Анан'єв, О. Бодальов І. Кон, Г. Костюк, С. Кондратьєва, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, В. Роздобудько, Н. Скотна [10,34,72,87,82.151,157] та інші дослідження проблеми пізнання людини людиною здійснювали на основі методологічних принципів загальноісторичної зумовленості психіки, що формується у конкретних умовах спільної діяльності людей як об'єктів пізнання, спілкування, праці. Суть цього підходу полягає в аналізі проблеми пізнання людьми одне одного як з позицій емоційного сприймання людини людиною, так і з позиції розуміння її поведінки. Такий підхід цікавий тим, що охоплює важливі рівні відображення соціальної реальності – афективний і когнітивний, демонструючи водночас їх нерозривну єдність у процесі створення образу іншої людини.

У дослідженнях П. Зінченко, А. Смірнова [106] особлива увага була звернена на вивчення ролі мотивації особистості в пізнанні світу, що дає можливість виділити провідні стійкі емоційні компоненти особистості, які відкривають людині смисл її мотивів.

Соціалізацію як двобічний зв'язок, який включає в себе: засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків та процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків і за рахунок його активної діяльності та активного включення в середовище розглядає Г.Андреєва [11,338]. Вона акцентує увагу на тому факті, що людина не просто засвоює соціальний досвід, а й перетворює його у власні цінності, установки, орієнтири, включає у себе і процес цілеутворення, і процес мобілізації суб'єкта.

У вітчизняній психології виділяють три сфери, в яких відбувається становлення особистості: діяльність, спілкування, самосвідомість (становлення „Я-концепції”). Кожна сфера має свої особливості, свої умови для розвитку особистості, і процес соціалізації потрібно розглядати як єдність змін у всіх трьох сферах одночасно. Розвиток самосвідомості пов'язаний з процесом самовизначення і становлення соціальної ідентичності особистості.

Дослідження останніх двох десятиліть обумовили появу в теорії соціалізації нових характерних загальних тенденцій. Нові підходи до аналізу соціалізації підкреслюють активну роль індивіда в ході соціалізації, яка розглядається як формування персональної та соціальної ідентичностей особистості (Дж. Тернер, С. Московічі) [107]. Головною тенденцією є домінування конструкціоністського підходу в аналізі соціалізації (Г.Андреєва, А.Інкелес, Л.Фестінгер). Для конструктивістського підходу важливим є вирішення проблеми знаходження характеристик особистості, які забезпечують майбутній успіх. У процесі соціалізації формуються особистісні передумови для виконання завдань наступного етапу розвитку людини.

Конструкціоністський підхід суттєво відрізняється від традиційного „диспозиціонізму”, який у поясненні процесу соціалізації акцентує увагу на особистісних властивостях як стійких утвореннях, що жорстко обумовлюють поведінку індивіда.

Нові тенденції в розвитку теорій соціалізації виявляються у підкресленні того, що аналіз обмежувальних факторів є так само важливий, як і рушійних. Ці

тенденції ґрунтуються на визнанні того, що соціалізація відбувається як динамічний багатофакторний процес, до якого одночасно залучена велика кількість факторів, які мають характер силового поля та існують як напружена система. В нестандартній ситуації виявляються внутрішні чинники соціалізації, які характеризують активність суб'єкта, ту конфігурацію сил, яка діє всередині суб'єкта. Ця внутрішня сила взаємодіє із зовнішньою як суб'єктивна інтерпретація індивідом соціальної ситуації. Результатом процесу конструювання є створення людиною образу світу, частиною якого є уявлення про саму себе як частину цього світу – соціальна ідентичність. Соціальна ідентичність - це та створена соціальна реальність, яку потрібно розглядати як результат ресоціалізації особистості в умовах трансформації суспільства.

Ресоціалізація – процес „вторинного” входження особистості в суспільні відносини, формування у неї здатності орієнтуватися і діяти в нових ситуаціях соціального розвитку.

Зміст соціалізації залежить від такого важливого параметра, як соціальні інститути – системи спеціально створених або таких, що природно склалися, установ і органів, функціонування яких спрямоване на розвиток індивідів, насамперед шляхом освіти і виховання. Основними інститутами соціалізації більшість дослідників вважають сім'ю, заклади освіти (дитсадок, школа), церкву, ЗМІ, культурні традиції суспільства. З погляду психодинамічного, соціокультурного, гуманістичного та ін. підходів – родина має найбільш вагомий вплив на формування та становлення особистості. Діти, виховані в безпеці, дружній родині, в турботі, в любові, більше спрямовані на розвиток і самовдосконалення, яке приносить людині задоволення, і вона намагається стати настільки доброю, позитивною, на скільки дозволяють їй можливості.

Соціалізація – це результат взаємодії численних обставин. Саме їх сукупний вплив вимагає від людини певної поведінки й активності. Обставини, за яких створюються умови для перебігу процесів соціалізації, називають чинниками соціалізації.

Соціалізація як процес, на думку багатьох дослідників, пов'язана з вихованням. Виховання виступає важливим засобом соціалізації індивідів. Крім того, суспільство в особі соціальних інститутів, а також через різноманітні сторони соціального життя, різні форми суспільної свідомості корегуюче впливає на процес виховання. Ця проблема стала однією з провідних проблем єдності навчання, виховання і розвитку індивіда. Дослідження Г. Костюка, М.Боришевського, О. Проскури, Т. Косми, О. Скрипченко, Н. Гродської, С.Тіщенко, А. Фурмана та багатьох інших переконливо доводять, що зміст, мотиви, способи навчальної діяльності мають колосальний вплив на розвиток особистості учня. Активну роль навчання в розвитку учнів має виховання у них належних мотивів, зокрема інтересу до знань, бажання вчителя.

Підкреслюючи методологічне значення принципу розвитку в психології, Г.Костюк вказував, що серед умов розвитку особистості вирішальна роль належить навчанню і вихованню, які виступають формами "керівництва з боку суспільства активністю дитини. Вони сприяють засвоєнню нею соціального досвіду, створенню внутрішніх умов розвитку" [87;113].

Досліджуючи соціалізацію як процес становлення особистості Н. Андрєєнкова [13;43] підкреслює взаємозв'язок процесів соціалізації та виховання, показує роль автономії індивіда в процесі соціалізації [13;44].

Отже, виховання як спеціально розроблена певним суспільством система засобів впливу на людину з метою формування її особистості відповідно до інтересів цього суспільства, можна розглядати як спрямовану форму соціалізації. У понятті „виховання” увага акцентується на ролі зовнішнього впливу у розвитку особистості.

Ненаправлена, або стихійна форма соціалізації – це „автоматичне” виховання певних соціальних навичок у зв'язку з постійним перебуванням індивіда в безпосередньому соціальному оточенні.

Важливою проблемою теорії соціалізації є дослідження механізмів процесу соціалізації. Психоаналітичний підхід трактує механізми соціалізації як механізми переведення внутрішніх стимулів у соціально прийнятні форми,

серед яких головну роль відіграє ідентифікація. У біхевіоризмі механізмами соціалізації прийнято вважати зовнішнє стимульнє підкріплення тієї чи іншої поведінки і вчинків – наушіння.

На думку Г. Тарда, механізм соціалізації включає в себе: імітацію, наслідування; ідентифікацію; керівництво.

Вітчизняні психологи, С. Белічева, О. Леонтьєв, А. Мудрик, А. Сухов [107] поділяють механізми соціалізації на три групи: 1) неусвідомлювані (навіювання, зараження, наслідування, ідентифікація); 2) усвідомлювані (референтна група, авторитет, популярність); 3) санкції заохочення і покарання, що застосовуються в суспільстві. Отже, у вітчизняній та зарубіжній психології не існує єдиного підходу щодо вивчення проблеми механізмів соціалізації, яка потребує подальшого вивчення.

При дослідженні процесу соціалізації іноді говорять і про продукт цього процесу “ефекти соціалізації” [2]. Під психологічними ефектами соціалізації розуміють психологічні явища, що свідчать про її міру і глибину. Перелік цих ефектів широкий: соціальні установки; складні явища мотивації діяльності; риси характеру – як соціально-типові так і національно-типові. У процес соціалізації особистості включається не лише мікро-, а й макросередовище. Особистості не байдуже, в умовах якої великої групи проходить її процес соціалізації. Інститут соціалізації, впливаючи на особистість, обов’язково зустрічається із системою впливів, які задаються великою соціальною групою, через традиції, звичаї, звички, спосіб життя. Від конкретних впливів реального оточення залежить цілісний ефект соціалізації (Б. Ананьєв, Ж. Піаже, Л. Виготський, Л. Божович, Є. Рибалко).

Таким чином, більшість авторів розглядають соціалізацію як складний, діалектичний, цілісний процес розвитку і саморозвитку, як єдність двох суперечливих сторін. Не засвоївши умов середовища, не утвердивши себе в ньому, не можна активно впливати на нього. Водночас засвоєння соціального досвіду неможливе без активності самої людини в різних сферах діяльності. Дослідники проблеми соціалізації прагнуть враховувати сукупність

соціальних і психологічних процесів, завдяки яким відбувається соціалізація – як контрольованих, цілеспрямованих, так і стихійних, спонтанних. Останнім часом окремі автори прагнуть зрозуміти ці процеси як взаємодію, зазначають, що процес соціалізації триває все життя, але особливого значення надають підлітковому віку.

Отже, соціалізація є складним, діалектичним цілісним процесом розвитку і саморозвитку, єдністю двох суперечливих блоків. Перший блок – це засвоєння умов соціокультурного середовища. Не знайшовши себе в ньому, не можна активно впливати на нього. Другий – засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої людини в різних сферах діяльності. Адже людина сама створює суспільні відносини, але перш ніж вона стане особистістю, їй необхідно пройти шлях соціалізації в різних групах.

Соціалізація має діяльнісний характер, і головним критерієм її успішності є вільне функціонування індивіда в суспільстві, а його система ціннісних орієнтацій – якісний показник соціалізації.

Соціальна ситуація необхідний момент для всіх динамічних змін, які мають місце в той чи інший віковий період, вона породжує новоутворення, властиві даному вікові, перебудовує свідомість дитини, всю її структуру.

Висновки

Соціалізація – складний, діалектичний процес взаємозалежної динаміки соціальної адаптації та інтеріоризації, розвитку і саморозвитку, наслідком якого є ствердження „самості” особистості. Основу процесу соціалізації утворює засвоєння та активне відтворення людиною знань, умінь, навичок, норм, цінностей, соціально-культурного досвіду, соціальних якостей, соціальних ролей, способів взаємодії особистості з навколишнім світом, які забезпечать майбутній успіх у нових соціальних ситуаціях розвитку. Нові підходи до розв’язання проблем соціалізації розглядають її як формування ідентичності особистості.

Соціалізація, освіта й виховання нерозривно пов'язані між собою. Виховання повинно бути спрямоване на досягнення двох взаємозалежних цілей – забезпечення процесу соціалізації особистості та підтримку процесу індивідуалізації, формування духовної, різнобічно розвиненої особистості.

Становлення особистості відбувається у трьох сферах: діяльність, спілкування, самосвідомість (становлення „Я-концепції”). Кожна сфера має свої особливості, свої умови для розвитку особистості, і процес соціалізації потрібно розглядати як єдність змін у всіх трьох сферах одночасно. Розвиток самосвідомості пов'язаний з процесом самовизначення, самоприйняття і становлення соціальної ідентичності особистості. Існує зв'язок між самоприйняттям і прийняттям інших.

Соціальна ситуація розвитку є основним фактором соціалізації особистості. Від конкретних впливів реального оточення залежить цілісний ефект соціалізації. Основним інститутом первинної соціалізації є родина, де закладаються фундаментальні мотиваційні утворення особистості.

1.2. Зміст та механізми соціалізації підлітків в умовах родинної депривації

Соціалізація відбувається протягом усього життя людини та має свої особливості в кожній віковій групі, проте найбільш важливого значення проблема особливостей соціалізації набуває в перехідні періоди розвитку дитини, а саме в найбільш “важкому” для педагогічного впливу – підлітковому віці, бо саме в ньому закладаються основи і загальний напрямок у формуванні моральних норм та цінностей, їхній критичний аналіз, аутентичне переосмислення і прийняття та інтеріоризація.

Об’єктивна ознака сьогодення – ускладнення процесу соціалізації підлітка внаслідок економічних, соціальних, політичних змін, які відбуваються в нашому суспільстві. Накладаючись на психологічну кризу підліткового віку, засвоєння норм і цінностей ще більше загострюється. Важливим фактором процесу соціалізації підлітка є вікові кризові явища: прискореність і нерівномірність розвитку його організму в період статевого дозрівання, що ускладнює психічне та фізичне самопочуття, зумовлює емоційну нестійкість, яка виявляється в інтенсивному, нерідко неадекватному емоційному реагуванні на проблеми, що постають перед ним.

Оскільки провідною лінією розвитку підлітка є самоутвердження як самостійного та дорослого суб’єкта, то у нього виникають нагальні потреби постійного порівняння й ідентифікації з однолітками, дорослими, самоствердження, самовдосконалення. Усі стратегії і тактики самоствердження, що реалізуються насамперед через ідентифікацію з іншими, усталюються як намагання бути автономними і дорослими. У кінцевому результаті вони підпорядковані глобальній потребі самоприйняття, тобто ствердження й утвердження себе як психосоціальної істоти. Почуття дорослості підлітка є основною домінантою процесу його соціалізації.

У працях Л. Божович, Л. Виготського, Г. Костюка, С. Максименка, В. Татенка, Т. Титаренко [35, 50, 87, 101, 169] та інших підкреслюється, що у підлітковому віці відбувається своєрідний і надзвичайно важливий перелом у

системі детермінант розвитку особистості. Маючи прямий або опосередкований вплив, соціально-психологічні й особистісні детермінанти самоствердження підлітка спричиняють цілу низку істотних змін у його самосвідомості на всіх її рівнях. У підлітка, здійснюється бурхлива активізація глибинних рівнів його самосвідомості.

Як зазначає М. Обухова [116], соціальна ситуація що є умовою розвитку й буття в підлітковому віці, принципово відрізняється від соціальної ситуації в дитинстві не стільки зовнішніми обставинами, скільки внутрішніми чинниками. Підліток продовжує жити в родині (або в установі інтернатного типу), вчитися в школі, він оточений тими ж однолітками. Однак сама соціальна ситуація трансформується у його свідомості через нові ціннісні орієнтації – підліток починає інтенсивно рефлексувати, порівнюючи себе з іншими, зіставляючи себе з соціумом.

У дитинстві особистість дитини була занурена у поле родинної ідентифікації. Сімейне „Ми” – перша група, що приймається в дитинстві як артіогі, як даність. Батьки, родичі, сімейні традиції, стиль взаємин у дитинстві сприймаються як незмінна сутність буття. Однак набираючись досвіду життя, підліток відкриває для себе різноманітні сімейні відносини, які відрізняються від батьківської родини. Він починає відчувати потребу розстатися з родинною ідентифікацією, вийти за її межі, прилучитись до інших соціальних груп і водночас уособитись як самодостатній суб’єкт свого життя, утвердити своє „Я” в структурі родинного „Ми”. Тому підліток спрямовує свій критичний погляд на родинні традиції, цінності.

В останні десятиріччя у зв’язку з необхідністю активізації участі сім’ї, родини у вихованні дітей в українській психолого-педагогічній науці активізувалось поняття родини як інституту соціалізації. У цьому контексті необхідно рішуче повернутись до української родинної педагогіки, всіма засобами утверджувати ефективний виховний статус української родини.

Сім’я – динамічна мала соціальна група людей, поєднаних спільністю проживання і родинними відносинами (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, опіки, свояцтва), спільністю формування й задоволення соціально-

економічних та біологічних потреб, любов'ю, взаємною моральною відповідальністю [78, 12].

Родинне виховання трактується як цілеспрямований процес організації взаємодії дорослих і дітей у родині і їх спільній творчій діяльності, яка стимулює розвиток і саморозвиток в останніх довершених різнобічних якостей через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особистості в процесі соціалізації [78,16]. Особистісний батьківський приклад, моральний зразок поведінки батька й матері, інших членів родини забезпечує ідентифікаційне засвоєння моральної мудрості поколінь. Своєрідність і необхідність родинного виховання полягає у тому, що воно за своїм характером більш емоційне, ніж будь-яке інше, оскільки його провідником є батьківська любов до дітей і почуття прихильності, довіри дітей до батьків. Як мала соціальна група, родина найбільше відповідає вимогам поступового залучення дитини до соціального життя і поетапного розширення її світогляду та досвіду.

Родина – це первинний осередок, в якому індивід усвідомлює себе як особистість та готується до включення в систему суспільних відносин.

Наявна в Україні криза сімейних відносин (велика кількість розлучень, конфліктогенність сімей, девіантна поведінка дітей та молоді, активізація негативного середовища неспроможних родин) актуалізує необхідність удосконалення процесу родинного виховання, соціальної реабілітації, адаптації та соціалізації дітей, які перебувають у складних морально-психологічних умовах.

На жаль, не всі підлітки мають підтримку родини. Особливо ускладнюється особистісний розвиток підлітка в установах інтернатного типу, в умовах родинної депривації. У дітей, які втратили належну опіку біологічних батьків, внаслідок неможливості достатньою мірою та впродовж достатнього часу задовольнити основні життєві потреби, розвиваються деприваційні порушення.

Термін «депривація» (англ. deprivation – втрата, незадоволення важливої потреби) використовують виключно для визначення недостатнього задоволення основних психічних потреб. Психічна депривація розрізняється за формами прояву щодо того, задоволення яких життєво необхідних потреб позбавлена дитина. Діти, позбавлені батьківського піклування, можуть одночасно зазнати декількох видів дериваційних впливів, чим і зумовлюється їхній подальший розвиток як в психофізіологічному, так і в особистісному напрямках.

Науковці виокремлюють такі види депривації, як емоційна, сенсорна, ідеаторна та когнітивна, індивідуальна, соціальна та культурна, материнська та патернальна [94].

Дериваційна ситуація – життєва ситуація дитини, при якій відсутня можливість задоволення важливих психічних потреб. Різні діти в однаковій деприваційній ситуації будуть поводитися по-різному і матимуть з цього різні наслідки, тому що вони вносять різні передумови, пов'язані з їхньою психічною конституцією і рівнем розвитку своєї особистості.

Родинна депривація – тривале часткове або повне позбавлення дитини соціалізуючого потенціалу родинного виховання, незадоволення потреби в родинно-емоційній залежності. Родинна депривація характеризується відсутністю чи ускладненням ідентифікації дитини з дорослим як носієм певних соціальних ролей, емоційним відкиданням, фрустрацією базисних потреб дитини у приєднанні, афіляції, безпеці, прийнятті, любові, довірі до світу, відірваністю від соціалізуючого потенціалу родинного виховання. Отже, змістовою особливістю родинної депривації підлітка є незадоволення його основних вітальних потреб. Дефіцит патернів «дорослості» в зоні інтимно-особистісного спілкування підлітка деформує механізм ідентифікації, що стає причиною його невідповідності до виконання ряду соціальних ролей.

Серед віддалених небезпечних наслідків родинної (соціальної, емоційної, когнітивної, комунікативної, гендерної та ін.) депривації – майбутнє спотворення особистісного розвитку дитини, нездатність успішно реалізувати соціально-репродуктивні функції.

Сила руйнівних наслідків впливу деприваційних умов розвитку дитини залежить від її віку: вони тим інтенсивніші, чим менша дитина і більша її безпорадність та залежність. Емпіричні дослідження переконливо підтверджують залежність девіантної поведінки від ранньої депривації.

Описавши дітей, котрі росли при гострому дефіциті спілкування з дорослими і цілковитій відсутності педагогічної роботи з ними Р.Капралова [116] підкреслила їх край низький рівень соціального розвитку, що виявлявся у відсутності уваги та інтересу до дорослих, апатичності, пасивному ставленні до навколишніх.

Розвиваючись, дитина в результаті взаємодії засвоює певні ролі (спочатку – в межах сім'ї, пізніше поза сім'єю), набуває досвіду щодо деяких компонентів культури. Спрацьовує механізм ідентифікації, дитина починає приміряти до себе ролі (рольова гра). Але це уможлиблюється тільки в результаті взаємодії дорослого і дитини, яка починає усвідомлювати власну роль у суспільстві. Порушення соціальної взаємодії, тобто, якщо в соціальній структурі відсутній суттєвий елемент (батько, мати), веде до невідповідності індивіда виконувати цілий ряд ролей, які будуть від нього очікуватися. Часто відбувається порушення механізмів соціалізації, яка стає неповною і недостатньою. Деприваційний досвід переобтяжує життя дитини, надмірна травмованість дитини може порушити хід її розвитку, викликати різні негативні емоційні та поведінкові реакції, збачення у формуванні її особистості, надфункціонування механізмів захисту. Пережиті дітьми психотравми опосередковують їх сьогоденні прагнення, бажання, інтереси, поведінку тощо.

Розвиток дитини, яка виховується поза межами родини, свідчить не про відхилення в розвитку особистості, а про формування принципово інших механізмів її активності, які, даючи дитині можливість пристосуватися до життя в збіднених умовах (інтернатна установа), створюють обмеження для входження її в суспільне соціальне оточення, зумовлюють розвиток неадекватності в побудові моделі подальшого спілкування, знижують активне ставлення до життя.

Як свідчать дослідження І. Бега, І. Дубровіної, Т. Землянхуїної, М. Лісіної, А. Прихожан [32, 66, 68, 135], несприятливі умови для особистісного розвитку в інтернатних закладах зумовлені своєрідністю спілкування підлітків з дорослими, системою зовнішнього контролю вихователів, постійних вказівок, настанов, що позначається на особливостях психічного розвитку вихованців. Дослідники вважають, що основними чинниками, які призводять до специфічного психічного розвитку підлітків у спецзакладах, є: дефіцит батьківсько-материнського впливу; своєрідна система спілкування дорослих з підлітками; домінування педагогічної культури авторитарного типу; жорстка регламентація життєдіяльності; часта зміна вихователів; особливості формування практичного життєвого досвіду вихованців; звуження навколишнього середовища; відсутність особистісно-орієнтованого підходу.

Виховання підлітків в інтернатних умовах накладає специфічний відбиток на розвиток їх особистості та зумовлює певні труднощі у здійсненні цілісної соціалізації. Результати досліджень свідчать про низку відхилень в особистісному розвитку підлітків, які виховуються в інтернатних умовах: низька самооцінка, самозаперечення, нехтування собою та іншими. Ослабленість внутрішньої позиції, емоційна бідність, нерозвиненість прихильності, звуженість бачення перспектив, проблемність статево-рольового самовизначення, домінування імпульсивності та залежності в поведінці, ситуативність мислення – це далеко не повний перелік характеристик дітей, які виховуються поза сім'єю. У них формується система поглядів, згідно з якою соціальні сироти є секуляризованими – відчуженими, ізольованими від однолітків у звичайному соціальному середовищі. Система такої опіки залишається у контексті підходів, згідно з якими головним чинником впливу на особистість вихованця є колективний характер життя та співжиття. Це зумовлює складнощі в адаптації „інтернатних” дітей до звичайного життя в соціумі, заснованого на шлюбі.

У процесі соціалізації індивід, будуючи власну стратегію взаємодії з іншими, мусить враховувати не тільки потреби, мотиви, утановки, іншого, але

і те, як ці інші розуміють його потреби, мотиви, установки. Усвідомлення себе через іншого передбачає два механізми: ідентифікацію і рефлексію.

М. Корнєв та А.Коваленко розглядають рефлексію як механізм соціалізації індивіда [85; 56], “але яка сприяє повстійно діючим механізмам розвитку людини”. При цьому підкреслюється, що індивідуальна рефлексія є вторинною формою – персоніфікованим та інтеріоризованим процесом, який у своїй початковій стадії був міжіндивідуальним.

З. Фройд [179] трактував ідентифікацію як процес утворення людської суб`єктивності. Сьогодні “метафізичне” розуміння ідентифікації як прагнення сформуванню власне „Я” подібне до іншого, що береться за “зразок”, увійшло в психологічну літературу як парадигма. Ідентифікація, в розумінні К. Юнга, виконує захисну функцію [197].

У теорії соціального навчання (А. Бандура) ідентифікація розглядається як неперервний процес, і серед багатоманіття детермінант ідентифікації суттєву роль відіграють соціальні фактори.

У вітчизняній психології ідентифікація розглядалася як важливий механізм, який опосередковує розвиток особистості в онтогенезі. Так, згідно з концепцією В. Мухіної [110], ідентифікація є центральним механізмом структурування самосвідомості. Вона розглядає ідентифікацію поряд з відособленням як два рівноцінно значущі та водночас діалектично суперечливі елементи пари єдиного механізму соціалізації та індивідуалізації, який розвиває особистість та робить її психологічно вільною. Розвиток особистості через механізм ідентифікації – відособлення складний, суперечливий процес, – підкреслює В. Мухіна.

Отже, термін “ідентифікація”(лат. *identicus*- тотожний і *facio*- роблю) означає ототожнення себе з іншим, виражає встановлений емпіричний факт: найпростішим способом розуміння іншої людини є уподібнення себе до неї. Еталоном для зіставлення може бути, на думку М. Бахтіна, не якась окрема людина, а лише хтось “взагалі”, якийсь ідеал, норма, “нормативний інший” стає засобом, використовуючи який дитина регулює свою поведінку, діяльність,

виробляє власні способи їх регуляції. Діти у міру того, як вони ростуть, засвоюють усе більше різноманітних норм, відношень і форм поведінки, властивих їх батькам, ровесникам, навколишнім людям. Дитина ідентифікує себе з ними, переймає їх погляди і життєвий досвід.

В умовах родинної депривації процес ідентифікації деформується через відсутність взаємодії дитини з батьками. Т. Юферєва [190], на основі аналізу й інтерпретації результатів депривованих підлітків і підлітків з родин зазначає, що у вихованців закритих установ усталюються хибні семантичні й поведінкові патерни соціально-рольової ідентифікації. У дослідженні Я. Гошовського стверджується, що умови родинної депривації, перебування підлітка в ситуації дискомфорту й уникнення захаращує картину світу, негативно впливає на розвиток ідентифікації та самоусвідомлення. Усе це призводить до зниження ефективності засвоєння дитиною соціальних ролей [59].

Підвищений стан тривожності депривованих підлітків перешкоджає повній і успішній ідентифікації та набуває потенційно-деструктивного заряду для особистісного розвитку депривованої особистості в майбутньому.

Потребують подальшого вивчення механізми соціалізації депривованих підлітків: наслідування, навіювання, переконання, фацилітація, імітація, інгібіція, конформна поведінка. Так, механізм наслідування є вродженим і досить важливим механізмом соціалізації, особливо в дитинстві. Для дорослого цей механізм у розвитку особистості відіграє другорядну роль, в порівнянні з іншими механізмами соціалізації.

Конформна поведінка у процесі соціалізації відіграє подвійну, – як позитивну, так і негативну роль. З одного боку сприяє виправленню помилкової думки про поведінку індивіда, а з іншого – заважає утвердженню особистості, незалежної поведінки та думки. В підлітковому віці змістом соціалізації є розвиток самосвідомості, що має глибоко соціальний характер.

На основі аналізу особливостей інтерпретації проведеного представниками психоаналізу, теорії соціального навчання, когнітивної психології, вітчизняної психології механізмів соціалізації, можна зробити висновок, що в умовах

родинної депривації часто відбувається порушення механізмів соціалізації, зумовлюючи їх специфіку, яка визначатиметься особливостями соціально-психологічних впливів соціальної ситуації розвитку, в якій перебуває підліток.

В умовах інтернату в підлітків складається агресивний або пасивний тип поведінки й емоційного реагування. Адекватний лояльний тип поведінки формується вкрай рідко, якщо підліток має внутрішню силу і його ціннісні орієнтації спрямовують його на ідентифікацію з ідеалом або з реальною хорошою людиною, яку пощастило зустріти. Та як би не склалися умови життя в підлітковому віці, орієнтація на родину і потреба в ній у цей період життя надзвичайні.

Висновки

Підлітковий етап соціалізації вирізняється найбільш вираженою індивідуалізацією, самодетермінацією, самоуправлінням підростаючої людини, яка не просто стає суб'єктом, але й усвідомлює себе як суб'єкт. Змістом соціалізації у підлітковому віці є подальший розвиток самосвідомості.

Родина залишається важливим і найстабільнішим чинником формування особистості підлітка, всебічного розвитку самосвідомості (самопізнання, ставлення до себе, саморегуляції), справляє значний вплив на формування характеру й соціальної поведінки підлітка.

Родинна депривація характеризується відсутністю чи ускладненням ідентифікації дитини з дорослим як носієм певних соціальних ролей, емоційним відкиданням, фрустрацією базисних потреб дитини у приєднанні, афіляції, безпеці, прийнятті, любові, довірі до світу, відірваністю від соціалізуючого потенціалу родинного виховання.

В умовах родинної депривації відбувається порушення механізмів соціалізації особистості, зумовлюючи їх специфіку розвитку. Депривація родинного впливу деструктивно впливає на розвиток ідентифікації та самоусвідомлення, процес ефективного засвоєння підлітком соціальних ролей, норм і цінностей, накладаючись на психологічну кризу підліткового віку.

1.3. Особливості формування ціннісних орієнтацій депривованих підлітків

Дослідження ціннісних орієнтацій набуває особливого значення у зв'язку з актуалізацією завдань формування особистості. Цілеспрямоване формування підростаючого покоління вимагає розв'язання комплексу взаємопов'язаних завдань, серед яких чільне місце посідає формування ціннісного ставлення дітей до навколишньої дійсності, когнітивною основою якого є озброєння дитини знанням моральних норм і цінностей, які є здобутками суспільства. Особливо актуальною постає проблема формування ціннісних орієнтацій дітей в умовах родинної депривації, оскільки саме в родині особистість засвоює перші фундаментальні моральні принципи та норми, духовні цінності.

У підлітковому віці активізується засвоєння норм і цінностей, накладаючись на психологічну кризу підліткового віку. Адекватна переоцінка цінностей у критичних періодах розвитку, створює сприятливі можливості для розвитку особистості, моральної зрілості на наступних вікових етапах.

Відомо, що самі собою знання змісту моральних принципів і норм не формують моральної зрілості. Для цього вони повинні сягнути рівня аутентичних особистісних цінностей, ціннісних орієнтацій, що детермінують спрямованість особистості.

Цінності включають у себе знання (когнітивний компонент) та оцінку (відношення). Ці компоненти мають протилежні логічні властивості. Знання фіксують суттєвість, цінності – належне. У знаннях людина усвідомлює предметну вираженість світу, а в оцінках – з'ясовує, чи відповідає дійсність її потребам. Тому ціннісний рівень свідомості має потужний духовний потенціал самоудосконалення людини, її самотворення.

Свою діяльність людина буде відповідно до нормативів і цінностей, які є важливими елементами структури особистості. Сфера особистісних цінностей змістово визначає основні смисложиттєві орієнтації, усвідомлювані налаштування та неусвідомлювані установки. Оскільки орієнтація на ту чи

іншу систему цінностей зумовлює характер розвитку особистості, задане формування ціннісного ставлення до дійсності, ціннісних орієнтацій посідає чільне місце в системі виховання.

Ціннісне ставлення особистості до світу виступає у вигляді прагнень, схваленень, надання переваг, осуджень, що є предметом вивчення соціальної і педагогічної психології, соціології і педагогіки (Є. Беляєв, В. Василенко, М. Боришевський, А. Донцов, О. Зотова, І. Кон, Є. Соколов, А. Титаренко, В. Ядов та ін.)

Загальноприйнятою є думка Л. Виготського [50], що цінність – це єдність двох сторін – об'єктивної і суб'єктивної. Вона об'єктивна в силу об'єктивних властивостей предмета оцінювання; суб'єктивна, оскільки цей предмет оцінюється людиною з позиції своїх особистих і суспільних інтересів.

Визначення особистістю цінностей, ціннісне оцінювання інтегрується у структуру її ціннісних орієнтацій. Вказуючи місце ціннісних орієнтацій в структурі особистості, Б. Ананьєв писав: "... спрямованість особистості на ті чи інші цінності складає її ціннісні орієнтації" [10, 123].

Ціннісні орієнтації давно й успішно використовуються у соціально-психологічних дослідженнях як один з інтегративних елементів, що характеризує спрямованість особистості, а в останні роки широко застосовуються у віковій і педагогічній психології.

Поняття "ціннісна орієнтація" виражає особистісну вартість соціальних, культурних, моральних цінностей. Ціннісна орієнтація – це глибинне вираження нормативного змісту моральної свідомості, є більш стійким утворенням, ніж окремі установки і ситуативні "оцінки-виправдання". Це стійка риса індивіда, яка виражає його моральну позицію і визначає моральну мотивацію, зміст, спрямованість мотиваційно-потребової сфери психіки особистості.

У запропонованій В. Ядовим [199] диспозиційній структурі цілісної особистості, яка є ієрархією різних станів і рівнів готовності діяти так чи інакше система ціннісних орієнтацій утворює вищий рівень, а нижчі

представлені різними налаштуваннями й установками. В роботі В. Ядова і його співробітників подається співвідношення понять „ціннісна орієнтація”, „установка” і „аттитюд”. Як показує їх аналіз, і установка, і аттитюд є похідними структурами стосовно ціннісних орієнтацій.

Емпіричними ознаками різних ціннісних орієнтацій – ідейно-моральних, пізнавальних, трудових, естетичних, комунікативних, спортивних та ін., – служать усвідомлені спонукання до дії.

Як якісна характеристика особистості, що впливає на формування розвитку потреб, ціннісні орієнтації є системоутворюючим фактором соціальної позиції дитини. Оскільки через поняття “ціннісні орієнтації”, яке містить у собі нормативні відносини, з’являється можливість виразити інтегративні особливості особистості, вони набувають все більшого значення у характеристиці особистості, стають вагомим засобом розкриття провідних тенденцій її розвитку.

У соціалізації сучасного підлітка відбувається процес відторгнення міфологізованих цінностей часу, що минув, і формування якісно оновленої свідомості. У цілому зміни в ціннісних орієнтаціях підлітків зумовлені помітними змінами політичної, економічної, соціально-психологічної ситуації в українському суспільстві. З одного боку, вони демонструють спрямованість у майбутнє, стурбованість гострими соціальними проблемами, пошук свого „Я”, а з іншого – „вакуум” віри, пасивність, дефіцит духовних, моральних гуманістичних особистісних начал.

Особливо ускладнюється засвоєння ціннісних орієнтацій, моральних норм та правил в умовах родинної депривації. Як свідчать результати психологічних досліджень Я. Гошовського, І. Дубровіної, Л. Осмак, Т. Юферевої [60, 66,123,197] депривованим підліткам властиве певне маскування конформної суті ціннісних орієнтацій. Підлітковий вік вважають сензитивним для формування специфічних ціннісних орієнтацій, спрямованих на майбутнє.

Обмеження мотивації депривованих підлітків, її одноманітність і прив’язаність до непосредної життєвої ситуації спричиняє формування

ціннісних орієнтацій, пов'язаних із задоволенням потреб сьогодення або найближчого майбутнього. Нестача родинних стосунків породжує в депривованих підлітків гіпертрофовану потребу мати їх повною мірою, підлітки ідеалізують сімейні стосунки, однак позитивний ідеальний зразок родини у них дуже розмитий, дифузний і малоконкретний.

Умови родинної депривації, віддзеркалюючись у свідомості підлітків, впливають на формування їх ціннісних орієнтацій і світоглядних позицій. Депривованим підлітків характерне формування якостей індивідуалістської спрямованості, має місце девальвація моральних цінностей і цінностей, пов'язаних з трудовою діяльністю. Вони часто не усвідомлюють залежності майбутніх життєвих досягнень від якості здобутої освіти. Домінантним мотивом у виборі депривованими підлітками бажаної професії є мотив матеріального достатку. Сучасні інституції соціалізації депривованих підлітків характеризуються втратою значного потенціалу виховних можливостей у забезпеченні процесу становлення особистості підлітка.

Висновки

Ціннісні орієнтації є системоутворювальним фактором соціальної позиції дитини. У підлітковому віці активізується засвоєння норм і цінностей, накладаючись на психологічну кризу підліткового віку. Адекватна переоцінка цінностей, яка відбувається у критичних періодах розвитку, створює сприятливі можливості для розвитку особистості, моральної зрілості на наступних вікових етапах. Ціннісний рівень свідомості має потужний духовний потенціал самоудосконалення людини, її самотворення.

Умови родинної депривації, віддзеркалюючись у свідомості підлітків, впливають на формування їх ціннісних орієнтацій і світоглядних позицій.

1.4. Розвиток самосвідомості підлітка в умовах родинної депривації

Самосвідомість є ядром психологічної структури особистості та її соціального буття. В індивідуально-психологічному плані проблема самосвідомості розглядалась у працях Р. Бернса, К. Роджерса, К. Соколової, В. Століна, К. Хорні, П. Чамати, К. Юнга та інших [31, 161, 164, 187, 197]. В соціально-психологічному аспекті проблему самосвідомості розробляли І. Кон, Т. Шибутані, В. Ядов та ін. [79,192,199].

Головним змістом самосвідомості є відображення себе як особистості. Експериментальні дослідження, в яких вивчались особливості прояву самосвідомості у різні періоди розвитку дітей, були проведені І. Бехом, Л. Божович, М. Боришевським, В. Котирло, О. Кульчицькою, Г. Ліпкіною, М. Савчиним, Л. Сапожніковою, Т. Титаренко, С. Тищенко та ін. [32, 35, 37, 153, 168, 170].

Розвиток самосвідомості особистості виявляється у самостереженні, критичному ставленні до себе, оцінці своїх позитивних і негативних якостей, самовладанні, відповідальності за свої вчинки. Самосвідомість складається з трьох компонентів: пізнавального, емоційного та вольового.

Важливу роль у розробці проблеми самосвідомості відіграли дослідження П.Чамати [187], який показав, що в процесі спілкування, взаємодії з дорослими дитина навчається розрізняти їх якості, стани, дії, вчинки, а потім переходить до усвідомлення самих проявів у собі. Дитина спочатку дивиться на себе очима інших, а потім оцінює інших через пізнання себе.

Самооцінку як механізм, що забезпечує узгодження вимог індивіда до себе із зовнішніми умовами розглядали З.Фрейд, К.Хорні, Е.Фромм [179,185,182]. Самооцінка тлумачиться ними як функція забезпечення цілісності особистості та пов'язана з афективно-потребовою сферою індивіда. Формування самооцінки відбувається залежно від конкретних суспільних умов життя, бо пізнати себе окремо від суспільства неможливо. Лише за умови контакту людини з іншими людьми можливе самопізнання. Властивості самооцінки

особистості (адекватність, рівень, стійкість) залежать від тих оцінок, які дають їй інші люди. Рівень самооцінки особистості відповідає її видимій суспільній значущості, бо лише у стосунках з іншими людьми проявляються особистісні якості.

У гуманістичній теорії К. Роджерса чільне місце посідають питання уявлення людини про себе й співвіднесення самооцінки реального „Я” з ідеальним „Я”. Автор вважає, що ідеальне „Я” складається з почуттів і бажань людини, в яких проявляються інтеріоризовані особистістю думки і судження інших людей про навколишню дійсність [206].

“Самооцінка є істотною ланкою процесу становлення особистості тому, що з нею інтегруються уявлення суб`єкта про самого себе завдяки зіставленню своїх властивостей та здібностей з особливостями інших людей... Самооцінка, з одного боку, у своєму розвитку істотно залежить від оцінок референтних навколишніх (для підлітка – це однолітки), а з іншого – сама є значущим регулятором поведінки особистості, зокрема, регулятором оціночного ставлення людини до навколишніх» [37, 18]. Уявлення, на підставі яких у підлітка формується самооцінка, набуваються у процесі самопізнання, основною формою якого є порівняння себе з іншими людьми, насамперед з родичами й однолітками. Підлітки відчують гостру потребу норми, уподібнення до усталених і загальноновизнаних авторитетів.

Як зазначає М. Боришевський [37], зміст самооцінки підлітків стосується переважно основних моральних рис – доброти, честі, справедливості тощо. Підлітки досить самокритичні – визнають у собі багато негативних якостей, усвідомлюють потребу позбутися їх, виявляють прагнення до самовиховання. Оскільки для підлітків особливо важливими є їх стосунки з однолітками, вони замислюються над тим, як вони їх сприймають.

Дослідники вказують на те, що підлітки часто недооцінюють або переоцінюють свої можливості. Така неадекватна самооцінка створює перешкоди у розвитку відповідальності та інших важливих якостей підлітка, стверджує Савчин М.В. [154].

У вітчизняній психології питання самооцінки одні вчені, Б. Ананьєв, Б. Братусь, С. Рубінштейн, В. Столін [10, 39, 151, 164] пов'язували з проблемою розвитку та формування самосвідомості, інші ж Л. Виготський, Л. Божович, М. Неймарк, Л. Славіна та ін. [50, 35, 158] висвітлювали функції самооцінки в структурі особистості.

У дослідженнях В.В.Століна [164] виділяються способи інтеоріоризації самосвідомості особистості. Самоставлення дитини до певного часу є відображенням ставлень дорослих, передовсім батьків. Серед найважливіших параметрів спілкування дітей і батьків в першу чергу виділяють діалогічність та афективну конструктивність. Однак більшість вчених погоджуються, що в підлітковому віці зовнішні оцінки й самооцінки втрачають свою лінійність і можуть мати суттєві розбіжності принципового змістовного, семантичного, поведінкового, етичного та іншого характеру.

Самооцінка включає раціональні та емоційні компоненти. Доведено [69], що чим більше людина керується в оцінці своїх якостей, властивостей, станів знаннями, міркуваннями, аналізом, порівняннями, тим ближчою до реальності буде її самооцінка, і, навпаки, зростання емоційного компонента може ускладнювати реальне оцінювання себе. Емоційний компонент у деяких роботах інтерпретують як особистісний, або як захисний, що виконує функцію психологічного захисту особистості.

Важливою психологічною характеристикою самооцінки є її змістова сторона, що виступає необхідною умовою формування особистості, розвитку її здібностей, корекції характеру. Основними вимірами самооцінки є ступінь її адекватності, стійкість та висота, а основною функцією самооцінки – регулятивна. Від оцінювання особистістю своїх можливостей, якостей залежить регулятивність її діяльності, реакція на успіх (неуспіх), її комунікабельність, довірливість, відкритість на взаємини з іншими, її критичність, вимогливість до себе. Самооцінку можна розглядати як спонукальний механізм, що визначає соціальну активність особистості. Вона виступає складовою самоконтролю,

самоспонування тощо. Адекватна самооцінка підтримує почуття гідності людини і приносить їй моральне задоволення.

Вітчизняні психологи [35, 39, 50, 87, 187, 189] вивчали процес виникнення і розвитку самооцінки на різних вікових етапах, але більшість досліджень присвячена підлітковому віку, оскільки саме в цьому віковому періоді відбувається процес інтенсивного розвитку самосвідомості. Саме в цьому віковому періоді у людини загострюється увага до свого духовного світу. Виникає прагнення і активізуються пошуки можливостей до самовизначення і самоствердження, виявляється особливий інтерес до самопізнання, самовипробування. У підлітковому віці вперше в розвитку особистості акти самосвідомості – самопізнання, самоспостереження, самовизначення, самоствердження, саморегуляції, стають однією з найнеобхідніших потреб особистості. Ступінь розвитку цієї потреби стимулює формування найважливіших особистісних властивостей, у тому числі й самоактивності.

Самооцінка тісно пов'язана з рефлексією, що розглядається у вітчизняній психології як багатоаспектне і багаторівневе особистісне утворення: рефлексія як аналіз власної діяльності, її способів і засобів; рефлексія як оцінка своїх вчинків і якостей, які у них проявляються; рефлексія як співвіднесення основ своїх відносин з іншими людьми з суспільно значимими критеріями і тощо – будь-яка форма рефлексії, у якій зі сфер життєдіяльності суб'єкта вона б не функціонувала, “обслуговує” становлення самооцінки як здатності суб'єкта аналізувати свій внутрішній світ, і на цій основі формувати відповідні регуляторні системи.

Із самооцінкою тісно пов'язаний рівень домагань, соціальні очікування, тобто прогнозування людиною оцінки себе з боку інших. Соціальні очікування є важливим механізмом, своєрідним посередником між самосвідомістю особистості та соціальним оточенням, у той час як домагання впливають на самооцінку. Особливу роль соціальні очікування відіграють у розвитку та формуванні взаємин у родині, дитячих групах, групових формах поведінки, ціннісних орієнтаціях .

Названі структурні компоненти нерозривно поєднані з таким утворенням самосвідомості, як образ “Я”. “Я” – це результат виділення людиною самої себе з навколишнього середовища. “Я” дозволяє людині відчувати себе суб’єктом своїх фізичних та психічних станів, дій процесів, переживати свою цілісність і тотожність з самою собою, стосовно свого минулого, теперішнього і майбутнього. “Я” формується у діяльності і спілкуванні. Взаємодіючи з іншими, пізнаючи світ, змінюючи його, суб’єкт відокремлює своє “Я” від не “Я”. “Я” оцінюється суб’єктом в “Я-концепції” і є ядром, центром внутрішнього світу людини [137].

За Адлером, “Я-концепція” – це система уявлень про те, “хто Я є”. “Я-концепція” – це цілісний образ власного “Я”, який діє як налаштування щодо самого себе, яке дієво виявляється у самодетермінації власного розвитку, поведінці, діяльності, [3, 182-187]. Але поняття «Я-образ» та «Я-концепція» не є тотожними феноменами, вони співвідносяться як частина і ціле.

У структурі Я- концепції В.Столін виділяє: фізичний Я-образ; соціальну ідентичність (ототожнення); диференційований образ Я, який характеризує знання про себе з іншими людьми [164]. Крім того, у психології Я-концепцію описують ще із боку змісту і характеру уявлень про себе, складності і диференційованості цих уявлень, їх суб’єктивної важливості для особистості, а також внутрішньої цілісності і послідовності, узгодженості, стійкості у часі. Виокремлюють також динамічне Я.

У підлітковому віці в результаті активізації механізмів самодетермінації, власного розвитку відбувається “зміна детермінант” – перехід від об’єктивної детермінації до самодетермінації, якісно новим фактором психічного розвитку стає особистість самого підлітка [50, 238].

Як зазначає Г.Костюк, перебуваючи на цьому етапі становлення, особистість виступає суб’єктом власного розвитку, свідомо вибирає свій життєвий шлях і починає все свідоміше працювати над собою, творити себе результатами своєї власної діяльності [87].

Якісно новий рівень самосвідомості створює умови для пізнання підлітком себе як особистості, що відрізняється від інших притаманними тільки їй якостями і властивостями. Саме почуття дорослості, відмінності від інших через усвідомлення своїх якостей, можливостей, здібностей приводить до характерних вікових змін в афективно-мотиваційній сфері, що проявляється у виникненні потреби самоствердження. Ця особлива “констеляція мотиваційних тенденцій і особливий характер її ієрархічної структури” [35] є головним критерієм психічного розвитку підлітка, його самосвідомості.

У підлітків, які виховуються в умовах родинної депривації, спостерігається своєрідне деформування структури самосвідомості. Більшість вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень, Я. Гошовського, І. Дубровіної, Т. Землянухіна, М. Карасьової, М. Лисина, Л. Осьмак, Т. Юферова [60, 66, 68, 123, 197] доводять, що випадання ланки дитячо-батьківської взаємодії з ланцюга загального розвитку звужує й обмежує картину світу вихованців, сповільнює весь особистісний розвиток, негативно впливає на самосвідомість загалом.

М.Карасьова відзначає, що самосвідомість підлітків, які виховуються в дитячих будинках, має багато гальмівних детермінант. Депривація реальної родинної взаємодії негативно позначається на їхній ідентифікації, на статево-рольових орієнтаціях, на образі самого себе. Нестача позитивних орієнтирів і зразків, дефіцит інтимно-особистісного спілкування негативно впливають на загальне самоприйняття, формування якого супроводжується тривожністю, страхом, неадекватністю і песимізмом. Високий рівень тривожності депривованих підлітків зумовлює емоційно-вольову неврівноваженість, блокує повноцінний розвиток і становлення емоційних і регулятивних компонентів їхньої психоструктури. Важливим наслідком депривації потреби дитини в батьківській любові є відсутність у неї впевненості у собі, що є стійкою характеристикою особистості вихованців дитячих будинків.

Досліджуючи психологічні особливості самоствердження підлітків, позбавлених сімейної опіки, Л. Осьмак [123], стверджує, що когнітивні й динамічні параметри усвідомлення власного „Я” з різною мірою депривованих підлітків здебільшого однакові, і водночас зауважує значні розбіжності в їхньому емоційно-ціннісному ставленні до себе. Існують відмінності між самоставленням, самосприйманням, самоприйняттям підлітків які соціалізуються різним способом – у закладах інтернатного типу та в нормальних сімейних умовах.

У дослідженні Я. Гошовського [60] доводиться залежність розвитку образу „Я” підлітків школи-інтернату від рівня сформованості їхньої самоакцептивної атрибуції. Зокрема, важливе значення для становлення самосвідомості депривованих підлітків мають такі особливості, як активність чи пасивність, загальність чи суттєвість, статусність чи випадковість, зацікавленість чи нейтральність самоакцептації. Відзначається, що самоприйняття як ієрархізована система установок особистості щодо самої себе потребує виваженого аналізу і вивчення. Адже позитивне самоприйняття захищає депривованого підлітка від негативного соціального резонансу, утверджує всю структуру його менталітету.

Високий рівень тривожності депривованих підлітків зумовлює емоційно-вольову неврівноваженість, що засвідчує недостатню пристосованість організму до змін у соціальному середовищі, неспроможність і невміння швидко, адекватно й результативно реагувати на них. Превалюючі емоції страху, які супроводжують стан тривожності вихованців інтернатів, блокують повноцінний розвиток і становлення емоційних та регулятивних компонентів їхньої психоструктури.

Так, Т. Юферева [197] зазначає, що у вихованців інтернатних закладів оцінковий компонент самосвідомості залишається нерозвинутим, бо індивідуальні особливості дитини не є значущими у системі виховання інтернату, яка має знеособлений характер. Самооцінка вихованців здебільшого неадекватна, що проявляється насамперед на поведінковому рівні. У вихованців інтернатів спостерігається своєрідне „викривлення” самосвідомості: межі „Я” у них нечіткі через колективні умови існування, а нерозвинена саморефлексія перешкоджає

усвідомленню психічного „Я”, тому будь-які психологічні, статусні зміни дезінтегрують структуру особистості.

Отже, розвиток всіх аспектів «Я» у вихованців інтернатних закладів не просто відстає, а має якісно іншу форму, розвивається по-іншому. Дослідження Я. Гошовського, І. Дубровіної, Т. Землянхіна, М. Карасьової, М. Лисина, Л. Осьмак, Т. Юферева [60, 66, 68, 123, 197] вказують на те, що у вихованців інтернатних закладів відхилення у розвитку самосвідомості проявляються за принципом дериваційної ретардації.

Висновки

Основою соціалізації в підлітковому віці є розвиток самосвідомості. Головним напрямом розвитку самосвідомості підлітка є перехід до механізмів саморозвитку, що є необхідною передумовою переходу на новий віковий етап.

У міру дорослішання, у підлітків відбувається становлення більш об'єктивної самооцінки, що визначає напрям подальшого розвитку особистості, зумовлює концентрацію її зусиль на формуванні певних моральних якостей.

Розвиток потреб самоствердження й самореалізації як центрального вікового компонента внутрішнього світу підлітка тісно пов'язаний з розвитком самоефективності, позитивного мислення.

Самосвідомість є ядром психологічної структури особистості та її соціального буття. Умови родинної депривації детермінують розвиток самосвідомості підлітків. У вихованців інтернатних закладів оцінковий компонент самосвідомості залишається нерозвинутим, бо індивідуальні особливості дитини не є значущими у системі виховання. Самооцінка вихованців здебільшого неадекватна, що проявляється насамперед на поведінковому рівні. У вихованців інтернатів спостерігається своєрідне „викривлення” самосвідомості.

Високий рівень тривожності депривованих підлітків зумовлює емоційно-вольову неврівноваженість, що засвідчує недостатню пристосованість організму до змін у соціальному середовищі, блокує повноцінний розвиток і становлення емоційних і регулятивних компонентів їхньої психоструктури.

1.5. Функціонування механізмів психологічного захисту в процесі соціалізації депривованого підлітка

Усе, що загрожує цілісній особистості чи одній із її складових, сприймається як небезпека, яка повинна бути знищена. При цьому джерела небезпеки людина може уникнути або зруйнувати його, залежно від того, як функціонують механізми захисту психіки.

Більшість психологів – А. Адлер, Е. Фромм, А. Фрейд К. Хорні, Ф. Басіна, О. Бодальов, Б. Паригін, Т. Яценко та ін. [3, 182, 178, 185, 28, 34, 126, 201] відзначає, що психологічний захист – це система процесів і механізмів, спрямованих на збереження одного разу досягнутого (чи на відновлення утраченого) позитивного стану суб'єкта. Людина переживає небезпеку у самій собі. Психологічний захист суб'єкта спрямовується проти, руйнуючих його образ „Я”, емоційних переживань, викликаних негативною інформацією, яка суперечить його самооцінці, ціннісним орієнтаціям. Психологічний захист спотворює або витісняє зі свідомості суб'єкта суть такої інформації, що заважає його самоудосконаленню. Дія механізмів психологічного захисту – потужний фактор неадекватного сприйняття себе і навколишніх, а відтак, один із шляхів повної чи часткової нейтралізації механізмів – їх усвідомлення.

Як зазначає Р. Грановська [61, 271], “психологічний захист виявляє себе у тенденції людини зберігати звичну думку про себе, зменшити дисонанс, відкидаючи його або спотворюючи інформацію, яка розцінюється як несприятлива, така, що руйнує первинне уявлення про себе та інших”. Тобто досвід, який не збігається з уявленням людини про себе, має тенденцію не допускатися до рівня свідомості. Будь-яка загроза сталості «Я» супроводжується мобілізацією захисних механізмів. Це досягається або перекрученням того, що людина сприймає, або ж його забуванням.

Концепції захисних механізмів неоднозначні. Ф. Басін розглядає психологічний захист як найважливішу форму реагування свідомості індивіда на психічну травму [28].

Б. Зейгарник [69] підкреслює, що захисні механізми, проявляючись на несвідомому рівні, нерідко приводять до деформації вчинків людини, порушення гармонійного розвитку між цілями поведінки і ситуацією, що визначається поведінкою. Свідомо поставлена мета і контроль за своїми діями на шляху до її досягнення стають основними ланками опосередкованої поведінки.

Первинними інтрапсихічними утвореннями, які є наслідком обмеження спонтанної експресії дитини вважає механізми захисту Е. Соколова [160]. З їх допомогою стабілізується “позитивна Я-концепція” і послаблюється емоційний конфлікт, який загрожує її стабільності.

Згідно різних напрямків неортодоксального психоаналізу (А. Адлер, Е. Берн, Е. Фромм, К. Хорні, Е. Еріксон,) роль сім'ї є визначальною у генезисі механізмів захисту [3, 30, 182, 185, 195]. При цьому сім'я розуміється як психосоціальний посередник суспільства, який повинен з допомогою гетерономного втручання у розвиток дитини актуалізувати різноманітні механізми захисту як засоби соціальної адаптації.

На думку Ф. Басіна, Б. Зейгарник, Е. Соколової [28, 69, 160], психологічний захист є нормальним, що повсякденно функціонує, механізмом людської свідомості. Основним у психологічному захисті є перебудова системи установок, спрямована на ліквідацію надемоційної напруги і попередження дезорганізації поведінки.

Дослідники В. Ташлинков, В. Ротенберг, Ф. Василюк, Е. Киршбау, І. Стойков вважають психологічний захист однозначно непродуктивним засобом розв'язання внутрішньо-зовнішнього конфлікту. Захисні механізми, на їх погляд, обмежують оптимальний розвиток особистості.

Наше розуміння психологічного захисту близьке до поглядів таких авторів, як В. Мягер, Б. Зейгарник, Е. Соколова, Р. Романовської, які пропонують провести лінію розділу між патологічним психозахистом або неадекватними формами адаптації і “нормальною, профілактичною формою, постійно присутньою в нашому повсякденному житті” [149].

Таким чином, роль психологічного захисту в індивідуальному розвитку і в процесі соціально-психологічної адаптації неоднозначна. Підсумовуючи аналіз концепцій психологічного захисту, можна виділити такі положення:

- 1) психічний захист пов'язаний з “Я – концепцією”, яка мобілізує захисні механізми в разі загрози сталості “Я”;
- 2) захисні механізми діють на неусвідомленому рівні і тому вони можуть бути водночас і засобами самообману, вони спотворюють сприйняття реальності, щоб зробити тривогу менш загрозливою для індивіда;
- 3) у процесі соціалізації захисні механізми виникають, змінюються, перебудовуються під впливом соціальних впливів, соціальної ситуації в якій перебуває особистість.

В остаточному підсумку психологічний захист стає способом існування нереалізованих потягів, бажань, потреб.

Людина, у якої інтенсивно задіяні механізми психологічного захисту, потребує підтримки, бо за її відсутності може настати байдужість, очерствіння, ниття, напруженість. Коли особистість відчуває підтримку (похвалу, підбадьорювання тощо), захисні механізми послаблюються, і це дає їй сили подолати свої недоліки. Жорстока критика посилює психологічні захисти.

Надмірне використання особистістю механізмів психологічного захисту має негативні функції, оскільки вони здійснюють неусвідомлювальний вплив на її дії та проявляються в неадекватному сприйнятті інших.

На думку Н.Чепелевої [188], функціонування захисних механізмів – це “завдання на приховування смислу”. Досить складно позитивно сприйняти яку-небудь конкретну ситуацію, коли у людини склалося загальне негативне уявлення про себе. На сприймання й розуміння ситуації впливає образ “Я”, інші базові концепції, мотиви та прагнення людини, її ставлення до навколишніх і до життя в цілому. Вони, накладаючись на ситуацію, можуть невідомо змінювати її в уявленні людини. Крім того, людина часто реагує на один з елементів ситуації так, мовби перед нею ситуація в цілому. До структури особистісного смислу входять такі компоненти: знання, установки та

відношення до особистості, а також цінності та мотиви. Взаємовідношення та взаємодія цих компонентів і характеризують особистісний смисл, який кристалізується, виражається у базових концепціях.

Основні функції смислових утворень особистості полягають, по-перше, у створенні образу, начерку майбутнього, перспектив, діяльності, поведінки.

Друга функція смислових утворень – здійснення регуляції діяльності особистості в різних життєвих ситуаціях. Вони стають ніби надситуативними оперттям, необхідним для моральних оцінок та регуляції.

Саме завдяки наявності смислових утворень уможлиблюється саморегуляція при постановці цілей, усвідомленні своїх учинків.

Особистісний смисл, за О. Леонтьєвим [95], це те, що безпосередньо відображає у собі власні життєві ставлення суб'єкта, тобто він суб'єктивний; водночас особистісний смисл завжди предметний, це те, заради чого здійснюється та чи інша діяльність. До структури смислового утворення входять емоційно-безпосередній і вербалізований смисли; смислове утворення, отже, є сплавом інтелектуальних та емоційних процесів, тобто єдністю афекту та інтелекту. Головне смислове утворення – це сенс життя. При цьому, на думку Б. Братуся [39], смислова сфера особистості включає декілька рівнів.

Найнижчий – нульовий рівень, який містить ситуативні смисли; виконує службову регулятивну роль в усвідомленій ситуації.

Наступний рівень – егоцентричний, в якому людина орієнтується передовсім на власну користь, зручність, престижність.

На рівні групоцентричного смислу – людина при визначенні свого ставлення до навколишнього світу орієнтується на близьке оточення, групу, з яким вона себе ототожнює або у своїх інтересах і прагненнях ставить вище за себе.

Вищий рівень смислової організації особистості – соціальні смислові орієнтації, які представлені у вигляді вищих ціннісних утворень особистості – ціннісних орієнтацій. Значення для особистості смислових утворень вищого рівня полягає передовсім у тому, що вони не лише відображають дійсність, а

служать оціночною матрицею інтерпретації, осмислення, розуміння її, а також виконують функцію творення дійсності. Вони допомагають людині пов'язати різноманітні інтереси, відношення, смисли нижчих рівнів в єдине цілісне уявлення про себе, своє життя, сприяючи тим самим подоланню невдач, перешкод, життєвих криз тощо. Цей рівень характеризується аутентичною смисловою спрямованістю суб'єкта на досягнення його соціально значущих життєвих цілей.

Беручи до уваги здобутки у сфері психології духовності особистості (В. Франкл, С. Франк, В. Москалець та ін.) [180, 186, 108], можна говорити про вершинний рівень смислових утворень її психіки – духовні смисли. Вони характеризуються аутентичністю в тому сенсі, що є результатом екзистенційних, смисложиттєвих пошуків особистості у сфері високих духовних цінностей – моральних, філософських, релігійних.

Виділяють також нестійкі ситуативні смисли, що залежать насамперед від зовнішніх обставин, стійкі особистісні смисли, які вплетені в загальну структуру смислової сфери людини, в її особисті цінності, тобто усвідомленні, прийняті людиною найзагальніші смисли її життя.

Саме особистісні цінності є найвагомим критерієм соціалізації особистості, тому їх вивчення стало одним з основних завдань нашого дослідження.

Як зазначає Б. Братусь [39, 96-97], смислові утворення існують не лише в усвідомлюваній, а й неусвідомлюваній формі. Вони не піддаються прямому та довільному контролю та чисто словесному впливові. Крім того, смислові утворення, на відміну від значень, не існують відокремлено від людини. Саме вона надає смисл тим чи іншим явищам, вчинкам, ситуаціям, висловлюванням тощо. Значення ж, як правило, – надіндивідуальні, вони зафіксовані у зовнішній формі – текстах, об'єктах культури, тощо. І нарешті – смислові утворення не можна зрозуміти та дослідити поза їхнім життєвим контекстом.

Отже, для формування особистісних цінностей як вищого рівня смислової організації людини, визначальним фактором виступає життєва ситуація розвитку особистості, життєвий контекст.

У нашому дослідженні таким життєвим контекстом є умови родинної депривації як цілісна ситуація, в якій виникають та проявляються ті чи інші смислові утворення особистості підлітка, його ставлення до навколишнього світу.

Підсумовуючи вищевказане, можна зробити припущення, що умови родинної депривації, життєвий контекст, у яких перебуває підліток, визначатимуть специфіку (швидше як негативний фон) формування соціальних смислових орієнтацій, особистих цінностей, а отже – впливає на процес соціалізації особистості підлітка в цілому, оскільки ціннісні орієнтації є якісним показником соціалізації. Однак, як уже йшлося, смисли можуть не усвідомлюватись людиною. Річ у тім, що до структури смислового утворення входять як вербалізований смисл, тобто такий, що може бути включений у поле свідомості, так і смисл, виражений у безпосередньо-емоційній формі, яка не піддається словесній інтерпретації. Неусвідомлюваний смисл може інформувати людину про її ставлення до себе та навколишнього у формі емоційних переживань – інтересів, прагнень, образ, напруги, тривоги та ін.

У цьому випадку перед людиною постає “завдання на пошук смислу” (О. Леонтьєв) [95]. Справа іноді ускладнюється й тим, що людина несвідомо формує інше завдання – приховування смислу, передовсім від себе самої. Таке приховування смислу лежить в основі психічного захисту. Іншими словами, розв`язуючи “завдання на приховування смислу”, людина спотворює не лише сприймання навколишньої дійсності та оточення а й уявлення про себе, свій внутрішній світ.

Це спотворення може поглиблюватись під впливом родинної депривації, а отже, актуалізуватиме “завдання на приховування смислу” більшою мірою.

Особливо критичним періодом для такого розуміння процесів виступає підлітковий вік, у якому переосмислюються уявлення про себе, свій внутрішній

світ, відбувається становлення психосоціальної ідентичності в динамічній структурі інтенсивного розвитку самосвідомості. Ці процеси ускладнюються також особливостями фізіологічного розвитку підлітка.

Можна припустити, що умови родинної депривації, в якій перебуває підліток, обумовлюють розвиток соціальної ідентичності, “Я-концепції”, яка мобілізує захисні механізми й актуалізує конфлікт з реальністю, тим самим особистість буде наближена до передпатологічного функціонування захисних механізмів залежно від того, як підліток сприйматиме деприваційну ситуацію загалом.

У свою чергу надфункціонування захисних механізмів “як приховування смислу” буде ускладнювати формування соціальних смислових орієнтацій, спотворюватиме систему уявлень та оцінок про себе. Це не може не відобразитись на поведінці індивіда, яка може набути девіантного характеру. В кінцевому результаті надмірне функціонування механізмів психологічного захисту може призвести до соціальної дезадаптованості, до ускладнень процесу соціалізації особистості в цілому.

Висновки

Дія механізмів психічного захисту – потужний фактор неадекватного сприйняття себе і навколишніх, а відтак, один зі шляхів повної чи часткової нейтралізації механізмів – їх усвідомлення.

Функціонування захисних механізмів розглядають як “завдання на приховування смислу”. Сенси можуть не усвідомлюватись людиною.

Людина несвідомо може формувати завдання приховування особистісного смислу, передовсім від себе самої. Таке приховування смислу лежить в основі психічного захисту. Іншими словами, розв’язуючи “завдання на приховування смислу”, людина спотворює не лише сприймання навколишньої дійсності та оточення, а й уявлення про себе, свій внутрішній світ.

Це спотворення може поглиблюватись під впливом родинної депривації, а отже, актуалізуватиме “завдання на приховування смислу” більшою мірою.

Надмірне використання особистістю механізмів психологічного захисту має негативні функції, оскільки здійснюють неусвідомлювальний людиною вплив на її дії та проявляються в неадекватному сприйнятті інших.

Особливо критичним періодом для такого розуміння процесів виступає підлітковий вік, у якому переосмислюються уявлення про себе, свій внутрішній світ, відбувається становлення психосоціальної ідентичності в динамічній структурі інтенсивного розвитку самосвідомості.

ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ

1. Соціалізація – складний, діалектичний процес взаємозалежної динаміки соціальної адаптації та інтеріоризації, розвитку і саморозвитку, наслідком якого є ствердження „самості” особистості. Основу процесу соціалізації утворює засвоєння та активне відтворення людиною знань, умінь, навичок, норм, цінностей, соціально-культурного досвіду, соціальних якостей, соціальних ролей, способів взаємодії особистості з навколишнім світом, які забезпечать майбутній успіх у нових соціальних ситуаціях розвитку. Нові підходи до розв’язання проблем соціалізації розглядають її як формування ідентичності особистості.

2. Соціалізація, освіта й виховання нерозривно пов’язані між собою. Виховання повинно бути спрямоване на досягнення двох взаємозалежних цілей – забезпечення процесу соціалізації особистості та підтримки процесу індивідуалізації, формування духовної, різнобічно розвиненої особистості.

3. Процес соціалізації розглядають як єдність змін у сферах діяльності, спілкування, самосвідомості одночасно. Сфера самосвідомості передбачає становлення „Я-концепції” індивіда, осмислення свого соціального статусу, засвоєння соціальних ролей, формування соціальної позиції, моральної орієнтації людини. Розвиток самосвідомості пов’язаний з процесом самовизначення і становлення соціальної ідентичності особистості.

4. Соціальна ситуація розвитку є основним фактором соціалізації особистості. Від конкретних впливів реального оточення залежить цілісний ефект соціалізації. Родина має найбільш вагомий вплив на формування та становлення особистості. Родина перша і основна розвинута соціальна підструктура, що презентує перед особистістю модель суспільних взаємин, створює матеріальний та соціокультурний осередок для виховання особистості, забезпечує емоційний комфорт, почуття захищеності, виступає системою прямих та опосередкованих виховних впливів відповідно до віку дитини. Родина зберігає свій базовий, визначальний соціалізуючий вплив і в

підлітковому віці, відіграючи референтну роль у світоглядно-ціннісному самовизначенні, здобутті самоідентичності.

5. Теоретичний аналіз досліджень стадійності процесу соціалізації вказує на особливу важливість у ньому саме підліткового періоду. Основою соціалізації у підлітковому віці є розвиток самосвідомості, що носить глибоко соціальний характер. Особистісний розвиток підлітка супроводжується кризовими станами, поява яких пов'язана із загостренням суперечностей між дорослими потребами, бажаннями підлітка, з одного боку, та можливостями їх задоволення, з іншого. Родинна депривація є психотравмуючим чинником, який істотно поглиблює цю кризу. Кризові стани призводять до зростання рівня особистісної тривоги, емоційної вразливості.

6. Родинна депривація – тривале часткове або повне позбавлення дитини соціалізуючого потенціалу родинного виховання, незадоволення потреби в родинно-емоційній залежності. Основним змістом родинної депривації є відсутність задоволення основних вітальних потреб. Особливо важлива потреба визнання і позитивного образу „Я”, задоволення якої вирішальним чином впливає на соціалізацію особистості, її адаптацію до соціального оточення. В умовах родинної депривації відбувається порушення механізмів соціалізації особистості, зумовлюючи їх специфіку розвитку. Депривація родинного впливу деструктивно впливає на розвиток ідентифікації та самоусвідомлення, процес ефективного засвоєння підлітком соціальних ролей, норм і цінностей, накладаючись на психологічну кризу підліткового віку.

7. Ціннісні орієнтації є системоутворювальним фактором соціальної позиції дитини. У підлітковому віці активізується засвоєння норм і цінностей. Для формування особистісних цінностей як вищого рівня смислової організації людини визначальним фактором виступає життєва ситуація розвитку особистості, життєвий контекст. Умови родинної депривації, віддзеркалюючись у свідомості підлітків, впливають на формування їх ціннісних орієнтацій і світоглядних позицій. Родинна депривація, життєвий контекст, в якому перебуває підліток, визначає специфіку (швидше як негативний фон)

формування соціальних смислових орієнтацій, особистих цінностей, а отже, впливає на процес соціалізації особистості підлітка в цілому, оскільки ціннісні орієнтації є якісним показником соціалізації.

8. Самосвідомість є ядром психологічної структури особистості та її соціального буття. Підлітковий вік – сензитивний період для переосмислення уявлення про себе, свого внутрішнього світу, становлення психосоціальної ідентичності в динамічній структурі інтенсивного розвитку самосвідомості.

Умови родинної депривації детермінують розвиток самосвідомості підлітків. У вихованців інтернатних закладів оцінковий компонент самосвідомості залишається нерозвинутим. Самооцінка вихованців здебільшого неадекватна. У вихованців інтернатів спостерігається своєрідне „викривлення” самосвідомості: межі „Я” у них нечіткі, а нерозвинена саморефлексія перешкоджає усвідомленню унікальності психічного „Я”. Відхилення у розвитку самосвідомості вихованців інтернатних закладів проявляються за принципом дериваційної ретардації.

Високий рівень тривожності депривованих підлітків зумовлює емоційно-вольову неврівноваженість, що засвідчує недостатню пристосованість організму до змін у соціальному середовищі, блокує повноцінний розвиток і становлення емоційних і регулятивних компонентів їхньої психоструктури.

9. Дія механізмів психологічного захисту – потужний фактор неадекватного сприйняття себе і навколишніх, а відтак, один із шляхів повної чи часткової нейтралізації механізмів – їх усвідомлення. У процесі соціалізації захисні механізми виникають, змінюються, перебудовуються під впливом соціальних впливів, соціальної ситуації в якій знаходиться особистість.

Функціонування захисних механізмів розглядають як “завдання на приховування смислу”. Смисли можуть не усвідомлюватись людиною. Розв’язуючи “завдання на приховування смислу”, людина спотворює не лише сприймання навколишньої дійсності та оточення а й уявлення про себе, свій внутрішній світ. Це спотворення може поглиблюватись під впливом родинної депривації, особливо у підлітків, а отже, актуалізуватиме ”завдання на приховування смислу” більшою мірою. У кінцевому результаті надмірне

функціонування механізмів психологічного захисту призводить до соціальної дезадаптованості, ускладнень процесу соціалізації особистості в цілому.

10. Отже, родинна депривація обумовлює психологічну динаміку процесу соціалізації підлітків, позбавлених батьківського піклування. Змістово-динамічні характеристики соціалізації підлітків в умовах родинної депривації мають ряд особливостей, а тому специфіка взаємозв'язку між ними детермінує відмінності в особистісному розвитку депривованих підлітків і підлітків з родин, ускладнює процес соціалізації в цілому.

11. Для створення оптимальних умов соціалізації підлітків, які перебувають в умовах родинної депривації необхідне детальне емпіричне дослідження особливостей змістово-динамічних характеристик цих підлітків: ціннісних орієнтацій, самооцінки, «Я»-концепції, рівня тривожності, почування самотності, функціонування захисних механізмів психіки, інтернальності, соціальної адаптованості, моральної адаптивності. Результати дослідження допоможуть конкретизувати психолого-педагогічні чинники, що сприяють процесу соціалізації підлітків-вихованців дитячих будинків або гальмують його.

Оптимізація умов, що забезпечать активізацію позитивного розвитку самосвідомості підлітків, зумовить позитивні зміни у їх соціалізації; під впливом відповідних виховних та психо-корекційних заходів недостатньо соціалізовані підлітки здатні здійснити перебудову власного світосприймання, почуттів, самосвідомості, життєвих установок; унаслідок таких впливів почнуть ефективно діяти такі важливі психологічні фактори соціалізації, як рефлексивне ставлення до себе, здатність перебудувати свою смислову сферу.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ
ВИВЧЕННЯ ЗМІСТОВО-ДИНАМІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК
СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ-ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ
ТА ПІДЛІТКІВ З РОДИН

2.1 Програма та методи констатувального етапу дослідження

З метою забезпечення виконання основних завдань дослідження, перевірки гіпотези та розкриття концептуальних положень нами було здійснено емпіричне вивчення змістово-динамічних характеристик соціалізації підлітків, позбавлених батьківського піклування та підлітків з родин.

Експериментально-психологічне дослідження забезпечували:

- а) спостереження за поведінкою підлітків;
- б) бесіди, інтерв'ю, самооцінювальні шкали, розповіді підлітків про себе;
- в) вивчення особливостей особистісної сфери з допомогою психологічних методик;
- г) вивчення життєвого досвіду підлітків, психотравмуючих ситуацій;

Для проведення дослідження було підібрано пакет методик, адекватний меті нашого дослідження. Застосований пакет психодіагностичних методів був укладений за принципами взаємодоповнення і ретестовості, що було запорукою реалізації положень про цілісність і максимально можливу ефективність психодіагностики та сприяло якомога глибшому проникненню у психологічні тонкощі досліджуваних особливостей. Тому отримані результати і показники ми розглядали не як застигли й абстрактні деякі кількості чи якості, що іманентно притаманні підлітку, а як отримані внаслідок науково спланованої та впорядкованої системи дій і операцій.

Змістове наповнення, семантична суть кожного показника інтерпретувалися нами як наслідок взаємодії різноманітних варіантів і

компонентів системи, що відображає суть, як набуті чи спадкові властивості, так і актуальні динамічні прояви соціально-психологічної активності особистості підлітка.

Залучення до методичного апарату дослідження конкретних тестів і відповідних їм емпіричних показників виконувалось на підставі таких критеріїв: концептуальна обумовленість методу, висока валідність, психометрична надійність, а також можливість порівняння результатів, отриманих за допомогою певного методу, із результатами інших авторів.

Етапи дослідження включали такі напрямки:

- 1) вивчення спрямованості особистості підлітка, його смислової сфери особистості підлітка, а саме - вищого рівня смислової організації – соціальні смислові орієнтації. Вони представлені у вигляді вищих ціннісних утворень особистості: ідеалів, норм, цінностей.
- 2) дослідження самосвідомості підлітків, в якій відображені сприймання, оцінка та переживання особистістю самої себе – носія певних соціальних рис і відносин.
- 3) вивчення рівня емоційної напруги, тривожності, почування самотності.
- 4) вивчення механізмів психологічного захисту підлітків та рівня їх функціонування.
- 5) вивчення соціальної адаптованості підлітків, самоефективності, моральної нормативності.

Відповідно до напрямків дослідження були підібрані групи методик, які дозволяють вивчити названі вище проблеми.

1. Методика для вивчення вищого рівня смислової організації особистості підлітка – „Ціннісні орієнтації” М.Рокича.

2. Методика, спрямована на вивчення структури самооцінки: тест-опитувальник „Самооцінка” (ОСВ), побудований відповідно до розробленої В.Століним ієрархічної моделі структури самооцінки, опитувальник вимірює інтегральне відчуття „за” й „проти” власного „Я”.

3. Для дослідження особливостей образу “Я” також було використано методику “Запитання” за такими параметрами: зміст образу “Я”, рівень усвідомлення себе і структурованість. Ступінь стійкості образу “Я”.

4. Методика, спрямована на вивчення рівня тривожності, тест Тейлора, (адаптація В.Г.Норакідзе).

5. Методика для діагностики рівня суб’єктивного почування самотності Д.Рассела і М.Фергюсона.

6. Методика, спрямована на вивчення розвитку самоефективності підлітків. Одним з основних механізмів формування самоефективності виступає локус-контроль. У дослідженні ми використали шкалу вимірювання локус-контролю (РСК).

7.Методика, спрямована на вивчення психологічних механізмів захисту підлітків та рівня їх функціонування – тест-опитувальник „LSI”.

8.Методика, спрямована на вивчення рівня соціальної адаптованості підлітків, опитувальник “Соціальна адаптація” (СА).

9. Методика „Адаптивність” (МЛО-АМ) А.Г.Маклакова, С.В.Чермяніна, шкала „моральної нормативності” (МН).

Більшість досліджень минулих років, присвячені особливостям розвитку дітей в умовах шкіл-інтернатів. Тоталітарна система створила для дітей, позбавлених батьківського піклування, інтернатну систему, де вихованці перебували у “замкненому колі”, інтернат для них був і домівкою, і родиною, і школою, і вулицею водночас. Специфіка таких виховних закладів полягала у монотонності зовнішнього середовища, обмеженості простору, закритості, одноманітності соціального оточення. Такі умови не були сприятливими для розвитку особистості дітей, породжували у них невпевненість, емоційну невірноваженість, що призводило до поглиблення відхилень у розвитку особистості вихованців.

Сучасні умови нашого суспільства диктують зміни, вимагають нових підходів до виховання підростаючого покоління. У кінці 90-х років були створені регіональні дитячі будинки. Передбачалось, що у них будуть створені

умови, що забезпечать ефективніший розвиток особистості дитини, позбавленої батьківського піклування. Але й ці діти позбавлені позитивного виховного впливу родини, яку їм дитячий будинок “нового типу” не може замінити. Хоча умови дитячого будинку є, порівняно з інтернатними, більш сприятливими для особистісного розвитку дитини, та вони все ж не можуть повною мірою забезпечити потреби особистості вихованців. Умови перебування вихованців цих регіональних дитячих будинків відрізняються від умов інтернатів:

- чисельність дітей в дитячих будинках в декілька разів менша, ніж в інтернатах (35 – 50 у дит.буд. і 150 – 300 у інтернаті). Це стосується і наповнюваності груп (10-15 у дит.буд. і 25-30 у інтернаті);
- соціальні контакти вихованців інтернатів більш обмежені, одноманітні, шкільні класи, як правило, розміщені у тому ж приміщенні, де й групи, більшість вчителів водночас є і вихователями. Вихованці ж дитячих будинкув відвідують середню школу, і це зовсім нова ситуативна сфера: ширше коло соціальних контактів, ровесників, однокласників, друзів, вчителів, працівників дитячого будинку, зміна соціального простору.

Саме в таких дитячих будинках ми проводили наше дослідження.

Відповідно до завдань нашого дослідження ми виділили такі групи підлітків:

- 1) підлітки, які виховуються у дитячих будинках;
- 2) підлітки, які виховуються в родині.

У дослідженні, яке проводилось протягом 2002-2003 років взяли участь 58 підлітків-вихованців дитячих будинків міст Дрогобич та Борислав, віком 13-15 років, та 60 учнів СШ № 5 м. Дрогобич (підлітки, які виховуються в повних сім'ях). Відбір підлітків з родин проводився на основі вивчення документації, особових справ, бесід з вчителями, батьками. Слід зазначити, що у дослідженні взяли участь підлітки-вихованці дитячих будинків, досвід перебування яких без родинного оточення понад 2-х років. Попередньо проводилось оцінювання соціальних обставин життя та розвитку підлітка: вивчення біографічних даних,

історії його життя, документів (свідоцтва про народження, витягів, довідок, медичних документів, актів обстеження матеріально-побутових умов). Також проводились бесіди з вчителями, вихователями з метою доповнення даних щодо особливостей досвіду підлітка.

Висновки

Відповідно до напрямків дослідження були підібрані групи методик, які дозволяють вивчити змістово-динамічні характеристики соціалізації підлітків.

Умови перебування вихованців сучасних регіональних дитячих будинків відрізняються від умов інтернатів, саме в таких будинках було проведено дослідження. Відповідно до завдань дослідження було підібрано дві групи підлітків:

- 1) підлітки-вихованці дитячих будинків;
- 2) підлітки, які виховуються в родині.

Залучення до методичного апарату дослідження конкретних тестів і відповідних їм емпіричних показників виконувалось на підставі таких критеріїв: концептуальна обумовленість методу, висока валідність, психометрична надійність, а також можливість порівняння результатів, отриманих за допомогою певного методу, із результатами інших авторів.

2.2. Аналіз мотиваційно-сислової сфери особистості підлітків

Структура людських цінностей генетично виникає не на основі вроджених, підсвідомих тенденцій, а свідомого, осмисленого відображення морально-духовного аспекту довкілля. Їх суть становлять не генетично ранні спонуки фізіологічного характеру, а генетично пізні утворення, які, будучи „вторинними” генетично, є „первинними” структурно. Ядро особистості утворюють цінності як усвідомлені та узагальнені самовартісні смислові утворення [37].

Для визначення особливостей ціннісних орієнтацій як показника визначеного рівня розвитку особистості необхідно враховувати два основні показники: а) ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій; б) зміст ціннісних орієнтацій (їхня спрямованість), що характеризуються конкретними цінностями – складовими структури.

Перший показник дуже важливий для оцінки рівня особистісної зрілості ще несформованої повністю особистості підлітка. Інтеріоризація цінностей як усвідомлений процес можлива лише за умови дії психологічного механізму диференціації та інтеграції, тобто здатності індивіда виділити з безлічі невизначених явищ ті, що мають для нього визначену цінність (можуть задовольнити потреби й інтереси), а потім перетворити їх у визначену структуру в залежності від ближніх і далеких цілей свого життя, умов існування, можливостей реалізації тощо. Неважко помітити, що функціонування рівня особистісного розвитку включає і визначений ступінь сформованості вищих психічних функцій свідомості та соціально-психологічної зрілості.

Другий показник, що характеризує особливості функціонування ціннісних орієнтацій, дає можливість кваліфікувати змістовний бік спрямованості особистості, котра перебуває на тому чи іншому рівні свого розвитку. Враховуючи, які конкретні цінності входять до ієрархії ціннісних орієнтацій особистості, їх поєднання, ступінь більшої чи меншої їхньої переваги щодо

інших і т.п., можемо визначити, на які цілі життя спрямована діяльність людини і які засоби для їх досягнення вона вважає кращими. Аналіз змістовного боку й ієрархічної структури ціннісних орієнтацій показує також, якою мірою виявлені ціннісні орієнтації підлітків відповідають суспільному еталону, наскільки вони адекватні цілям виховання.

Відповідно до прийнятого розуміння природи й особливостей функціонування ціннісних орієнтацій особистості, цінності, що складають їх структуру і зміст, з погляду цілей і завдань поділяються на дві осні групи.

Першу групу складають цінності-цілі (термінальні), другу – цінності-засоби (інструментальні).

Термінальні цінності (Т-цінності) – це основні цілі людини, вони відбивають довгострокову життєву преспективу, те, до чого вона прагне зараз і прагнучиме в майбутньому. Термінальні цінності ніби визначають сенс життя людини, вказують, що для неї особливо важливе, значиме, вартісне. Як відомо, уміння визначити свої цілі, тобто знайти самого себе і своє місце в житті, - дуже важливий показник особистісної зрілості.

Інструментальні цінності (І-цінності) відбивають засоби, що вибираються для досягнення цілей життя. Вони виступають, інструментом, за допомогою якого можна реалізувати термінальні цінності.

Подібний розподіл цінностей досить умовний, позаяк на певних, особливо ранніх етапах формування особистості, у період активного самовиховання, інструментальні цінності, що виражають в основному якості особистості, можуть виступати і як цілі життя, відіграючи роль термінальних. Однак виділення у структурі і змісті ціннісних орієнтацій цих двох груп цінностей дозволяє, з одного боку, більш глибоко підійти до інтерпретації змісту поняття «спрямованість особистості», а з іншого – уміння людини диференціювати у своїй свідомості цілі та засоби діяльності свідчить про певний рівень розвитку її особистості.

Для порівняння міри соціалізованості підлітків-вихованців дитячого будинку та підлітків з родин ми порівняли ранги їх цінностей.

Формування ціннісно-сислової сфери дає змогу підліткові як особистості звільнитися від безпосередніх ситуативних впливів, зумовлює цілісність, цілеспрямованість поведінки. Різні об'єкти у свідомості підлітка мають різну значимість, що залежить від їхньої цінності для задоволення його потреб. Визначення рангів тих чи інших цінностей може використовуватись як якісний показник соціалізації особистості.

Одним з найпоширеніших у практиці емпіричного дослідження ціннісних орієнтацій особистості є метод, запропонований М.Рокичем [138, 637-640].

Виходячи з розуміння цінності, як відносно стійкого переконання особистості у переважанні мети або способу поведінки над іншими, протилежними їй, М.Рокич визначив відповідний цьому погляду перелік цінностей, і поділив їх відповідно на термінальні (очікувані стани існування, цінності – ідеали) та інструментальні (бажаний модус поведінки). Оскільки цінності, за М.Рокичем, як особистісні утворення не пов'язані з конкретною ситуацією, то останні за своєю суттю є утвореннями узагальненими, універсальними, а тому можуть виконувати функцію певного стандарту, придатного для користування ним в різних ситуаціях і в різний віковий період. Концептуальний зміст методики спирається на припущення, що: а) загальна кількість цінностей, якими керується людина, обмежена; б) всім людям властивий однаковий набір цінностей; в) цей набір утворює певну ієрархічну організовану систему.

Найвищими в ієрархічній структурі є цінності-ідеали (духовні, соціальні, матеріальні). Всі решту можна розглядати як конкретний прояв одного з цих трьох типів.

Духовні – пізнання, краса природи і мистецтва, життєва мудрість, щастя інших, розвиток, свобода.

Соціальні – суспільне визнання, щасливе сімейне життя, наявність добрих і вірних друзів, продуктивне життя.

Матеріальні – активне діяльне життя, задоволення, розваги (їх частково можна віднести до соціальних) здоров'я, матеріально забезпечене життя.

Інструментальні цінності можуть групуватись в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні і конформістські; цінності самоствердження, прийняття інших тощо.

Загалом слід зазначити, що перевагою методики М.Рокича є її універсальність, зручність і економічність при проведенні обстеження та обробці результатів, гнучкість, позаяк дає можливість варіювати як стимульним матеріалом (списки цінностей), так й інструкцією. Особливу роль у випадку відсутності відвертості, впливу соціальної бажаності відіграє мотивація діагностики, добровільний характер тестування, наявність контакту між психологом та підлітками.

Респонденту подається два списки цінностей (по 18 в кожному), у яких підліток кожній цінності присвоює ранговий номер. Слід враховувати, що деякі цінності можуть мати однакову вагу для нього, внаслідок чого вони можуть займати один і той самий ранг, “порушуючи” тим самим принцип лінійного ранжування. Запропонований М.Рокичем перелік цінностей, ми подавали досліджуваним двох груп у сприйнятливому для їх віку вигляді. Підліткам було роздано бланки з переліками термінальних та інструментальних цінностей і запропоновано окремо прорангувати ці переліки цінностей.

Підлітки з родин швидше, ніж підлітки дитячих будинків, справлялись із завданням, працювали без перерви, цілеспрямовано. Підліткам-вихованцям дитячих будинків важко було виконати завдання, вони постійно перепитували, з’ясовуючи зміст цінностей, відволікались, у їхніх бланках багато виправлень, закреслень, деякі з них, навіть просили чисті бланки для повторного виконання завдання, знову робили помилки, пропускали номери цінностей, нумерували однаковими цифрами декілька цінностей. Ці факти свідчать про нижчу організованість у роботі підлітків дитячих будинків в порівнянні з підлітками з родин, нижчий рівень сформованості у них ієрархічної структури цінностей.

Нами було виділено особливості середньостатистичних ієрархій цінностей підлітків двох груп. Після розрахунку t- критерію Ст’юдента, було зафіксовано значущі розбіжності в ієрархії цінностей підлітків дитячих будинків та підлітків

з родин. Ми отримали такі дані: таблиця 2.1. - термінальні цінності, таблиця 2.2. - інструментальні цінності.

Таблиця 2.1.

Розподіл середньостатистичних ієрархій термінальних цінностей

Цінності	Підліт.дит.буд.	Підліт.з родин	t
активне діяльне життя	7,17	8,93	-1,5783
життєва мудрість	8,68	8,72	-0,0260
здоров'я	2,55	1,52	2,0736*
цікава робота	7,65	8,39	-0,7453
краса природи	9,37	12	-2,5514**
любов	3,62	6,05	-2,6309**
матер.забезпечене життя	7,51	8,33	-0,7625
друзі	7,79	6,79	1,2239
суспільне визнання	9,2	9,16	0,0477
пізнання	11,97	10,46	1,6976
продуктивне життя	12,03	10,07	2,1455*
розвиток	12,41	9,43	3,5898**
розваги	13,93	14,59	-0,7039
свобода	12,34	12,09	0,2802
щасливе родинне життя	6,96	8,24	-1,1853
щастя інших	12	10,13	1,7499
творчість	13,93	15,31	-1,9001
впевненість у собі	11,55	10,55	0,9651

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Найбільш значущі розбіжності в ієрархії термінальних цінностей підлітків дитячих будинків та підлітків з родин зафіксовано в цінностях „розвитку, удосконалення себе”, „краса природи та мистецтва”, „любові”, „продуктивного життя, максимального використання своїх можливостей”

Таблиця 2.2.

Розподіл середньостатистичних ієрархій інструментальних цінностей

Цінності	Підліт.дит.буд.	Підліт.з родин	t
акуратність	3,96	8,05	-3,5934**
вихованість	4,38	5,52	-1,2249
високі потреби	7,66	11,26	-3,0800**
життєрадісність	7,51	9,5	-1,7130
ретельність	7,41	8,05	-0,6043
незалежність	8,1	8,97	-0,8214
непримиренність	12,58	12,95	-0,3710
освіта	7,69	6,64	1,0812
відповідальність	7,62	8,14	-0,4994
раціоналізм	10,55	10,8	-0,2314
самоконтроль	11,38	9,42	1,9254
смільвість	11,83	9,85	1,83141
тверда воля	12,89	9,75	2,9888**
терплячість	10,56	11,62	-0,9686
широта поглядів	14,51	10,84	3,4152**
чесність	10	8,36	1,5177
ефективність у справах	12,55	9,6	2,6794**
чуйність	9,45	11,26	-1,5944

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Вищі наведені результати дають підстави стверджувати про значущі розбіжності в ієрархії таких інструментальних цінностей, як „акуратність”, „високі потреби, домагання”, „тверда воля, вміння настояти на своєму”, „широта поглядів, вміння зрозуміти чужу точку зору”, „ефективність у справах, працелюбність”. Значущі розбіжності в цінностях „акуратність” – результат вимог, критичних зауважень з боку працівників дитячого будинку. Спостерігаючи за поведінкою підлітків-вихованців дитячого будинку, не можна стверджувати, що вони акуратніші за підлітків з родин, скоріше – навпаки.

Порівняння об’єктів, цінність яких найвища для даних груп, дає таку картину. Ієрархія суб’єктивної значимості цінностей підлітків з дитячого будинку характеризуються домінуванням таких цінностей, як „здоров’я”, „вихованість”, „любов”, „чуйність, турботливість”, у той час як у смисловій сфері підлітків, що виховуються в сім’ї, домінують такі цінності як „повага навколишніх”, „освіченість, висока загальна культура”, „впевненість у собі”,

„продуктивне життя”, „сміливість у відстоюванні своєї думки”, „самоконтроль”, „широта поглядів, вміння зрозуміти чужу точку зору”, „чесність, правдивість”. Такі відмінності свідчать про трансформацію ціннісно-смыслових показників актуалізації самовизначення у підлітків, позбавлених позитивного впливу сім'ї, і вказують на їхню більшу залежність від ситуативних впливів, орієнтацію на зовнішній контроль. Цікавим, на нашу думку, є також те, що для підлітків-вихованців дитячих будинків суб'єктивно значущішими, ніж для підлітків з родин, є орієнтації закладені у понятті „щасливе сімейне життя”.

З метою класифікації змістових характеристик ціннісних орієнтацій підлітків-вихованців дитячих будинків ми провели факторний аналіз, при цьому використовувався багатфакторний метод.

Аналіз показників кожного фактора дозволив констатувати основні тенденційні напрямки і особливості ціннісних орієнтацій підлітків, позбавлених батьківського впливу, окреслити специфіку процесу їх соціалізації.

Процедура факторизації сприяла визначенню структури взаємозв'язків цінностей у свідомості досліджуваних. Таких факторів виявлено сім (враховувались фактори з вагою $>0,5$). Їх внесок у загальну дисперсію складає 50 % :

Ф1 (12,93 %) – акуратність (0,78), вихованість (0,68), самоконтроль, стриманість, самодисциплінованість (-0,64);

Ф2 (7,83 %) – активне діяльне життя (-0,69), цікава робота (-0,47), наявність хороших і вірних друзів (0,51);

Ф3 (6,69 %) – щастя інших (-0,64), чесність, правдивість (-0,61), краса природи і мистецтва (0,75);

Ф4 (6,3 %) – терпимість (0,71), освіченість, висока загальна культура (-0,70); тверда воля, вміння зрозуміти чужу точку зору (-0,51);

Ф5 (5,9 %) – повага навколишніх, визнання (-0,76), любов (0,64), сміливість у відстоюванні своєї думки (-0,46);

Ф6 (5,29 %) – матеріально забезпечене життя (-0,75), творчість (0,67), раціоналізм, вміння приймати обдумані рішення, логічно мислити (-0,47); Ф7 (5 %) – здоров'я (-0,75); життєва мудрість (-0,60); незалежність, вміння діяти самостійно (0,50).

Кожен з цих факторів, представлений комплексом відповідних цінностей. Аналіз отриманих груп цінностей, дозволив встановити психологічний зміст виявлених факторів.

Фактори Ф1 та Ф4 – тип особистостей підлітків дитячих будинків, у поведінці яких домінують прояви конформізму. Залежність підлітків дитячого будинку від оточення сприяє розвитку у них „приспосовницької” поведінки. Виконуючи вимоги дорослих – бути вихованим, акуратним, стриманим, терпимим – підлітки завойовують увагу вихователів, позитивне ставлення навколишніх. Своєрідний конформізм підлітків-вихованців дитячих будинків не стимулює активний розвиток їх самоприйняття.

Цей фактор згрупував суто інструментальні цінності. У підлітків цього типу не сформовані стійкі цінності, ідеали.

Фактори Ф2 та Ф5 – тип соціально спрямованої особистості. Основними цінностями даного типу є наявність вірних друзів, цікава робота, повага оточуючих.

Фактор Ф3 – тип духовно спрямованої особистості, основними цінностями даного типу є щастя інших, естетичні цінності, пізнавальні.

Фактори Ф6 і Ф7 – тип матеріально спрямованої особистості. Основними цінностями даного типу є матеріально забезпечене життя, „приземлені” цінності. Підлітки дитячих будинків мріють про „окрему кімнату, мобільний телефон”, престижні речі, хлопці хочуть мати власне авто. Таким підліткам дитячих будинків важко вибрати професію, вони часто висловлюються, що „хочуть мати гарну роботу, щоб мати багато грошей”, а ким хочуть стати – не знають. Мотивація спілкування та взаємин цієї групи підлітків з соціальним оточенням вузько прагматична і переважно пов'язана з бажанням отримати від партнера по спілкуванню певні послуги та допомогу, тобто мотивація стосунків

з людьми носить „споживацький” характер. Найбільшою своєю проблемою вони вважають проблему матеріального забезпечення після закінчення навчання, що поєднується з постійним відчуттям недоступності бажаного.

Підліткам-вихованцям дитячих будинків бракує розвитку чітких життєвих орієнтирів, здатності планувати своє майбутнє, вони соціально інфатильні, їм властивий конформізм, перенесення відповідальності за своє життя на суспільство, патерналістська позиція у них домінує над власною активністю щодо самореалізації.

Отже, виділені типи особистості підлітків можна представити як дві групи:

- 1) особистості, спрямовані на творчість і пізнання, на розвиток сфери взаємин, яка забезпечує їх позитивний розвиток;
- 2) особистості, спрямовані на себе, на задоволення особистих потреб, на матеріальну сферу життєдіяльності.

Виділені нами групи цінностей відображають „Я-ідеальне” кожного підлітка і, відповідно до типу його особистості, є умовами його самореалізації.

Окрім цього, аналіз факторів, їх вищленюваних цінностей, дає можливість простежити деяку дихотомійність, що властива досліджуваним : „чесність, правдивість” та „краса природи та мистецтва”; „любов та сміливість у відстоюванні своєї думки”.

Як відомо, „розщеплена самосвідомість” людини фундаментально проаналізована Є.Фроммом [182]. Вчений, даючи філософське обґрунтування даного феномену, стверджує, що біологічна слабкість людини, „розлад у людській природі призводить до дихотомій”. Виділяючи історичні й екзистенційні види дихотомій”, Е.Фромм констатує неспроможність людини уникнути і позбавитися дихотомійності власного існування. Хоча людина є унікальною і неповторною, однак вона неспроможна витримати самотності і відмежованості від ближніх, оскільки людське щастя залежить від спілкування та єднання з найближчим мікросередовищем. Єдиним виходом залишається адекватне реагування на довколишню дійсність різними способами, властивими її власній культурі й характеру. „Стрижнем особистості”, певною

суттю людського життя Е.Фромм називає реальність, яка визначається словом „Я”, та на якій базується уявлення про власну ідентичність. Однак, якщо у людини відсутнє стабільне переконання про сталість, постійність свого „Я”, то почуття ідентичності опиняється під загрозою, а людина стає безпосередньо залежною від того, хто її оцінює та чиї схвалення або несхвалення стають основою почуття ідентичності.

Очевидною закономірністю є те, що дихотомійна особистість гостро відчуває страх утрати самоідентичності, який породжує цілу низку захисних тактик і стратегій. З метою збереження позитивного самоствалення і самоприйняття особистість може використовувати широку гаму модальностей психозахисту, які іноді спроможні навіть викривати і деформувати „Я” [182,47].

У підлітків обох груп виявлено кореляційні зв'язки між інтегральною самооцінкою, її змістовими характеристиками та ціннісними орієнтаціями, а саме:

У підлітків-вихованців дитячих будинків:

а) прямий кореляційний зв'язок між самоповагою та „наявністю хороших друзів” ($r=0,44$); між очікуванням позитивного ставлення та „впевненістю у собі” ($r=0,47$), очікуванням відношення інших та „впевненістю у собі” ($r=0,48$), між фактором самопослідовності, самоконтролем та „наявністю хороших і вірних друзів” ($r=0,55$); інтерес до себе корелює з цінністю „цікава робота” ($r=0,47$). Ці результати ще раз підтверджують залежність цих підлітків від ситуативних впливів;

б) обернений кореляційний зв'язок між інтегральною самооцінкою та цінностями „життєва мудрість” ($r=-0,44$), „здоров'я” ($r=-0,42$), „освіченістю, високою загальною культурою” ($r=-0,40$); „самоповагою та життєвою мудрістю” ($r=-0,43$); очікування позитивного ставлення інших негативно корелює з цінністю „здоров'я” ($r=-0,41$), непримиреністю до своїх недоліків ($r=-0,40$), творчістю ($r=-0,37$); інтерес до себе негативно корелює з „ефективністю у справах, працелюбністю” ($r=-0,43$), „чесністю, правдивістю” ($r=-0,43$), фактор самоповаги з цінністю „життєвої мудрості” ($r=-0,41$) з

цінністю „раціоналізму, вміння приймати обдумані рішення, логічно мислити” ($r=-0,40$); очікування відношення інших негативно корелює з „освіченістю, високою загальною культурою” ($r=-0,55$), з „виконавчістю, дисциплінованістю” ($r=-0,43$), із „здоров’ям” ($r=-0,38$); фактор самозвинувачення зі „щастям інших людей” ($r=-0,41$).

У підлітків з родин:

а) прослідковується прямий кореляційний зв’язок між симпатією до себе та цінностями „цікавої роботи” ($r=0,29$), „красотою природи та мистецтва” ($r=0,26$), фактором самовпевненості та „життєвою мудрістю” ($r=0,26$), фактор самозвинувачення з цінністю „продуктивного життя, максимального використання своїх можливостей”;

б) обернений кореляційний зв’язок між інтегральною самооцінкою, самовпевненістю та „освіченістю, загальною культурою” ($r=-0,40$), фактор симпатії до себе з цінністю „щасливого сімейного життя” ($r=-0,25$), очікування позитивного ставлення інших з „непримиренністю до своїх недоліків та недоліків інших, вимогливістю” ($r=-0,40$); інтерес до себе та негативно з „ефективністю у справах, працелюбністю” ($r=-0,43$), „чесністю, правдивістю” ($r=-0,37$), фактор очікування відношення інших з виконавчістю, дисциплінованістю ($r=-0,43$) та „освіченістю, загальною культурою” ($r=-0,55$), фактор самоприйняття зі „щасливим сімейним життям” ($r=-0,32$), фактор самопослідовності з цінністю „впевненості у собі” ($r=-0,27$), фактор самозвинувачення з цінностями „красоти природи та мистецтва” ($r=-0,28$), та цінністю „любові” ($r=-0,28$), розуміння себе з „щасливим сімейним життям” ($r=-0,31$).

Показники цінностей, що отримали найвище факторне навантаження, як нам видається, досить чітко репрезентують специфіку процесу соціалізації підлітків-вихованців дитячих будинків.

Висновки

Порівняння результатів діагностики ціннісних орієнтацій у підлітків-вихованців дитячих будинків та підлітків з родин дозволило підтвердити гіпотетичні очікування розбіжностей у системі їх ціннісних орієнтацій.

Ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій підлітків з родин є вищим, ніж у підлітків-вихованців дитячих будинків, що вказує на вищий рівень особистісної зрілості підлітків, які виховуються в родині.

Підліткам-вихованцям дитячих будинків бракує розвитку чітких життєвих орієнтирів, здатності планувати своє майбутнє, вони соціально інфатильні, їм властивий конформізм, перенесення відповідальності за своє життя на суспільство, патерналістська позиція у них домінує над власною активністю щодо самореалізації.

У підлітків обох груп виявлено кореляційні зв'язки між інтегральною самооцінкою, її змістовими характеристиками та ціннісними орієнтаціями.

2.3. Особливості самосвідомості підлітків

Процес соціалізації індивіда неодмінно включає засвоєння еталонів оцінки результатів діяльності як своєї, так і оточення. Починаючи із завершення етапу немовляти, дитина засвоює засоби й еталони оцінювання власної поведінки опосередковано, через емоційні реакції батьків на її дії. Саме тому оцінні ставлення можна вважати одними з первинних джерел процесу онтогенетичного розвитку самосвідомості дитини.

Особистість визначає власну стратегію взаємодії з соціальним середовищем, відштовхуючись від власної „Я”- концепції. З іншого боку, „Я”- концепція стає підґрунтям для прийняття або відштовхування, несприйняття соціального досвіду, знань, цінностей, моральних принципів тощо. Образ Я” – когнітивна складова Я-концепції, ставлення до себе (афективна складова) – самооцінка. Поведінкові реакції, спричинені образом”Я” і самооцінкою, створюють поведінкову складову Я-концепції. Загальна позитивна самооцінка, визначена позитивним образом”Я”, є необхідною умовою життєдіяльності будь-якої людини. У протилежному випадку саме життя стає для неї постійним фактором дистресу, який веде до психічного виснаження або самознищення. Людина не може довго бути дійсно впевненою у тому, що вона „погана”, або, що в її житті щось „погане”.

Аналіз літератури дозволяє встановити, що складовою позитивного образу”Я” вважаються такі свідомі чи несвідомі фіксовані установки:

Я – захищений, в безпеці, здоровий, „безсмертний”.

Я – самостійний, незалежний, вільний, чимось кращий за інших.

Я – розумний, знаючий, компетентний, контролюю ситуацію.

Я – красивий, мене приймають інші, любимий, неперевершений”.

Самооцінка у підлітків має свої вікові закономірності, що визначаються розвитком самосвідомості, про що ми зазначали в I розділі. Самооцінювання є важливим регулятором поведінки підлітка, від нього залежать взаємини з навколишніми, критичність та вимогливість до себе, ставлення до успіхів та

невдач. Від рівня домагань залежить напрям соціалізації особистості, змістові та динамічні характеристики цього процесу.

Самооцінка не завжди буває адекватною. Завищена самооцінка формує такі якості, як зарозумілість, нетерпимість до думок інших; занижена – безініціативність, труднощі спілкування з іншими.

Самооцінка є основним структурним компонентом самосвідомості особистості та тісно пов'язана з рефлексією. Специфіку ставлень особистості до себе та до інших людей визначає сфера оцінних та самооцінних відносин. Самооцінка є тим ступенем у розвитку самосвідомості, сутність якого складає усвідомлення людиною самої себе, своїх вчинків, мотивів, цілей своєї поведінки, свого ставлення до навколишнього, до інших людей та самої себе, до власного „Я”.

На думку Р.Бернса [31], ставлення до себе, сприймання себе, самооцінка значною мірою визначають поведінку людини. Він робить висновок, що „позитивна Я-концепція визначається трьома факторами: твердою переконаністю в імпонуванні іншим людям, упевненістю в здатності до того чи іншого виду діяльності і відчуттям власної значущості” [31,27].

Ставлячи перед собою прямо чи опосередковано мету самоприйняття, особистість з'ясовує найтипівіші, проте глибоко суб'єктивні й універсальні шляхи, способи і засоби досягнення та здійснення цього. Завдяки емпіричному та теоретичному порівнянню, зважуванню та узгодженню приймається рішення діяти. Залучення механізмів рефлексії, ідентифікації, відособлення, абстрагування, конкретизації дозволяє здійснити виконання прийнятого рішення. Аналіз продуктів самосприймання, трансформація оцінок зовнішнього середовища, закріпившись на рівні синтезованої адекватної самооцінки й позитивного образу Я, дозволяють дати оцінку всьому виконаному. Фіксування і закріплення результату відбувається у стабільній Я-концепції та повноцінному самоприйнятті, а значить, позитивно позначається на процесі соціалізації в цілому.

Для вимірювання інтегрального ставлення „за” і „проти” власного „Я” ми використали тест-опитувальник „Самооцінка”, розроблений В. Століним.

Опитувальник містить 57 запитань, на які потрібно відповісти „так” або „ні”, оцінюючи твердження стосовно власної особистості. Інтерпретація даних виділяє 5 основних і 7 додаткових шкал, що дає змогу чітко виділити структуру самооцінки.

1. Фактор глобальної самооцінки S інтерпретується як внутрішнє недиференційоване відчуття „за” або „проти” власного „Я”.

2. Шкала I (самоповага) – розкриває той аспект самоповаги, який емоційно і змістовно об’єднує віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей контролювати власне життя, бути послідовним, розуміння самого себе.

3. Шкала II (аутосимпатія) – у ній відображені приязнь - ворожість до власного „Я”, прийняття себе, самозвинувачення. На позитивному полюсі шкала об’єднує схвалення себе в цілому і в істотних частковостях, довіру до себе і позитивну самооцінку. На негативному полюсі – бачення у собі переважно недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинувачення. Пункти свідчать про такі емоційні реакції, як роздратування, презирство, глузування, засудження себе.

4. Шкала III (очікування позитивного ставлення від інших) – відображає очікування людиною, позитивного чи негативного ставлення до себе оточуючих. Людина, переконана в антипатичному ставленні до себе, чекає його як від більшості, від сторонніх, так і від небагатьох близьких, любов яких для неї важлива. Від інших така людина сподывається заперечення її внутрішніх позитивних якостей, антипатії до своєї зовнішності. При цьому вона ніби приймає антипатію інших і це виявляється у тому, що і собі вона по-справжньому не бажає добра. Себе вона вважає унікальною, не схожою на інших, не ставить завдання підвищення самоповаги.

5. Шкала IV (самозацікавлення) відображає міру близькості до самого себе, зокрема, інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватись з собою „на рівних”, впевненість у своїй цікавості для інших.

Додаткові шкали:

1. Шкала самовпевненості;
2. Шкала відношення інших;
3. Шкала самоприйняття;
4. Шкала самокерівництва, самопослідовності;
5. Шкала самозвинувачення;
6. Шкала самоінтересу;
7. Шкала саморозуміння.

Дослідження проводилось фронтально з цілими класами та групами підлітків дитячих будинків. При роботі ми спостерігали, яким чином підлітки виконували завдання, що давало додаткову інформацію при інтерпретації результатів. Повільне виконання і наявність числених поправок вказувало на значні труднощі в оцінці себе. Дуже швидке виконання свідчило про формальне ставлення до роботи.

Безпосереднє спостереження за поведінкою підлітків під час тестування, їхньою реакцією на експериментальне дослідження дало змогу виділити певні відмінності у їхньому ставленні до обстеження.

Підлітки масової школи із завданням справлялись швидше, з зацікавленням відповідали на питання. Підліткам-вихованцям дитячих будинків було важче відповідати на питання, вони неодноразово перепитували, уточнювали деталі, підходили, уточнювали зміст запитання.

Результати статистичного аналізу даних засвідчили, що існують відмінності між інтегральною самооцінкою обидвох груп підлітків, самоповагою, очікуванням позитивного ставлення від інших, самокеруванням, самопослідовністю та самоінтересом. Результати статистичного аналізу даних наведені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

Відмінності в структурі самооцінки підлітків-вихованців
дитячих будинків та підлітків з родин

Шкали	Підлітки дит.буд.	Підлітки з родин	t
Інтегральна самооцінка (IS)	13,27	16,6	-3,69***
Самоповага (SP)	6,10	7,32	-2,26**
Аутосимпатія (SS)	8,31	9,03	-1,18
Очікування позитивного ставлення від інших (OPS)	7,17	8,75	-3,36**
Самозацікавлення (IDS)	5,48	5,90	-1,34
Самовпевненість (Svp)	4,41	4,85	-1,32
Відношення інших (Ovi)	5,10	5,56	-1,40
Самоприйняття (Spr)	4,24	4,75	-1,44
Самопослідовність, самокерування (Sps)	3,58	4,23	-2,30**
Самозвинувачення (Szv)	4,90	4,48	-1,19
Самоінтерес (Is)	3,86	4,98	-3,41***
Саморозуміння (Rs)	2,48	2,90	-1,41

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Після розрахунку t критерію Ст'юдента підлітків обох груп, були зафіксовані значущі відмінності між інтегральною самооцінкою (самооцінка підлітків з родин вища за інтегральну самооцінку підлітків дитячих будинків), прослідковуються відмінності за факторами самоповаги, очікування позитивного ставлення від інших, самопослідовності, самоконтролю, самоінтересу. Ці показники у підлітків з родин вищі, ніж у підлітків-вихованців дитячих будинків, що вказує на вищий рівень розвитку їх самосвідомості, особистісної зрілості. Низький рівень інтересу до свого власного „Я” у

підлітків-вихованців дитячих будинків можна трактувати як невпевненість у своїй цікавості, непотрібність, низький рівень самосприймання. Все це вказує на недостатній розвиток таких важливих процесів як самоаналіз, самопостереження, рефлексія. Саме ці процеси дають особистості підлітка можливість вирватись з позиції, що задається матрицею відносин, роблять її вільнішою у визначенні та самоприйнятті себе.

Низький рівень самоповаги підлітків дитячих будинків, на нашу думку, є результатом засвоєння ними численних негативних оцінок навколишніх дорослих, збідненість способів соціального підкріплення уявлень про власну цінність.

Аналізуючи відмінності між двома групами, можна помітити, що фактор самозвинувачення у підлітків-вихованців дитячих будинків дещо вищий, в порівнянні з сімейними підлітками. Це можна трактувати, як властивий молодшим дітям егоцентризм. Підлітки поступово усвідомлюють необхідність брати до уваги думку навколишніх людей, у них виробляється здатність бачити себе зі сторони, що додає їхнім думкам про себе певної об'єктивності. Вищий рівень самозвинувачення у підлітків-вихованців дитячих будинків, на нашу думку, -- результат відзеркалення тих вимог, претензій, критичних зауважень, які вони дістають від дорослих у процесі виховання та навчання, їх менше хвалять, значно менше пестять, частіше – висловлюють претензії.

З метою детального аналізу особливостей розвитку самосвідомості підлітків двох груп ми використали метод кореляційного аналізу. Результати показали слабшу інтеркореляцію структурних характеристик самосвідомості підлітків-вихованців дитячих будинків у порівнянні з підлітками з родин, що свідчить про нижчий рівень розвитку їх самосвідомості, цілісності „Я”. Результати кореляційного аналізу структурних характеристик самооцінки підлітків-вихованців дитячих будинків та підлітків з родин див. рис.1 та рис.2.

Correlations (matrix)
N=58 (Casewise deletion of missing data)

	IS	SP	SS	OPS	IDS	svp	ovi	spr	sps	szv	is	rs
IS	1,00	0,54	0,18	0,63	0,14	0,52	0,55	-0,04	0,19	-0,32	0,14	0,51
SP	0,54	1,00	0,33	0,43	-0,05	0,55	0,38	0,05	0,30	-0,48	-0,09	0,41
SS	0,18	0,33	1,00	0,37	-0,10	0,33	0,18	0,74	0,31	-0,41	-0,15	0,36
OPS	0,63	0,43	0,37	1,00	0,14	0,21	0,79	0,32	0,36	-0,31	0,31	0,39
IDS	0,14	-0,05	-0,10	0,14	1,00	-0,28	0,12	0,01	-0,09	0,03	0,32	0,19
Svp	0,52	0,55	0,33	0,21	-0,28	1,00	0,31	0,10	0,17	-0,09	-0,34	-0,01
Ovi	0,55	0,38	0,18	0,79	0,12	0,31	1,00	0,13	0,23	-0,06	0,18	0,23
Spr	-0,04	0,05	0,74	0,32	0,01	0,10	0,13	1,00	0,42	-0,01	0,08	0,08
Sps	0,19	0,30	0,31	0,36	-0,09	0,17	0,23	0,42	1,00	-0,28	-0,06	0,08
Szv	-0,32	-0,48	-0,41	-0,31	0,03	-0,09	-0,06	-0,01	-0,28	1,00	0,08	-0,51
Is	0,14	-0,09	-0,15	0,31	0,32	-0,34	0,18	0,08	-0,06	0,08	1,00	0,15
Rs	0,51	0,41	0,36	0,39	0,19	-0,01	0,23	0,08	0,08	-0,51	0,15	1,00

Рис. 1. Результати кореляційного аналізу структурних характеристик самооцінки підлітків-вихованців дитячих будинків

Correlations (matrix)
N=60 (Casewise deletion of missing data)

	IS	SP	SS	OPS	IDS	Svp	Ovi	Spr	Sps	Szv	Is	Rs
IS	1,00	0,68	0,49	0,63	0,54	0,58	0,54	0,23	0,14	-0,41	0,63	0,58
SP	0,68	1,00	0,44	0,40	0,29	0,54	0,46	0,09	0,26	-0,38	0,32	0,59
SS	0,49	0,44	1,00	0,33	0,27	0,40	0,22	0,50	0,10	-0,71	0,15	0,36
OPS	0,63	0,40	0,33	1,00	0,27	0,43	0,68	0,26	0,09	-0,28	0,56	0,25
IDS	0,54	0,29	0,27	0,27	1,00	0,28	0,31	0,06	0,10	-0,19	0,60	0,27
Svp	0,58	0,54	0,40	0,43	0,28	1,00	0,25	0,12	0,02	-0,26	0,26	0,26
Ovi	0,54	0,46	0,22	0,68	0,31	0,25	1,00	0,29	0,11	-0,13	0,26	0,31
Spr	0,23	0,09	0,50	0,26	0,06	0,12	0,29	1,00	-0,08	-0,14	0,05	0,12
Sps	0,14	0,26	0,10	0,09	0,10	0,02	0,11	-0,08	1,00	-0,07	0,12	0,05
Szv	-0,41	-0,38	-0,71	-0,28	-0,19	-0,26	-0,13	-0,14	-0,07	1,00	-0,12	-0,28
Is	0,63	0,32	0,15	0,56	0,60	0,26	0,26	0,05	0,12	-0,12	1,00	0,28
Rs	0,58	0,59	0,36	0,25	0,27	0,26	0,31	0,12	0,05	-0,28	0,28	1,0

Рис. 2. Результати кореляційного аналізу структурних характеристик самооцінки підлітків з родин

Інтегральна самооцінка підлітків обидвох груп корелює із самоповагою, очікуваннями позитивного ставлення від інших, відношенням інших, самовпевненістю, розумінням себе. В обидвох групах простежується негативна

кореляція інтегральної самооцінки зі самозвинуваченням, але у підлітків-вихованців дитячого будинку самозвинувачення негативно корелює з розумінням себе, що можна пояснити низьким рівнем усвідомленості свого „Я”, самоповагою, аутосимпатією.

У підлітків з родин інтегральна самооцінка корелює із самоповагою, очікуваннями позитивного ставлення від інших. Очікування позитивного ставлення від інших підлітків обидвох груп майже однаково корелюють з інтегральною самооцінкою та самоповагою, але у підлітків-вихованців дитячих будинків ці очікування тісно пов'язані з очікуваннями відношення інших ($r=0,79$), тоді як у підлітків з родин, цей зв'язок дещо слабший ($r=0,68$), і прослідковується позитивна кореляція з аутосимпатією, самовпевненістю, з інтересом до себе, розумінням себе, самоприйняттям. Ці відмінності можна трактувати продуктивнішим функціонуванням рефлексії, що приводить до все більшого відособлення підлітка від ситуативних впливів, які спостерігаються у підлітків з родин і є закономірністю вікового розвитку підлітків.

Як бачимо з наведених вище результатів кореляційного аналізу, інтерес до себе підлітків-вихованців дитячих будинків не корелює з жодним фактором, тоді як у підлітків з родин наявні зв'язки з усіма факторами, крім самоприйняття, самопослідовності і самозвинувачення. Саме в підлітковому віці в результаті активізації механізмів самодетермінації, тобто саморозвитку, відбувається відносна „зміна детермінант” – перехід від від об'єктивної детермінації до самодетермінації, який засвідчує, що якісно новим фактором психічного розвитку стає особистість самого підлітка, інтерес до себе. Якісно новий рівень самосвідомості створює умови для пізнання підлітком себе як особистості, для розвитку самоактуалізації. Ці закономірності прослідковуються у підлітків з родин, чого не можна сказати про підлітків-вихованців дитячих будинків. Результати нашого дослідження підтверджують результати раніше проведених досліджень: залежність підлітків-вихованців дитячого будинку від соціального оточення, загострення потреби в інтимно-

особистісному вихованні, що не є власне віковою характеристикою підліткового віку.

Очевидно, що умови соціалізації підлітків дитячих будинків гальмують активізацію механізмів самодетермінації, їхній інтерес до себе більше залежить від ситуативних впливів, відношення інших, міжособистісних стосунків, ці підлітки більше залежать від соціального оточення, об'єктивних обставин, соціальної адаптації. Я-концепція підлітків-вихованців дитячих будинків майже не має позитивного змісту, уявлення про власну цінність

Результати нашого дослідження дають підстави стверджувати не тільки про кількісні відмінності в характеристиках, але й якісно інше їх функціонування (результати кореляційного аналізу ціннісних орієнтацій, характеристик самооцінки подані далі).

Одержані дані свідчать про наявність відмінностей у змістових характеристиках структури самооцінки, самоконцепції (відчуття „за” і „проти” власного „Я”) у виділених групах підлітків, а отже, і в рівнях розвитку самосвідомості. Особливості розвитку самосвідомості підлітків з родин відповідають віковим показникам цієї якості. Самосвідомість тих, хто виховується в дитячому будинку, характеризується загалом нижчим від вікового рівня розвитком.

Для дослідження особливостей образу “Я” також було використано методику “Запитання” за такими параметрами: зміст образу “Я”, рівень усвідомлення себе і структурованість, ступінь стійкості образу “Я”. Особлива увага приділялась змісту образу “Я”.

Дана методика включала такі питання:

Хто ти?

Який ти (хороший, поганий, не знаю)?

Чому ти вважаєш себе таким?

А що про тебе говорять батьки, вихователі, вчителі, друзі?

Як ти себе поводиш (вдома, в дитячому будинку, в школі)?

Що тобі подобається робити? Чому?

Що ти хотів би мати?

Якби ти був чарівником, що б ти зробив? Чому?

Чого ти найбільше боїшся?

На кого ти б хотів бути схожим? Чому?

Зміст образу “Я” відображає, якій сфері життєдіяльності підліток надає перевагу; що найбільше любить; чого хоче. Рівень усвідомлення себе свідчить про ступінь власного “Я” і характеризується ступенем обґрунтованості відповідей (відповідь на питання “Чому?”). Структурованість образу “Я” відображає ступінь стійкості того, чому підліток надає перевагу (однозначність, стійкість переваг при відповіді на подібні питання).

Аналіз змісту образу “Я” підлітків свідчить про те, що рівень і зміст уявлень про себе підлітків, котрі виховуються в родинах, дещо вищий від вікового рівня розвитку підлітків, які виховуються в умовах дитячих будинків. Аналізуючи результати методики “Запитання”, ми з високим ступенем достовірності могли судити про особливості змісту образу “Я” підлітків обидвох груп.

Підлітки-вихованці дитячих будинків часто на запитання „Хто ти ?” відповідали – „я учень”, „брат” або „сестра”, „людина”, вказували свою стать „хлопець”, „дівчина”, „людина чоловічого роду”, а їх ровесники з родин найчастіше вказували своє прізвище та ім’я. Підлітки-вихованці дитячих будинків менше виділяють себе з довкілля, що свідчить про низький рівень усвідомлення і структурованості образу”Я”.

На питання „Який ти ?” підлітки з родин частіше відповідали – „хороший”, „добрий”, „добрий, але характер в мене деколи поганий”; підлітки дитячих будинків – „не знаю”, „поганий”, „вчителі кажуть, що я погано вчуся”, „вихователі кажуть, що я їх не слухаюсь”, „вихователі говорять, що я трохи не хороша”. Ставлення до себе підлітків-вихованців дитячих будинків майже повністю повторює оцінку навколишніх.

У підлітків, які ростуть у сім’ї, ставлення до себе має складну структуру. Елементами цієї структури є такі психологічні утворення, як прийняття – неприйняття себе, загальна самооцінка, оперативна, прогностична самооцінки

тощо. Виникнення такої складної системи, на думку М.І.Лисіної, є результатом засвоєння дитиною двох рівнів ставлення до себе дорослих, насамперед батьків, починаючи з найбільш ранніх стадій онтогенезу: батьки, з одного боку, безумовно люблять її, незалежно від її поведінки, характеру, а з іншого боку, оцінюють її, яка вона в різних конкретних ситуаціях. Дитина, яка росте без сім'ї, не має безумовної любові, тому для неї характерне просте, одномірне, нерозділене ставлення до себе, яке зводиться до оцінки, частіше – негативної [68]. Цю думку підтверджують результати нашого дослідження самооцінки (див.вище).

Наведемо приклади висловлювань підлітків-вихованців дитячих будинків:

Хлопчик Р. написав „Я себе вважаю поганим, просто я так думаю”, „Поводжу себе нормально”, „Я б хотів мати нормальну сім'ю”, „Якби я був чарівником, я б повернув свою маму” (мати в нього померла), „Найбільше боюся смерті”. На питання „На кого ти б хотів бути схожим?” відповів – „На самого себе, бо я собі подобаюсь”, тобто підліток ситуативно змінює свій вибір, що вказує на низький рівень структурованості образу „Я”.

Дівчина Н. написала „У першу чергу, якби я була чарівником, я б вернула своїх батьків”.

Дівчина Л. - „Найбільше я хочу вернутись до дому”, „Найбільше боюся зради”.

Хлопчик З. – „Якби я був чарівником, я б зробив, щоб не було заводів з спиртними і тютюновими виробами. Щоб люди хороші прийшли до влади”. „Найбільше я боюся своєї долі”. (Хлопчик виховувався в родині алкоголіків).

У підлітків з родин домінують такі висловлювання: „Щоб був мир на землі, щоб всі були здорові, щасливі”, а також бажання мати престижні речі, матеріальне забезпечення.

Вищі наведені висловлювання підлітків-вихованців дитячих будинків ще раз підтверджують важливість для них родини. Як бачимо умови родинної депривації відзеркалюються у свідомості підлітків і впливають на структурованість їх „Я” образу.

Аналізуючи рівень структурованості образу “Я” підлітків-вихованців дитячих будинків – показника ступеня стійкості того, чому підліток надає перевагу, ми виділили три рівні: високий, середній, низький. Ситуативний вибір переваг – результат низького рівня структурованості, тобто кожного разу підліток змінює свій вибір, не виділяє себе з оточення. До середнього рівня структурованості образу “Я” ми віднесли підлітків, які при повторних відповідях частково змінювали характер обґрунтування. Усвідомлюють себе через діяльність, у них недостатня адекватність образу “Я”, у підлітка ніби відсутня спрямованість на власну особистість. Підлітки з високим рівнем усвідомлення себе (усвідомлюють себе через сферу відносин), досить уважні до себе, їхні уявлення про себе можна вважати адекватними реальному образу „Я”.

Аналізуючи результати тестування самооцінки, образу „Я”, ми можемо говорити, що у підлітків з родин самооцінка вища, стійкіша, у них менша розбіжність між рівнем самооцінки та рівнем домагань, а отже у свідомості підлітка досягнута більша гармонія між дійсністю та ідеалом (між „Я”-реальним та „Я”-ідеальним). Стан гармонії означає відсутність тривалих афектів і пристрастей, що може привести до егоцентризму і пасивності.

Під егоцентризмом ми розуміємо специфічну орієнтацію духовного світу людини на саму себе, на своє „Я”. Це пізнавальна позиція людини, яка відстоює єдино можливу для неї точку зору, але не здатна враховувати інші думки і позиції.

Підлітки особливо гостро відчують потребу в самовизначенні, в них існує нагальне бажання автономізуватись від колективу. Причому основною мотивацією є „пошуки самого себе”, намагання „віднайти й набути своє обличчя”, відчуття самототожності. Часто домінуюча орієнтація підлітка на утвердження себе у власних очах залишається осторонь думки інших. Це одне із пояснень доволі частих випадків егоцентризму підлітків. Інколи навіть референтні особи не в змозі переконати підлітка змінити свої погляди, оцінки, вподобання, смаки тощо. Своєрідний нонконформізм підлітка стимулює активність розвитку, самоприйняття .

Результати дослідження свідчать, що у групи підлітків, які виховуються в дитячому будинку прослідковуються розбіжності між рівнем домагань і самооцінки (між „Я”-ідеальним і „Я”-реальним), що може свідчити про їх дисгармонійний стан. Для більшості таких підлітків характерна відсутність стабільного образу самого себе, залежність самооцінки від ситуативних впливів, від відношення інших людей, які в даний момент виявляються поруч. Такі підлітки перебувають в умовах суперечності між своїми прагненнями та можливостями.

Поняття протиріччя є центральним поняттям внутрішніх конфліктів як регуляторів життя людини. Можна виділити три рівні розвитку соціально-психологічних суперечностей:

- 1) відносна соціально-психологічна рівновага (задоволення потреби);
- 2) порушення рівноваги (незадоволення вищої за ієрархією потреби), ускладнення основних видів діяльності (проекція психологічного дискомфорту на спілкування з ровесниками, на навчальний процес);
- 3) неможливість реалізації планів, неможливість виконувати свої життєві функції доти, поки суперечність не буде подолана.

Підліткам-вихованцям дитячих будинків властиві два останні рівні, – незадоволеність потреби в любові чуйності, захисті (що породжує психологічний дискомфорт) як наслідок родинної депривації. Ці підлітки пов'язують такі змістовні характеристики ціннісних орієнтацій як „щасливе сімейне життя” та „розваги”, що свідчить про їх перебування на третьому рівні розвитку соціально-психологічних суперечностей. У діях підлітків може бути два варіанти розв'язання цієї суперечності:

- а) при негативному (відсутність родини) вибір такої цінності, як розваги, може призвести до втечі від реальності. Як показують результати дослідження, підлітки-вихованці дитячих будинків більше залежні від соціального оточення, а отже, часто можуть потрапляти під вплив інших, більш активних і самостійних. Легко піддаючись навіюванню, вони можуть стати слухняними виконавцями в

групі асоціальної або антисоціальної спрямованості, що призводить до десоціалізації особистості (див. табл.2.4.).

б) позитивно розв'язати суперечності частково можна за допомогою втручання іззовні, коли підліток шукає опори в іншій людині, усвідомлення своєї позиції в соціумі, перспективи майбутнього. У цьому випадку стороння допомога (вихователя, вчителя, психолога), забезпечуючи досягнення успіху, піднімає самооцінку підлітка. Суперечність між рівнем домагань і самооцінкою зменшується. Водночас, відбувається розвиток стосунків „Я – ТИ”, або, за термінологією Ж.Піаже, – „децентрація особистості”. Виходячи з таких міркувань, є зрозумілим спрямування таких підлітків на цінності любові, терпимості, чуйності.

Таблиця 2.4.

Соціальні наслідки розв'язання проблем
підлітків-вихованців дитячих будинків
Тип подолання суперечностей

Позитивне розв'язання	Негативне розв'язання
Адаптація до умов дитячого будинку. Встановлення стосунків підтримки, дружби з оточуючими. Можливість віднайти своє місце в групі, класі, в оточенні ровесників.	Ізоляція, втеча з дитячого будинку, аддиктивна поведінка. Агресивна настанова до навколишніх. Почування самотності, непотрібності

У практиці дитячих будинків часто зустрічаються підлітки, які розв'язують свої суперечності через втечу з дитячого будинку. Їм важко пояснити, чому вони це вчинили.

Хлопчик С. народився в місцях позбавлення волі, де перебував до трьох років. Від трьох до шести років жив з матір'ю. Коли мати знову потрапила у тюрму, виховувався з старшою сестрою, часто втікав з дому, агресивно

ставився до оточуючих. Важко адаптувався до умов дитячого будинку, до колективу ровесників, часто втікав. Пояснював, що „ йшов шукати свою маму”.

Повернувся до матері після її звільнення, але продовжував надалі втікати з дому, не в змозі пояснити свої дії. Ранній деприваційний досвід, очевидно, глибоко травмував особистість дитини, яка не могла справитись з почуттям самотності.

Відомо, що хронічна фрустрація базових потреб – потреб в єднанні з іншими людьми, потреб в любові, безпеці, визнанні – призводить до психічних розладів, патологій характеру, асоціальної поведінки, суїцидів.

Б.В.Зейгарник, А.Б.Холмогорова, Є.С.Мазур підкреслюють, що у людей з невротичними відхиленнями „існують розходження між смислами, які безпосередньо переживаються і визначають реальну поведінку, і смислами, які постають в якості усвідомлюваних. Ця розбіжність викликана дією механізмів, які гальмують процес рефлексії, призводять до спотвореного, неадекватного усвідомлення реально діючих смислових утворень. В результаті відбувається порушення самоконтролю і корекції поведінки” [69,129].

Те, чи піде підліток шляхом позитивного подолання суперечностей, чи ні, значною мірою залежить і від особистісних якостей дитини, від того, як підліток сприймає ситуацію родинної депривації, від попереднього досвіду, а також від психологічного клімату, в якому він перебуває (клас, група), підтримки навколишніх.

Зв'язок між характеристиками самооцінки та ціннісними орієнтаціями особистості підлітків двох груп можемо також прослідкувати, аналізуючи їхні потреби. Задоволення потреб людини – через використання певних суспільних цінностей – відбувається у певній ієрархічній послідовності (за пірамідою потреб Маслоу). За своїм характером потреби багатозначні і відповідно взаємозв'язані як між собою, так і з іншими спонуканнями в ціннісній системі спрямованості особистості. Та чи інша потреба, яка виступає в даний момент основною домінантою, може витіснити на задній план всі інші та визначати основний вибір цінностей. Найпростіші потреби (їжа, житло, одяг тощо)

задовольняються шляхом вибору матеріальних цінностей. Ці потреби, для більшості підлітків-вихованців дитячих будинків були не повністю задоволені в минулому та задоволені в теперішньому. Далі в ієрархії потреб стоїть потреба у прив'язаності, любові, захисті, приналежності до групи. Ці потреби задоволені частково порівняно з підлітками з родин. Вище стоїть потреба у визнанні, схваленні, повазі серед дорослих і ровесників, яка безпосередньо, на наш погляд, пов'язана із самооцінкою. (Ці потреби особистості також не задоволені у підлітків дитячих будинків повною мірою). Адже самооцінка формується у процесі оцінювання іншими людьми. Наступна за ієрархією потреба в справедливості, красі. Далі – пізнавальні та естетичні потреби і, нарешті, потреба в самореалізації особистості як компонента послідовності прояву резервних можливостей і ресурсів людини в мотивації поведінки.

Наші дослідження показують, що характеристики самооцінки підлітків з родин корелюють з такими цінностями, як краса природи та мистецтва, творчість, життєва мудрість, продуктивне життя, максимальне використання своїх можливостей. Це свідчить про те, що задовольнивши всі інші потреби, підліток намагається задовольнити пізнавальні та естетичні потреби, а також про появу в мотивації поведінки елементів самореалізації, що говорить про успішність у цих підлітків процесу соціалізації.

У підлітків-вихованців дитячого будинку характеристики самооцінки корелюють з такими цінностями, як наявність хороших і вірних друзів, впевненість у собі, яка залежить від відношення інших. Як бачимо, незадоволеність потреби у визнанні, прийнятті, гальмує розвиток вищих рівнів потреб у цих підлітків.

Залежно від того, наскільки задовольняються чи не задовольняються потреби особистості, залежно від засобів і способів їх задоволення особистість виявляє себе у різних формах емоційного виявлення: заспокоєності, задоволеності, або напруженості, незадоволеності. Як правило, особистість не може піднятися на вищий ієрархічний щабель, якщо залишаються незадоволеними потреби нижчого. Логічно припустити, що у підлітків дитячих

будинків рівень напруги, незадоволеності, є вищим, у порівнянні з підлітками з сімей, оскільки тільки сім'я може забезпечити задоволення складної ієрархії потреб.

Згідно з нашим дослідженням, підлітки-вихованці дитячих будинків, як ми вже зазначали, мають яскраво виражену орієнтацію на такі цінності: любов, чуйність, турботливість, щасливе сімейне життя. Це свідчить про намагання підлітків задовольнити свою потребу в прихильності, любові. Лише після задоволення цих потреб підліток зможе перейти до питання підвищення своєї самооцінки, тобто до задоволення потреби в повазі, схваленні, приналежності до групи. Якщо потреби особистості не задовольнятимуться, то розвиток її гальмується. Саме низький рівень самооцінки підлітків-вихованців дитячого будинку вказує на те, що у підлітків потреба в повазі залишається незадоволеною. Більшість підлітків відчувають себе невдахами, не хочуть братися ні за що нове, бояться, що в них нічого не вийде, а тому навіть не намагаються що-небудь змінити у своєму житті. Часто підлітки-вихованці дитячих будинків обмежують коло своїх інтересів тими речами, які їм добре знайомі. Вони не вміють сприймати компліменти, критику, при спілкуванні з іншими людьми насамперед турбуються про враження, яке вони на них справляють. Поведінка таких підлітків часто виглядає неприродною, скованою. Всі ці відмінності свідчать про дефекти в соціалізації особистості підлітків-вихованців дитячих будинків.

Знання самооцінки відіграє важливу роль у процесі взаємостосунків, морального спілкування. Важливо, щоб підлітки володіли доступними для їхнього віку знаннями про свою самооцінку, що дасть їм змогу саморегулювати свої дії та вчинки. Адже самооцінка, будучи підструктурним елементом самості, впливає на самостановлення, яке включає самоповагу і самоприйняття. Чим вища самооцінка, тим імовірніше задоволення потреб самоповаги, що веде до підвищення у підлітка впевненості у собі, відчуття власної потрібності у мікросередовищі, прийняття себе, тобто ознак особистості, яка

самоактуалізується. На жаль, в реальному педагогічному процесі самооцінка підлітків обидвох груп практично не враховується.

Закріплення ціннісних орієнтацій – це багатоступеневий процес, який включає:

- знання цінності без суб'єктивного ставлення до неї;
- розуміння змісту цінності та оцінка її;
- цінність набуває емоційного забарвлення;
- цінність організовує навколо себе інші ціннісні уявлення, будучи їх ядром – з'являється поведінковий компонент;
- об'єднання ряду цінностей в один синдром, який стає регулятором усвідомленої поведінки.

У підлітків-вихованців дитячих будинків спостерігається четвертий ступінь рівня засвоєння любові, чуйності, прийняття. Тут ми бачимо не лише сильне емоційне переживання від незадоволення потреби у любові, прийнятті (Д-любові, за Маслоу, яка базується на дефіцитарній потребі), а й різко виражений поведінковий аспект. Низька інтегральна самооцінка підлітків дитячого будинку часто пов'язана із намаганнями вихователів сформувати у них здатність до акомодатії, тобто пристосовницької поведінки. Це виражається у таких вимогах до них: слухняність, уміння підлаштовуватись до інших людей, залежність від дорослих у повсякденному житті (конформізм). Таке ставлення до підлітків є швидше предметним і тому не несе в собі повноцінної любові, прийняття підлітка таким, яким він є. У цьому випадку дуже важливо, щоб саме педагог закріплював у підлітків здатність до самоконтролю як процесу усвідомленого, вольового управління своїм життям, а не як своєрідного способу „купування любові”.

Підсумовуючи наші міркування, можна виділити такі три основні психологічні потреби, необхідні для повноцінної соціалізації підлітків в умовах дитячого будинку:

1) потреба безумовної любові. Коли підліток відчуває, що значимі для нього дорослі його люблять таким яким він є, він не відчуває себе самотнім,

хоче любити у відповідь, приносити радість іншим. У нього формуються позитивне сприйняття самого себе, самоповага, відчуття власної гідності;

2) потреба свободи, самостійності, дорослості, можливості та заохочення проявляти власну ініціативу, виявляти свої можливості; їм важливо, щоб близькі люди вірили у їх здібності, підтримували їх починання, раділи їх успіхами. Усе це стає джерелом ініціативності підлітка його самостійності, розкриття його здібностей, талантів, його соціалізації.

3) потреба мудрого авторитету дорослих (педагога) та контролю з їх боку. Підлітка необхідно оберегати від небезпек, яких він не усвідомлює, вчити їх розуміти і приймати ті обмеження, які накладає реальність (умови дитячого будинку) на їх життя, на здійснення бажань, вчити їх розуміти, поважати потреби інших людей, і що, дуже важливо, вчити їх розуміти себе, пізнавати своє власне „Я”. Це стає джерелом формування у підлітків самоконтролю, саморегуляції, самоефективності, самоприйняття, що значною мірою визначає цілісність процесу соціалізації.

Висновки

Виявлено відмінності в структурі самосвідомості, зокрема, самоконцепції підлітків-вихованців дитячих будинків та підлітків з родин. У підлітків, позбавлених родинного впливу, зафіксовано нижчий рівень інтегральної самооцінки, самоповаги, очікування позитивного ставлення від інших, самокерування, самопослідовності та інтересу до себе. Ставлення до себе підлітків-вихованців дитячих будинків майже повністю повторює оцінку навколишніх, їхній інтерес до себе більше залежить від ситуативних впливів, відношення інших, міжособистісних стосунків.

Результати нашого дослідження дають підстави стверджувати не тільки про кількісні відмінності в характеристиках, але й якісно інше їх функціонування.

2.4. Тривожність і рівень почування самотності

Емоційна сфера дитини та її ставлення до оточення починає формуватись у родині, яка має різні способи впливу на її емоційну сферу. Важливо підкреслити, що на розвиток емоційної сфери дитини впливають не тільки біологічні, а насамперед соціально-психологічні фактори: особливості сімейного виховання, дефіцит взаємовідносин між дітьми та дорослими, родинна депривація.

Особливості розвитку емоційної сфери особистості детермінуються конкретними умовами її виховання, і чим багатшим є емоційне сповнення цих умов, тим більш сприятливий є розвиток її емоційного статусу (про що йшлося у I розділі).

Можна припустити, що розвиток емоційної сфери вихованців дитячого будинку має свою специфіку, оскільки ситуація родинної депривації, у якій постійно перебуває підліток, негативно впливає на розвиток її емоційної сфери, посилює напругу, конфлікт з реальністю. Умови родинної депривації не можуть повноцінно забезпечити підлітку основи формування власне людських соціальних емоцій та почуттів. Порушення у розвитку емоційної сфери можна умовно поділити на дві групи: специфічні для підліткового віку, що потребують корекції у межах певного віку; загальні, що потребують коригування у будь-якому віці (наприклад, відсутність ситуативних емоцій).

Розвиток особистості передбачає розвиток людської потреби переживати різноманітні, в тому числі вищі, соціальні емоції та почуття. При цьому саме домінування в житті дитини позитивних емоцій є міцним фундаментом розвитку повноцінної особистості. І навпаки – емоційний голод, почуття самотності, хронічна відсутність позитивних переживань може призводити до того, що дитина починає віддавати перевагу будь-якому негативному переживанню. Наявність попереднього психотравмувального життєвого досвіду (сімейне насильство, алкоголізм батьків, сирітство) проявляється у загальному емоційному світосприйнятті дитини, що становить основу

внутрішнього особистісного ставлення до широкого світу людей та до самої себе.

Ця дисгармонія емоційної сфери (розлад, дисонанс, розбалансованість почуттів) посилює напругу, тривожність, веде до надфункціонування певних психологічних механізмів захисту, спотворює цілісність психіки, унеможлиблює завершеність важливих процесів, етапів.

Для дослідження рівня тривожності ми використали методику „Тривожність” Тейлора, адаптовану В.Г.Норакідзе, який доповнив питальник шкалою „правдивості”, що дозволяє прослідковувати демонстративність, невідвертість у відповідях. Цей тест є надійним та інформативним способом вимірювання рівня особистісної тривожності. Особистісна тривога характеризує стійку схильність сприймати більшість ситуацій як загрозливі, реагувати на такі ситуації станом тривоги. Дуже висока особистісна тривожність прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними та невротичними зривами та з психосоматичними захворюваннями. Тривожність не є негативною рисою. Певний рівень тривоги – природня та обов’язкова особливість активної особистості. При цьому існує оптимальний індивідуальний рівень „корисної тривоги”.

Аналізуючи вищесказане та результати досліджень самосвідомості підлітків, можна припустити, що у підлітків-вихованців дитячих будинків рівень тривоги буде вищий, оскільки їх перебування в умовах родинної депривації, спричиняє розвиток внутріособистісного конфлікту.

Результати статистичної обробки даних показали значущість відмінностей середніх значень показників тривожності підлітків обидвох груп. Відмінності середніх значень визначались за допомогою обчислювання t-критерію Ст’юдента і були статистично значущими ($p \leq 0,05$). Результати показують, що в підлітків-вихованців дитячого будинку рівень тривожності вищий, ніж у їх ровесників з родин (25 - 40 – високий рівень тривожності, 15 - 25 – середній з тенденцією до високого) див. табл.2.5.

Таблиця 2.5.

Рівень тривожності підлітків-вихованців та підлітків з родин

Тривожність	Підлітки дит.буд.	Підлітки з родин	t
(ТТ)	25,9	19,0	4,76

Для більш глибокого аналізу емоційної сфери підлітків обидвох груп ми застосували кореляційний аналіз показників рівня тривожності та структурних характеристик самооцінки підлітків.

Кореляційний аналіз показників рівня тривожності та структурних характеристик самооцінки підлітків двох груп виявив розбіжності (див. рис. 3.)

Correlations (matrix)

N=58 (Casewise deletion of missing data)

	IS	SP	SS	OPS	IDS	svp	ovi	spr	sps	szv	is	rs
ТТе	-0,16	-0,22	-0,02	-0,34	0,20	-0,38	-0,41	-0,05	-0,34	0,11	0,24	0,12
ТТк	-0,38	-0,25	-0,14	-0,48	0,01	-0,08	-0,46	-0,11	-0,15	0,25	-0,09	-0,23

Рис.3. Кореляційні залежності між характеристиками самооцінки та рівнем тривожності підлітків-вихованців дитячого будинку та підлітків з родин

Як бачимо, тривожність підлітків дитячого будинку негативно корелює зі самовпевненістю та відношенням інших, тоді як тривожність підлітків з родин позитивно корелює з фактором самозвинувачення, що є характерним для цього вікового періоду, і негативно корелює з інтегральною самооцінкою, самоповагою, очікуванням позитивного ставлення інших. Спостерігається обернений зв'язок тривожності та фактора самовпевненості у підлітків дитячих будинків. Кореляційний аналіз допоміг краще виявити і зрозуміти поєднання і взаємовплив самооцінки, реактивної та особистісної тривожності підлітків. Самооцінка та рівень тривожності тісно взаємопов'язані і зміна якогось одного фактора (в позитивний чи негативний бік) тягне за собою і зміну інших, перерахованих вище факторів. Так, із зниженням самооцінки підвищується

тривожність, а з підвищенням особистісної тривожності, знижується самооцінка.

У підлітків-вихованців дитячих будинків зафіксовані також прямі кореляційні зв'язки між тривожністю та

- почуттям самотності ($r=0,41$);
- соціальною адаптацією ($r=0,46$);
- цінністю „життєвої мудрості” ($r=0,40$);
- цінністю „раціоналізму, вмінням приймати обдумані рішення” ($r=0,48$).

Обернений кореляційний зв'язок тривожності з цінністю „впевненості у собі” ($r=-0,39$).

Умови родинної депривації, у якій перебувають підлітки-вихованці дитячих будинків, обумовлюють своєрідні викривлення в способах сприйняття, переробки і структурування інформації: очікування загрози в нейтральних ситуаціях, уявлення про себе як підвищено вразливого і неспроможного подолати труднощі, невпевненість у собі. Ці особливості призводять до нестерпності ситуації невизначеності, утруднення у прийнятті обдуманих рішень і спричиняють формування поведінки уникнення відповідальності, нав'язливих коливань, пошуку соціальної підтримки, хаотичності спроб подолати труднощі. Як бачимо з результатів дослідження, у підлітків-вихованців дитячого будинку не розвинені потреби у раціоналізмі, вмінні приймати обдумані рішення, логічно мислити, потреби життєвої мудрості. Саме такі цінності є одними з основних показників міри соціалізованості особистості.

У підлітків з родин прослідковуються прямі кореляційні зв'язки між тривожністю та

- рівнем суб'єктивного відчуття самотності ($r=0,50$);
- соціальною адаптацією ($r=0,63$);
- механізмом регресії ($r=0,28$);
- механізмом заміщення ($r=0,33$).

Обернений кореляційний зв'язок тривожності з цінністю „краса природи та мистецтва”(r=-0,25). Це означає, що позитивно-емоційна спрямованість підлітка на естетичні об'єкти навколишнього середовища покращує загальний емоційний фон її життєдіяльності, а отже, оптимізує соціально-адаптивні механізми, сприяє розвитку інтелекту та розвитку особистості в цілому.

Для діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності у підлітків обидвох груп ми використали методику Д.Рассела і М.Фергюсона. Підліткам пропонувалось оцінити 20 тверджень, з точки зору частоти прояву в їхньому житті, за допомогою чотирьох варіантів відповідей: „часто”, „деколи”, „рідко”, „ніколи”. Підсумовуючи загальну кількість балів, ми отримали такі результати:

- Підліткам-вихованцям дитячих будинків властивий середній рівень самотності (20 - 40 балів);
- підліткам з родин – низький рівень самотності (0-20 балів)

Ми порівняли показники рівнів суб'єктивного почування самотності підлітків-вихованців дитячого будинку та підлітків з родин. Після розрахунку t критерію Ст'юдента, було зафіксовано найбільш значущі розбіжності в результатах, в порівнянні з іншими параметрами, які ми досліджували (див. табл.2.6.).

Таблиця 2.6.

Результати діагностики рівня почування самотності.

Почуття самотності	Підлітки дит.буд.	Підлітки з родин	t
(RF)	30,1	17,59	6,42

$p \leq 0,001$

Підлітки-вихованці дитячих будинків почувають себе набагато самотнішими, ніж підлітки з родин. На перший погляд, видається, що підліткам дитячих будинків не повинно бути самотньо, адже вони постійно перебувають серед ровесників, дорослих (школа, дитячий будинок). Але одержані результати показують зворотне. Очевидно, що відсутність батьків, близьких, дефіцит інтимно-особистісного спілкування, тепла, ніжності, турботи не можуть

компенсувати умови дитячого будинку. Це ще раз підтверджує важливість родинного впливу на особистість підлітка.

Correlations (matrix)

	IS	SP	SS	OPS	IDS	svp	ovi	spr	sps	szv	is	rs
RFe	-0,18	-0,34	-0,08	-0,41	-0,13	-0,04	-0,42	0,10	0,08	0,29	-0,15	-0,23
RFk	-0,44	-0,43	-0,17	-0,40	-0,03	-0,14	-0,30	-0,05	-0,16	0,26	-0,30	-0,36

Рис.4. Кореляційні залежності між рівнем суб'єктивного почування самотності та структурними характеристиками самооцінки підлітків-вихованців дитячого будинку та підлітків з родин.

Вищевикладене дає підстави стверджувати про якісні відмінності показників суб'єктивного відчуття самотності підлітків дитячих будинків та підлітків з родин. У підлітків-вихованців дитячих будинків показники суб'єктивного почування самотності негативно корелюють з очікуванням позитивного ставлення від інших та відношенням інших. У підлітків з родин ці показники негативно корелюють з інтегральною самооцінкою, самоповагою, очікуванням позитивного ставлення інших, відношення інших, інтересом до себе, розумінням себе. Показник суб'єктивного почування самотності підлітків з родин позитивно корелює з фактором самозвинувачення, що характерне для підліткового віку. Можна сказати, що почування самотності у підлітків з родин більш „розсіяне”, пов'язане з психологічними особливостями розвитку їх самосвідомості, тоді як у підлітків-вихованців дитячих будинків „цілеспрямоване” на зовнішні стимули. Можливо саме надцінність ставлення навколишніх, перешкоджає розвитку самосвідомості, становленню власного „Я” підлітків-вихованців дитячих будинків.

Прослідковується прямий кореляційний зв'язок між рівнем суб'єктивного почування самотності підлітків-вихованців дитячого будинку та рівнем тривожності (див. вище):

- механізмом захисту – регресією ($r=0,52$);
- цінністю „життєвої мудрості” ($r=0,38$).

Ці результати, на нашу думку, можна пояснити домінуванням у житті підлітків дитячих будинків негативних емоцій. Саме позитивні емоції є міцним фундаментом розвитку повноцінної особистості. Емоційний голод, хронічна відсутність позитивно забарвлених емоційних переживань, наявність раннього психотравмувального досвіду проявляється у загальному емоційному світосприйнятті підлітка – основи його внутрішнього особистісного ставлення до широкого світу людей та до самого себе. Ця дисгармонія може спотворювати цілісність психіки підлітка.

Обернені кореляційні зв'язки з

- очікуванням позитивного ставлення інших ($r=-0,41$);
- очікування відношення інших ($r=-0,42$);
- цінністю „любові” ($r=-0,43$);
- цінністю пізнання, інтелектуального розвитку ($r=-0,39$).

У підлітків із родин прослідковуються прямі кореляційні зв'язки між рівнем суб'єктивного почування самотності та

- рівнем тривожності ($r=0,50$);
- рівнем соціальної адаптованості ($r=0,50$);
- механізмами психологічного захисту витіснення ($r=0,30$); регресією ($r=0,48$); заміщенням ($r=0,36$);
- самозвинуваченням ($r=0,26$).

Обернені кореляційні зв'язки з

-інтернальність у сфері виробничих відносин ($r=-0,36$), що свідчить про вищий рівень соціалізованості цих підлітків, самостійність.

Аналізуючи одержані результати дослідження психологічних особливостей розвитку підлітків, що виховуються в умовах дитячого будинку, можна констатувати, що позитивна мотивація стосовно дорослих базується на дефіциті спілкування з дорослими і як наслідок цього – надцінності спілкування. Така особливість мотивації спілкування з дорослими часто заважає нормальному протіканню процесу соціалізації цих підлітків.

Унаслідок обмеженості соціальних контактів, незадоволеності певних потреб в емоційному контакті, (виражене почування самотності), опіці та любові, збідненості конкретно-чуттєвого досвіду дитини, зміщуються позитивні стереотипи, що негативно впливають на всю Я-концепцію особистості в цілому, ускладнюючи процес соціалізації вихованців дитячого будинку. Компенсація чи надолуження тих або інших прогалин у розвитку емоційної сфери підлітків має спиратись на глибоке внутрішнє прийняття особистості підлітка оточенням, ціннісного ставлення до підлітка як до неповторної індивідуальності, яка має право на свою унікальність та її збереження, розвиток та любов до себе.

Вище наведені результати досліджень дають підстави стверджувати що умови родинної депривації (емоційне відкидання, фрустрація базисних потреб в приєднанні, аффіляція, безпека, прийняття, любов, довіра до світу; залежність від дорослих, блокування спонтанної реалізації базисних потреб в автономії, відокремлені, самостійному контролі над ситуацією, загрози відповідним аспектам позитивного образу „Я”), свідчать про наявність у підлітків-вихованців дитячого будинку внутрішньособистісного конфлікту. Підліток змушений адаптуватись до гетерономної дії на соціальному і психологічному рівнях і будувати позитивний образ „Я” з допомогою інтенсивного використання механізмів захисту.

Висновки

Розвиток емоційної сфери вихованців дитячого будинку має свою специфіку, оскільки умови родинної депривації, у якій постійно перебуває підліток, негативно впливають на розвиток його емоційної сфери, посилюють напругу, конфлікт з реальністю.

Наявність попереднього психотравмуючого життєвого досвіду (сімейне насильство, алкоголізм батьків, сирітство) проявляється у загальному емоційному світосприйнятті підлітків – основи їх внутрішнього особистісного ставлення до широкого світу людей та до самих себе.

Результати статистичної обробки даних показали значущість відмінностей середніх значень показників тривожності підлітків двох груп. У підлітків-вихованців дитячих будинків рівень тривожності, почування самотності вищий, ніж у підлітків з родин.

Дисгармонія емоційної сфери (розлад, дисонанс, розбалансованість почуттів) посилює напругу, тривожність, веде до надфункціонування певних психологічних механізмів захисту, спотворює цілісність психіки, унеможлиблює завершеність важливих процесів, етапів, впливає на моральність.

2.5. Механізми психологічного захисту особистості депривованих підлітків та підлітків з родин

Явище сирітства супроводжують як об'єктивні чинники, а саме, умови, в яких проживає та виховується дитина (в нашому випадку це дитячий будинок), так і суб'єктивні – (психічний, особистісний, соматико-фізіологічний розвиток дитини) – що разом фіксуються у досвіді дитини і про які ми дізнаємося з її реальних життєвих історій.

Досвід особистості – це динамічна система потреб, інтересів, прагнень, вмінь, знань, звичок, що сформувалися у процесі життя людини. Через оцінювання минулого, досвід надає еталони для побудови майбутнього, впливає на вибір засобів діяльності, що разом визначається поняттям „життєвий стиль”. Досвід як полегшує життя, так і переобтяжує його (нааявністю пережитих травм), а в ситуації сирітства, внаслідок ранньої травматизації дитини, може призвести до зміни механізмів його розвитку – надфункціонування механізму захисту від душевного болю (байдужості та черствості).

Деприваційний досвід вихованців дитячих будинків, який вони набувають у процесі свого життя, часто виходить за межі звичайного, загальнолюдського, що вже тим самим набуває характеристики травмуючого. У ньому акумулюються пережиті дітьми психотравми, які починають опосередковувати сьогоденні прагнення підлітків, їх бажання, інтереси, поведінку тощо.

Особливості розвитку та поведінки депривованих дітей залежать, насамперед, від зіставлення причин, за яких дитина втратила можливість виховуватись у біологічній сім'ї, та наявного у неї особистісно-психологічного резерву протистояння негативним впливам середовища.

Психологічні механізми захисту покликані зберегти позитивний образ ”Я” особистості при будь-яких змінах зовнішнього світу, що загрожують їй. Захисні механізми, забезпечуючи стабільність образу „Я”, викривляють образ реальності. Певною мірою це викривлення забезпечує соціальну адаптацію.

Виходячи за межі умовної середньостатичної норми, викривлення реальності веде за собою девіантний (у релятивістському розумінні терміна) характер поведінки. Виникає соціальна дезадаптація, яка порушує стабільність образу „Я”. Сильна психічна напруга чи, іншими словами внутріособистісний конфлікт вимагає більш інтенсивного функціонування механізмів захисту. Створюється замкнене коло, розірвати яке можливо тільки завдяки психотерапевтичному впливу. Можна припустити, що деприваційна ситуація у якій перебувають підлітки дитячого будинку, спричинятиме розвиток внутріособистісних конфліктів у них, зростання напруги і, як наслідок – надфункціонування психологічних механізмів захисту. Функціонування механізмів захисту вихованців дитячого будинку, очевидно, матиме свою специфіку.

Для перевірки цього припущення ми використали тест-опитувальник LIFE STYLE INDEX, розроблений Р.Плутчиком у співавторстві з Г.Келлерманом і Х.Р.Контом. Розробка цього тесту концептуально базується на загальній психоеволюційній теорії емоцій Р.Плутчика [149].

Тест містить 97 стимульних тверджень. При почерговому прочитанні експериментатором, стимульного твердження, підліткам пропонувалось зробити відмітку навпроти певного номера твердження: „НІ”, якщо твердження нехарактерне для них; „ТАК” – якщо твердження їм характерне. Результати тесту інтерпретувались за 8 шкалами, відповідно до основних механізмів психозахисту: витіснення, регресія, заміщення, заперечення, проєкція, компенсація, реактивне утворення, раціоналізація.

Після підрахунку сумарних „сирих” балів по кожній шкалі, порівнювались середньостатистичні показники двох груп підлітків, оцінювалась статистична значимість відмінностей за допомогою t- критерію Ст’юдента.

Результати аналізу статистично достовірних відмінностей засвідчили, що інтенсивність функціонування психічних механізмів захисту у підлітків, що виховуються у родинах, нижча, порівняно з ровесниками-вихованцями дитячого будинку. Порівнюючи результати дослідження двох груп підлітків,

можна спостерігати суттєві відмінності у функціонуванні таких механізмів захисту, як регресія, заміщення, компенсація (див. табл.2.7.). Показники реактивного утворення та раціоналізації підлітків з родин не суттєво, але перевищують показники підлітків дитячого будинку.

Таблиця 2.7.

Функціонування психічних механізмів захисту
у підлітків-вихованців дитячих будинків та підлітків з родин

Механізми захисту	Підлітки-вихованці дит.буд.	Підліт. з родин	t
Витіснення	4,65517	3,88525	1,96796
Регресія	9,93103	7,73770	3,07910**
Заміщення	5,68966	4,19672	3,03750**
Заперечення	7,51724	7,08197	1,01543
Проекція	8,65517	8,29508	0,81793
Компенсація	7,03448	5,91803	2,66504**
Реактивне утворення	6,20690	6,55738	-0,80755
Раціоналізація	7,96552	8,67213	-1,55665

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Найбільш суттєві показники у відмінностях двох груп ми отримали за шкалою регресії.

Як відомо, регресія це примітивний механізм захисту, який починає розвиватись у ранньому дитинстві (1,5-2 р.-11р.) для стримання почуттів

невпевненості у собі, страху невдачі, пов'язаних з проявом ініціативи. Регресія більш примітивний спосіб подолання тривоги, оскільки, послаблюючи напругу, вона не дотична до її джерела. Регресія – це повернення у минуле в ексквизивній ситуації (у нашому родинна депривація) до більш онтогенетично незрілих патернів поведінки і задоволення. Це може виступати ще одним свідченням того, що психічний розвиток підлітків-вихованців дитячих будинків відстає, у порівнянні з підлітками з родин, і перебуває на більш ранній стадії онтогенезу. До кластера регресії входить також механізм рухової активності, яка передбачає мимовільні іррелевантні дії для зняття напруги. Особливістю регресивної захисної поведінки в нормі є: слабохарактерність, відсутність глибоких інтересів, піддатливості впливу навколишніх (наші результати тесту „Самооцінка” це також підтверджують), невміння доводити до кінця почату справу, легка зміна настрою, плаксивість, загострена ностальгія, непереносимість самотності, потреба в стимуляції, контролі, підбадьорюванні, розраді, пошук нових вражень, вміння легко встановлювати поверхневі контакти, імпульсивність, комформізм.

Як бачимо, характеристики цього захисного механізму значною мірою збігаються з результатами нашого дослідження.

Механізм регресії у підлітків дитячого будинку корелює з почуванням самотності ($r=0,52$), моральною нормативністю ($r=0,61$), соціальною адаптацією ($r=0,51$), а також із механізмом захисту – заміщенням ($r=0,40$). У підлітків дитячого будинку виявлено негативний кореляційний зв'язок між регресією та інтернальністю у сфері здоров'я і хвороб ($r=-0,52$), очікуванням позитивного ставлення від інших ($r=-0,47$), відношенням інших ($r=-0,40$) та цінністю „впевненості у собі” ($r=-0,38$).

Високий показник регресії підлітків дитячого будинку пов'язаний з інфатильною установкою на залежну поведінку від інших, отримання допомоги і підтримки, очікування позитивного ставлення інших (результати дослідження характеристик самооцінки підтверджують цей факт). Отже, високий показник

регресії цих підлітків зумовлюється специфікою процесу соціалізації підлітків в умовах дитячого будинку.

У підлітків із родин встановлено кореляційні зв'язки між регресією та

- почуванням самотності ($r=0,48$);

-соціальною адаптивністю ($r=0,31$);

-моральною нормативністю ($r=0,31$), (що свідчить про вищий рівень адаптації, моральної нормативності у цих підлітків);

- тривожністю підлітків з сімей ($r=0,28$);

- заміщенням ($r=0,40$) (показники однакові в обох групах);

-компенсацією ($r=0,41$), такий зв'язок у підлітків дитячого будинку набагато слабший ($r=0,17$);

- цінністю „освіченості, високої загальної культури”($r=0,27$).

Обернений кореляційний зв'язок - між регресією та

- самовпевненістю ($r=-0,34$);

- відношенням інших ($r=-0,38$);

- розумінням себе ($r=-0,30$);

- інтернальність у сфері виробничих відносин ($r=-0,26$);

- цінністю „краси мистецтва та природи” ($r=-0,28$);

-розвагами ($r=-0,30$).

Результати дослідження також показують статистично достовірні відмінності показників механізму заміщення в обидвох груп підлітків (див.табл.2.7.).

Заміщення також відносять до більш онтогенетично ранніх механізмів захисту, який розвивається для стримування емоцій гніву на більш сильного, старшого чи значущого суб'єкта, котрий виступає як фрустратор, для уникнення оберненої агресії чи відкидання. Індивід знімає напругу, перетворюючи гнів та агресію на більш слабший живий чи неживий об'єкт або на самого себе.

Спостереження показують, що вихованці дитячого будинку використовують як активні, так і пасивні форми заміщення. Особливості

захисної поведінки підлітків-вихованців дитячого будинку: імпульсивність, роздратованість, вимогливість до навколишніх, грубість, афективність, реакції протесту у відповідь на критику, нехарактерність почуття вини, надання переваги кінофільмам зі сценами насильства (бойовики, фільми жахів), інтерес до „бойових” видів спорту (бокс, боротьба), надання переваги діяльності, яка пов’язана з ризиком, виражена тенденція до домінування деколи пов’язана з сентиментальністю; схильність до занять фізичною працею.

Спостерігались такі девіації поведінки підлітків-вихованців дитячого будинку, як агресивність, некерованість, схильність до деструктивних і насильницьких дій, жорстокість, аморальність, бродяжництво, проституція, самоушкодження, пірсінг (проколювання вух, носа, пупка (частіше у дівчат)).

Високі показники щодо захисного заміщення відображають характерну для підлітків дитячого будинку тенденцію до агресивних, деструктивних дій стосовно іррелевантних, часто неспроможних вистояти протистояння, об’єктів чи суб’єктів.

Часто такими суб’єктами виступають молодші за віком вихованці дитячого будинку. Крім цього, підлітки, часто псують майно, ламають іграшки, нищать спортивний інвентар, виплескуючи таким чином агресію, їм властивий низький рівень саморегуляції, самоконтролю. Одним із деструктивних проявів заміщення є вибір себе як ірревалентного об’єкта агресії.

Результати дослідження підлітків-вихованців дитячих будинків показують наявність прямих кореляційних зв’язків між механізмом заміщення та

- моральною нормативністю ($r=0,45$);
- соціальною адаптацією ($r=0,44$);
- проекцією ($r=0,57$);
- регресією ($r=0,40$).

Обернений зв’язок наявний між

- очікуванням позитивного ставлення від інших ($r=-0,56$);
- інтересом до себе ($r=-0,38$);
- механізмом заперечення ($r=-0,47$);

- механізмом раціоналізації ($r=-0,50$);
- цінністю „впевненості у собі” ($r=-0,38$).

Механізм заміщення у підлітків з сімей корелює з фактором самозвинувачення ($r=0,29$), тоді як у підлітків-вихованців дитячих будинків такий зв'язок відсутній, що може свідчити про інтенсивніше функціонування цього механізму. Також встановлені кореляційні зв'язки між механізмом заміщення та

- рівнем тривожності ($r=0,33$);
- почуванням самотності ($r=0,36$);
- механізмом витіснення ($r=0,33$);
- механізмом регресії ($r=0,40$);
- соціальною адаптацією ($r=0,26$);
- моральною нормативністю ($r=0,27$).

Обернені кореляційні зв'язки між механізмом заміщення та

- симпатією до себе ($r=-0,26$);
- очікуванням позитивного ставлення від інших ($r=-0,27$);
- відношення інших ($r=-0,32$);
- розумінням себе ($r=-0,35$);
- загальною інтернальністю ($r=-0,26$);
- інтернальністю у сфері досягнень ($r=-0,34$);
- цінністю „матеріального забезпечення” ($r=-0,26$).

Можна говорити про три типи особистості підлітків: пасивно-залежні (боязливі, тривожні); підозрілі (з нахилом до звинувачення навколишніх); агресивні (аутоагресивні) підлітки.

Аналіз результатів свідчить про істотні статистично достовірні відмінності в показниках функціонування механізму компенсації підлітків двох груп.

Компенсація – онтогенетично пізній (11 — 13р.) і когнітивно складний захисний механізм, який розвивається і застосовується, як правило, свідомо. Використовується для стримування почуття суму, горя з приводу реальної чи уявної втрати, недостачі, недоліків, меншовартості, неповноцінності.

Компенсація пропонує спробу виправлення або знаходження заміни цій неповноцінності. До кластера компенсації входять також механізми: надкомпенсації, ідентифікації та фантазії, яку можна розуміти як компенсацію на ідеальному рівні. Особливості захисної поведінки: поведінка, обумовлена установкою на серйозну і методичну роботу над собою, знаходження і виправлення своїх недоліків, переборювання труднощів, досягнення високих результатів у діяльності; серйозні заняття спортом, прагнення до оригінальності, літературної творчості.

У підлітків спостерігались такі девіації, як агресивність, сексуальні відхилення, kleptomania, бродяжництво.

Надфункціонування механізму компенсації у вихованців дитячого будинку можна трактувати як усвідомлення ними, своєї меншовартості, неповноцінності, втрати батьківської опіки.

Дівчина С. (високий показник механізму компенсації) вихованка дитячого будинку писала вірші, більшість яких присвячувала „Любій матері” (мати веде аморальний спосіб життя, зловживає алкоголем). Дівчина досить серйозно працює над собою, над виправленням своїх недоліків.

Механізм компенсації у підлітків дитячого будинку корелює з цінністю „творчості” ($r=0,42$) та негативно корелює з цінністю „розвитку, удосконалення себе” ($r=-0,37$).

У підлітків з родин прослідковуються прямі кореляційні зв'язки між механізмом компенсації та

-витісненням ($r=0,29$);

-регресією ($r=0,41$);

-цінністю „щастя інших людей” ($r=0,32$).

Обернені кореляційні зв'язки між механізмом компенсації та

-самоповагою ($r=-0,36$);

-загальною інтернальністю ($r=-0,28$);

-інтернальністю у сфері виробничих відносин ($r=-0,26$);

-інтернальністю у сфері здоров'я і хвороб ($r=-0,27$);

-цінністю „впевненості у собі” ($r=-0,27$);

-цінністю „самоконтролю, стриманості, самодисциплінованості” ($r=-0,38$).

Більшість науковців сходяться на думці, що витіснення розвивається для стримування емоції страху, прояв якої неможливий для позитивного самоприйняття і загрожує залежністю від агресора. Страх блокується під впливом забування реального стимулу, а також всіх об’єктів, фактів і обставин, асоціативно пов’язаних з ним. До кластера витіснення входять також близькі до нього механізми: ізоляції, інтродекції.

Спостерігаються такі особливості захисної поведінки, як уникання ситуацій, які можуть стати проблемними і викликати страх, нездатність відстояти свою позицію у дискусії, покірність, забування, страх нових знайомств; тенденції до підкорення підлягають раціоналізації, а тривожність – надкомпенсації у вигляді неприродньо спокійної поведінки, сповільнених дій, умовної незворушності.

Результати дослідження не показали значущих відмінностей між показниками механізму витіснення двох груп підлітків, але кореляційний аналіз показує деякі відмінності.

У підлітків-вихованців дитячого будинку встановлено прямий кореляційний зв’язок між механізмом витіснення та

- інтернальністю у сфері невдач ($r=0,37$);

- інтернальністю у сфері сімейних стосунків ($r=0,43$).

Обернених кореляційних зв’язків не виявлено.

У підлітків з родин механізм витіснення позитивно корелює з:

- фактором самозвинувачення ($r=0,27$);

- почуттям самотності ($r=0,30$);

- заміщенням ($r=0,33$);

- компенсацією ($r=0,29$);

- цінністю „щастя інших людей” ($r=0,26$);

- цінністю „відповідальності” ($r=0,27$).

Негативно корелює з:

- інтегральною самооцінкою ($r=-0,47$);
- самоповагою ($r=-0,45$);
- симпатією до себе ($r=-0,31$);
- інтересом до себе ($r=-0,29$);
- розумінням себе ($r=-0,31$);
- загальною інтернальністю ($r=-0,34$);
- інтернальністю у сфері виробничих відносин ($r=-0,33$);
- інтернальністю у сфері міжособистісних стосунків ($r=-0,36$);
- цінністю „матеріального забезпечення” ($r=-0,27$);
- цінністю „твердої волі, вміння настояти на своєму” ($r=-0,28$).

Підлітки з родин частіше застосовують витіснення як механізм захисту.

Заперечення – найбільш ранній онтогенетично та найбільш примітивний механізм захисту. Заперечення розвивається з метою стримування емоцій прийняття навколишніх, якщо вони демонструють емоційну індеферентність чи відкидання. Це, в свою чергу, може призвести до самонеприйняття. Заперечення – це інфатильна підміна прийняття навколишніми уваги з їх сторони, причому будь-які негативні аспекти цієї уваги блокуються на стадії сприймання, а позитивні допускаються в систему. В результаті індивід має можливість безболісно виражати свої почуття щодо прийняття світу і себе самого, але для цього він повинен постійно привертати увагу навколишніх доступними для нього способами.

Спостерігаються такі особливості захисної поведінки, як егоцентризм, навіюваність та самонавіюваність, товарицькість, намагання бути в центрі уваги, оптимізм, невимушеність, вміння увійти в довіру, впевнена манера поведінки, жага визнання, самовпевненість, вихваляння, жалість до себе, готовність служити, афектована манера поведінки, пафос, легка переносимість критики і відсутність самокритичності, багата фантазія, нахил до розіграшу.

У підлітків-вихованців дитячих будинків спостерігались такі девіації, як брехливість, схильність до симуляції, необдуманість вчинків, недорозвиток моральної саморегуляції, схильність до аферизму, ексгібіціонізм,

демонстративні спроби суїциду і самопошкодження. Механізм заперечення у них не корелює з жодним із досліджуваних нами параметрів. Виявлена обернена кореляція механізму з:

- самозвинуваченням ($r=-,038$);
- механізмом заміщення ($r=-0,47$);
- проекцією ($r=-0,41$);
- цінністю „вихованості” ($r=-0,39$).

У підлітків з родин прослідковується прямий кореляційний зв'язок механізму заперечення та

- очікуванням позитивного ставлення інших ($r=0,31$);
- інтересом до себе ($r=0,37$);
- цінностями „матеріально забезпеченого життя” ($r=0,28$);
- цінністю „продуктивного життя, максимального використання своїх можливостей” ($r=0,27$);
- цінністю „розвитку, удосконалення себе” ($r=0,27$).

Обернений кореляційний зв'язок механізму заперечення з цінностями:

- „активного діяльнісного життя” ($r=-0,28$);
- „цікавої роботи” ($r=-0,28$);
- „любові” ($r=-0,27$);
- „чуйності, турботливості” ($r=-0,32$).

Очевидно, що підлітки з родин менше відчувають дефіцит любові, чуйності, турботливості в порівнянні з підлітками дитячих будинків.

Проекція – порівняно рано розвивається в онтогенезі для протидії усвідомленню неприйняття себе навколишніми, емоційного відкидання з їх боку. Проекція являє собою приписування навколишнім негативних якостей як раціональної основи для їх неприйняття і самоприйняття на цьому фоні. Розрізняють атрибутивну проекцію (неусвідомлене відкидання власних негативних якостей і приписування їх навколишнім); раціоналістичну (усвідомлення у себе приписуваних собі якостей та проектування за формулою „всі так роблять”); компліментарну (інтерпретація своїх реальних чи уявних

недоліків як достоїнств); симілятивну (приписування недоліків за подібністю, наприклад, батько – син).

Спостерігаються такі особливості захисної поведінки, як гордість, самолюбство, егоїзм, злопам'ятність, мстивість, образливість, загострене почуття несправедливості, підозрлість, ревнивість, ворожість, впертість, пошук недоліків, песимізм, замкнутість, вимогливість до себе та інших, намагання досягнути високих результатів у будь-якому виді діяльності.

У підлітків-вихованців дитячих будинків спостерігались такі девіації поведінки як: нав'язливі стани ревнощів (боротьба за прихильність вихователів), несправедливість, переслідування, власна неповноцінність, прояви ворожості. Механізм проекції цих підлітків корелює із заміщенням ($r=0,52$) та негативно корелює з:

- самоприйняттям ($r=-0,41$);
- самопослідовністю ($r=-0,49$);
- механізмом заперечення ($r=-0,41$).

У підлітків з родин механізм проекції корелює з

- реактивним утворенням ($r=0,27$)
- раціоналізацією ($r=0,32$)

Обернених кореляційних зв'язків не виявлено.

Механізм проекції у підлітків з родин корелює з „вищими”, онтогенетично пізнішими механізмами захисту, у підлітків-вихованців дитячих будинків – з примітивнішим, більш онтогенетично раннім механізмом – заміщення.

Раціоналізація – розвивається у ранньому підлітковому віці для стримування емоцій очікування або передбачення через побоювання пережити розчарування. Утворення механізму прийнято співвідносити з фрустраціями, пов'язаними з невдачами в конкуренції з однолітками. Передбачає мимовільну схематизацію та трактування подій для розвитку почуття суб'єктивного контролю над будь-якою ситуацією. До цього кластеру входять також механізми: анулювання, сублімація.

Спостерігаються такі особливості захисної поведінки підлітків, як нездатність приймати рішення, підміна діяльності „роздумуванням”, самообман і самовиправдання, виражена відчуженість, цинізм, поведінка, зумовлена різними фобіями.

У підлітків-вихованців дитячих будинків прослідковується прямий інтеркореляційний зв'язок між механізмом раціоналізації та реактивним утворенням ($r=-0,50$). А також обернені кореляційні зв'язки із

-заміщенням ($r=-0,50$);

-цінностями „життєвої мудрості” ($r=-0,39$); „здоров'ям” ($r=-0,38$); „матеріальним забезпеченням” ($r=-0,39$); „повагою навколишніх, визнанням” ($r=-0,40$); „вихованістю” ($r=-0,42$).

У підлітків з родин наявні прямі кореляційні зв'язки механізму раціоналізації з інтересом до себе ($r=0,26$). Це, на наш погляд, пов'язано з віковими закономірностями особистісного розвитку підлітка. У підлітків-вихованців дитячих будинків такого зв'язку не зафіксовано, механізм раціоналізації у них корелює з більш ситуативними цінностями.

У підлітків з родин також зафіксовано прямі кореляційні зв'язки механізму раціоналізації з

-проекцією ($r=0,32$);

-реактивним утворенням ($r=0,40$).

Обернений кореляційний зв'язок між раціоналізацією та цінністю „смівливості у відстоюванні своєї думки, поглядів” ($r=-0,28$);

Підлітки з родин почувають себе впевненішими, більш захищеними, не бояться відстояти свою думку, погляди. Підлітки-вихованці ж дитячого будинку більше залежні від ситуативних впливів, несміливі у своїх висловлюваннях, поглядах.

Реактивне утворення – захисний механізм, розвиток якого пов'язують з остаточним засвоєнням індивідом „вищих соціальних цінностей”. Реактивне утворення розвивається для стримування радості від оволодіння певним об'єктом і можливістю використовувати його певним чином. Механізм

передбачає вироблення і підкреслення у поведінці прямо протилежної установки.

Спостерігаються такі особливості захисної поведінки, як: неприйняття всього, пов'язаного з функціонуванням організму і відносинами статей, виражається в різноманітних формах і з різною інтенсивністю; різко негативне ставлення до „непристойних” розмов, жартів, кінофільмів еротичного характеру (а також зі сценами насильства); сильне переживання з приводу „особистісного простору”, випадкових дотиків з іншими людьми (наприклад, громадському транспорті); підкреслене намагання відповідати певним стандартам поведінки, актуальність, занепокоєння власним зовнішнім виглядом, ввічливість, люб'язність, респектабельність, безкорисливість, комунікабельність, як правило, піднесений настрій, яскраво виражена завищена самооцінка.

Результати кореляційного аналізу показують наявність прямих кореляційних зв'язків між механізмом реактивного утворення (підлітків-вихованці дитячих будинків) та

- механізмом раціоналізації ($r=0,45$);
- цінністю „розваг” ($r=0,42$).

Оберненого кореляційного зв'язку з цінністю „поваги навколишніх, визнання” ($r=-0,59$).

У підлітків з родин виявлені прямі кореляційні зв'язки між механізмом реактивного утворення та

- інтересом до себе ($r=0,39$);
- проекцією ($r=0,40$).

Обернені кореляційні зв'язки з:

- інтернальність у сфері невдач ($r=-0,32$);
- цінністю „акуратності” ($r=-0,32$).

Інтенсивне використання механізмів захисту веде до зростання нервово-психічної напруги, емоційна напруга досягає сильної вираженості, деякі механізми використовуються надінтенсивно, або навпаки, не справляються з

нею, настає „фаза виснаження”. Одне і друге призводить до різних форм соціально-психічної дезадаптації, до стану перманентного конфлікту.

Отже, функціонування механізмів психологічного захисту підлітків-вихованців дитячих будинків відрізняється від функціонування цих механізмів у підлітків з родин. Відрізняюче – визначальна специфіка (*defferentia specifica*) всіякої діяльності впливає з її мотивації, стрижнем якої є цілі, які суб’єкт діяльності прагне реалізувати за її допомогою. Цілі діяльності можуть усвідомлюватись її суб’єктом уповні, частково, а частково бути неусвідомленими, не усвідомлюватись у тому розумінні, що діяти так чи інакше суб’єкта спонукає не те, що він знає, розуміє у зв’язку із рушійними силами цих своїх дій, а якісь його потреби, приховані у несвідомій сфері його психіки. Іншими словами, суб’єкт може не знати, що насправді спонукає його до тієї чи іншої діяльності.

Вище наведені результати підтверджують припущення, що підлітки-вихованці дитячих будинків менш адаптовані, використовують механізми захисту заміщення, регресії, компенсації більшою мірою, ніж їхні ровесники, що виховуються в родині. Можна говорити про „специфіку” соціалізації підлітків дитячого будинку. Умови родинної депривації, досвід, активують функціонування механізмів психічного захисту, та визначають специфіку їхнього життя як регресивно-заміщувально-компенсаторну.

Оскільки механізми захисту спотворюють когнітивну та емоційну складові образу реальності, це відображається у поведінці таких підлітків, яка набуває захисного (девіантного, залежного, патологічного) характеру. Усе це породжує конфлікт з реальністю, в результаті чого реальність може стати для особистості підлітка ще більш неприйнятною, деформується процес соціалізації в цілому.

Висновки

Результати аналізу статистично достовірних відмінностей засвідчили, що інтенсивність функціонування психологічних механізмів захисту у підлітків, що виховуються у родинах, нижча, порівняно з підлітками-вихованцями дитячого будинку.

У підлітків, позбавлених родинного впливу, зафіксовано вищий рівень інтенсивності функціонування таких механізмів захисту, як регресія, заміщення, компенсація в порівнянні з їх ровесниками, які виховуються в родині.

Оскільки механізми захисту спотворюють когнітивну та емоційну складові образу реальності, це відображається у поведінці таких підлітків, яка набуває захисного (девіантного, залежного, патологічного) характеру, деформується процес соціалізації в цілому.

2.6. Особливості самоефективності підлітків

Відповідно до завдання – проаналізувати особливості розвитку самоефективності (англ. self-efficacy) підлітків, що виховуються в дитячих будинках та в родині – ми підібрали емпіричну методику. Одним з механізмів формування самоефективності виступає локус-контроль – теоретичне поняття, яке обґрунтовує віру індивіда у те, що його поведінка спричинена ним самим (інтернальний локус контроль) або оточенням чи умовами (екстернальний локус контроль). У дослідженні ми використали шкалу вимірювання локус-контролю РСК.

Тест дає змогу оцінити у людини рівень суб'єктивного контролю над різноманітними ситуаціями. В його основу покладено дві принципові тези.

1. Люди відрізняються один від одного тим, як і де вони локалізують контроль над значущими подіями у своєму житті. Можливі два протилежні типи такої локалізації: екстернальний та інтернальний. Людина екстернального типу вважає, що події, які з нею відбуваються, є наслідком впливу зовнішніх сил – випадку, інших людей тощо і від неї не залежать. Людина інтернального типу переконана, що події, які з нею відбуваються, є результатом її власної діяльності. Будь-яка людина займає певну позицію на шкалі від інтернальності до екстернальності.

2. Рівень суб'єктивного контролю конкретної людини є стійким і визначає її поведінку в будь-яких ситуаціях.

Пристосування та поступливість властиві людям екстернального типу, а інтернали менше схильні піддаватися тиску інших і чинять опір, коли відчують, що ними маніпулюють. Люди інтернального типу краще відчують, що ними маніпулюють. Люди інтернального типу краще працюють наодинці, екстернали – під контролем.

Суб'єктивний контроль та самоефективність ми розглядаємо як взаємопов'язані.

Опитувальник РСК (рівня суб'єктивного контролю) складається із 7 шкал, містить 44 пункти, вимірює локус контроль особистості в різних сферах життєдіяльності:

Із-загальна інтернальність

Ід-у сфері досягнень

Ін-у сфері невдач

Іс-у сфері сімейних стосунків

Ів-у виробничих взаєминах (навчання)

Ім-у міжособистісних взаєминах

Із-у сфері здоров'я і хвороб

Під час дослідження, потрібно відповісти на кожний пункт опитувальника, використовуючи при цьому (позначаючи на бланку) одну із градацій 7-бальної шкали.

Повністю не згідний -3 -2 -1 0 1 2 3 повністю згідний.

Сирі бали після підрахунку було переведено в стіни, після чого проводилось обчислення з допомогою методів математичної статистики. Слід зазначити, що підлітки-вихованці дитячих будинків з першого разу не розуміли інструкції, розпитували, уточнювали, не могли зробити вибір, виправляли по декілька разів, у їхніх бланках багато закреслень, помилок. До виконання завдання підлітки-вихованці дитячих будинків приступали неохоче, дехто з них спочатку відмовлялися працювати, мотивуючи тим, що „багато писати”.

Порівняльний аналіз індексів інтернальності двох груп підлітків (див. табл.2.8.) ми провели, розраховавши t-критерій Ст'юдента. Нами було зафіксовано значущі розбіжності в індексах інтернальності підлітків-вихованців дитячих будинків та підлітків з родин.

Таблиця 2.8.

Порівняльний аналіз індексів інтернальності
підлітків-вихованців дитячих будинків та підлітків з родин

Індекс інтернальності	Підлітки дит.буд.	Підлітки з родин	t
Ii	2,68	4,44	- 5,57***
Id	4,13	5,26	-2,73**
In	3,20	3,54	-0,85
Ic	4,31	4,44	-0,42
Iv	2,89	4,48	-4,62***
Im	3,93	4,75	-1,94
Iz	4,03	6,36	-5,23***

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Результати аналізу статистично достовірних відмінностей засвідчили, що загальна інтернальність у підлітків, котрі виховуються у родинах, вища, ніж у ровесників з дитячого будинку. Відповідно прослідковуються відмінності й у сфері виробничих взаємин, а також суттєва відмінність у сфері здоров'я і хвороб.

Для глибшого аналізу статистично достовірних відмінностей важливим є визначення тих внутрішніх структурних механізмів, що входять до їх специфіки. Результати дослідження показали, що у підлітків дитячих будинків показник загальної інтернальності корелює зі сферою досягнень ($r=0,63$), з невдачами ($r=0,50$), з виробничими відносинами ($r=0,67$), зі сферою міжособистісних взаємин, ($r=0,41$), а також з вмінням зрозуміти чужу точку зору ($r=0,46$) та з красою природи та мистецтва ($r=0,39$). Негативно корелює показник загальної інтернальності з соціальною адаптацією ($r=-0,38$) та з чуйністю, турботливістю ($r=-0,39$). Очевидно, що низький рівень соціальної

адаптації підлітків дитячих будинків, дефіцит чуйності, турботливості негативно впливають на розвиток їх самоефективності.

Порівнюючи кореляційні зв'язки загальної інтернальності підлітків з сімей, можна констатувати, що у них ширше коло кореляційних плеяд, та тісніший зв'язок між показниками. Так, загальна інтернальність корелює зі сферою виробничих відносин ($r=0,66$), зі сферою міжособистісних відносин ($r=0,64$), зі сферою здоров'я і хвороб ($r=0,64$), непримиренністю зі своїми недоліками, недоліками інших, вимогливістю ($r=0,50$), самоконтролем, стриманістю, самодисциплінованістю ($r=0,28$). Встановлено також кореляційні зв'язки між загальною інтернальністю та характеристиками самооцінки, а саме: відношенням інших ($r=0,42$), з інтегральною самооцінкою ($r=0,38$), симпатією до себе ($r=0,37$), очікування позитивного ставлення інших ($r=0,36$), з самоповагою ($r=0,35$), із самовпевненістю ($r=0,30$). Водночас у підлітків-вихованців дитячих будинків такі кореляційні зв'язки відсутні. На основі цих даних можна констатувати, що у підлітків з родин рівень розвитку самосвідомості вищий, більш структуризований, сформований, ці підлітки спрямовані на внутрішній контроль, хоча інтернальний локус-контроль у них ще остаточно не сформований. Помічений негативний кореляційний зв'язок загальної інтернальності підлітків з родин та самозвинувачення ($r=-0,29$), тоді як у підлітків-вихованців дитячих будинків він майже відсутній ($r=-0,07$).

Інтернальність у сфері досягнень підлітків дитячих будинків позитивно корелює з очікуваннями позитивного ставлення від інших ($r=0,41$), з відношенням інших ($r=0,54$). Також прослідковуються кореляційні зв'язки між інтернальністю у сфері досягнень та сферою міжособистісних відносин ($r=0,51$), сферою сімейних відносин ($r=0,43$), сферою виробничих відносин ($r=0,38$), розвагами ($r=0,47$), вмінням зрозуміти чужу точку зору ($r=0,37$), впевненістю у собі ($r=0,37$) та негативні кореляційні зв'язки з освіченістю, загальною культурою ($r=-0,47$) та моральною нормативністю ($r=0,44$).

Підлітки-вихованці дитячих будинків не пов'язують особисті досягнення з освіченістю, культурою, моральною нормативністю, що свідчить про низьку

вагу цих цінностей для їх особистості, а це в свою чергу – низький рівень їхньої соціалізації.

Інтернальність у сфері сімейних відносин Іс - підлітків з родин та підлітків-вихованців дитячих будинків при порівняльному аналізі статистично достовірних відмінностей не дали різниці, але кореляційний аналіз дозволив встановити позитивні кореляційні зв'язки Іс підлітків-вихованців дитячих будинків з розвагами ($r=0,50$), з Ід -сферою досягнень ($0,43$), з Ін – невдачі ($=0,42$), якщо досягнення підлітки пов'язують з майбутньою „бажаною” сім'єю, то свої невдачі – з її відсутністю, при цьому Іс корелює з механізмом психологічного захисту – витісненням ($r=0,43$), що можна трактувати, як захист від негативних психогенних впливів сім'ї, в минулому, так і депривації родинного впливу в теперішньому.

Іс підлітків з родин корелює також з Ін – невдач ($r=0,42$), із загальною інтернальністю ($r=0,30$), негативна кореляція прослідковується з цінністю здоров'я ($r=-0,41$).

Встановлено негативний кореляційний зв'язок Іс з рівнем тривожності ($r=-0,38$) та симпатією до себе ($r=-0,37$).

Інтернальність у сфері міжособистісних взаємин корелює з загальною інтернальністю, та сферою досягнень, як ми вже зазначали вище, а також з інтересом до себе ($r=0,44$), що є віковою особливістю підлітків. Позитивна кореляція прослідковується між цінністю цікавої роботи ($r=0,41$) та вмінням зрозуміти чужу точку зору ($r=0,37$). Негативна кореляція встановлена між інтернальністю у сфері міжособистісних взаємин та терпимістю ($r=-0,37$), що можна пояснити низьким рівнем розвитку у підлітків-вихованців дитячих будинків саморегуляції.

Зазначені вище відмінності свідчать, що підлітки, позбавлені позитивного впливу родини більш залежні від ситуативних впливів, орієнтовані на зовнішній контроль.

Отже, перебування підлітка в родині створює необхідні передумови для його психічного розвитку, самоефективності. Специфіка зони найближчого

розвитку вихованців дитячих будинків призводить до певних змін у формуванні їхньої самосвідомості, у тому числі й зниження рівня самоефективності.

Висновки

Результати аналізу статистично достовірних відмінностей засвідчили, що загальна інтернальність у підлітків, що виховуються у родинах, вища, ніж у підлітків-вихованців дитячих будинків. Відповідно прослідковуються відмінності й у сфері виробничих взаємин, а також суттєві відмінності у сфері здоров'я і хвороб. Підлітки, позбавлені позитивного впливу родини більш залежні від ситуативних впливів, орієнтовані на зовнішній контроль.

Підлітки-вихованці дитячих будинків не пов'язують особисті досягнення з освіченістю, культурою, моральною нормативністю, що свідчить про низьку вагу цих цінностей для їх особистості, а це в свою чергу – низький рівень їхньої соціалізації.

2.6. Соціальна адаптованість та моральна нормативність підлітків дитячих будинків та підлітків з родин

Соціальна адаптація – це взаємодія особистості і соціального середовища, яка веде до оптимального співвідношення цілей і цінностей підлітка та групи. У процесі соціальної адаптації реалізуються потреби, інтереси та прагнення підлітка, розкривається його індивідуальність, підліток вступає у нове соціальне оточення, самостверджується. Соціальна адаптація передбачає активну позицію підлітка, усвідомлення ним свого соціального статусу і рольової поведінки, засвоєння норм і цінностей суспільства.

Для дослідження соціальної адаптованості підлітків двох груп ми використали методику опитувальник „Соціальна адаптація” (СА). Підліткам пропонувалося оцінити справедливість тверджень щодо себе „так” або „ні”.

Підрахувавши суму відповідей “так” на запропоновані твердження, ми визначили ступінь соціальної адаптованості підлітків обох груп.

1 – 3 – висока адаптованість;

4 – 10 – середня ;

11 – 20 – низька ;

21 – 25 – соціальна адаптованість дуже низька, невпевність у собі, внутрішньособистісні конфлікти.

Підліткам-вихованцям дитячих будинків притаманний низький рівень соціальної адаптації, тоді як у підлітків з родин – середній рівень соціальної адаптованості. Ці результати підтвердили наші припущення.

Порівняльний аналіз результатів тестової методики (СА) підлітків дитячих будинків та підлітків з родин ми здійснили, розрахувавши t критерій Ст’юдента. Зафіксовано значущі розбіжності в показниках підлітків двох груп, (див. табл.2.9.).

Таблиця 2.9.

Результатів тестової методики (СА) підлітків-вихованців дитячих будинків та підлітків з родин.

Соціальна адаптація	Підлітки дит.буд	Підлітки з родин	t
SA	14,69	6,95	9,17

$$p \leq 0,001$$

Результати кореляційного аналізу дають можливість прослідкувати прямі кореляційні зв'язки між соціальною адаптивністю підлітків дитячого будинку та

- рівнем тривожності ($r=0,46$);
- механізмом регресії ($r=0,51$);
- механізмом заміщення ($r=0,44$);
- моральною нормативністю ($r=0,49$);
- цінністю „життєвої мудрості” ($r=0,51$).

Обернені кореляційні зв'язки із

- самоповагою ($r=-0,37$);
- очікуванням позитивного ставлення інших ($r=-0,40$);
- самовпевненістю ($r=-0,39$);
- загальною інтернальністю ($r=-0,38$);
- цінністю „продуктивного життя, максимального використання своїх можливостей” ($r=-0,37$);
- цінністю „впевненості в собі” ($r=-0,44$);
- цінністю „самоконтролю, стриманості, самодисциплінованості” ($r=-0,37$);
- цінністю „терпимості” ($r=-0,43$).

У підлітків з сімей прослідковуються прямі кореляційні зв'язки з

- рівнем тривожності ($r=0,63$);
- відчуттям самотності ($r=0,50$);
- механізмом регресії ($r=0,31$);

- механізмом заміщення ($r=0,26$).

Обернені кореляційні зв'язки з

- інтегральною самооцінкою ($r=-0,28$);

- самоповагою ($r=-0,33$);

- очікуванням позитивного ставлення від інших ($r=-0,27$);

- відношенням інших ($r=-0,32$);

- самопослідовністю (самокерування) ($r=-0,28$);

- загальною інтернальністю ($r=-0,37$);

- інтернальністю у сфері виробничих відносин ($r=-0,40$);

- цінністю „життєрадісності, почуттям гумору” ($r=-0,26$).

У процесі соціальної адаптації реалізуються потреби, інтереси та прагнення підлітка, розкривається його індивідуальність, він вступає у нове соціальне оточення, самостверджується. Соціальна адаптація передбачає активну позицію підлітка, усвідомлення ним свого соціального статусу і рольової поведінки, засвоєння норм і цінностей суспільства.

Відмінності у кореляційних зв'язках різних параметрів дають змогу прослідкувати відмінності в інтенсивності факторів, що впливають на рівень соціальної адаптованості підлітків обидвох груп. Недостатня сформованість у підлітків-вихованців дитячого будинку таких ціннісних орієнтацій, як впевненість у собі, самоконтроль, стриманість, терпимість, максимальне використання своїх можливостей, самоствердження, знижує інтенсивність соціальної адаптації, а отже, й можливість нормального процесу соціалізації особистості в цілому.

Рівень соціальної адаптації вимірюється поняттями: впевненість у собі, пізнавальна активність, соціальна тривога, ступінь емоційних переживань під час взаємодії з навколишнім середовищем. Як бачимо, низька соціальна адаптованість підлітків обидвох груп пов'язана з рівнем тривожності, з функціонуванням механізмів психологічного захисту – регресії, заміщенням (цей зв'язок істотно тісніший у підлітків-вихованців дитячого будинку). Соціальна активність підлітків-вихованців дитячого будинку, як показують

результати дослідження, є нижчою в порівнянні з підлітками з родин і залежить більше від ситуативних впливів, оточення, що знижує результативність процесу соціальної адаптації, розвитку ситуативної дезадаптації.

Отже, психологічні особливості соціальної адаптації підлітків дитячого будинку характеризуються: низьким рівнем самоповаги, самовпевненості, низькою самооцінкою (когнітивний фактор); почуванням самотності, тривожності (емоційний); залежністю від ситуативних впливів, оточення, вразливістю (характерологічний); недостатньою сформованістю системи цінностей (соціальний); фіксацією поведінкових реакцій на захисті свого „Я” (поведінковий). Усе це дає підстави стверджувати про наявність адаптаційних труднощів у підлітків-вихованців дитячого будинку, їхньої дезадаптації, зниження рівня моральної нормативності.

Соціалізація і моральне формування особистості – це діалектично взаємопов’язані складові психолого-педагогічної діяльності, які взаємно зумовлюють, передбачають і доповнюють одна одну. Моральне становлення особистості є духовним змістом її соціалізації, а соціалізація – всеосяжною формою морального розвитку особистості.

Моральна норма (від лат. norma – керівне начало, правило) є первинною формою моральної вимоги, певним взірцем поведінки, що віддзеркалює потреби людського співжиття і стосунків та має обов’язковий характер. Моральні норми мають спільні сутнісні риси, які, власне, й визначають їхню належність до моралі. Серед них можна виділити: імперативність, універсальність.

У вітчизняній психології виховання процес засвоєння моральної норми був предметом вивчення багатьох дослідників (І.Беха, М.Боришевського, З.Карпенко, В.Москальця, В.Мухіної, М.Савчина, О.Ставицького та ін.), у працях яких засвідчено тісний зв’язок між процесом засвоєння моральної норми і становленням самосвідомості особистості („Я” - образ, самооцінка, домагання, соціальні очікування). Умовою усвідомлення моральної норми виступає ситуація, центром якої є стосунки з дорослими, і в якій дитина

випробовує, аналізує та засвоює морально-духовну цінність. Наші дослідження підтверджують ці наукові твердження.

Для дослідження рівня моральної нормативності підлітків двох груп ми використали опитувальник „Адаптивність” (МЛО-АМ) А.Г.Маклакова і С.В.Чермяніна, шкалу „моральної адаптивності”(МН) та „шкалу правдивості”. На кожне твердження підлітки відповідали „ТА” або „НІ”.

Збігання відповіді з ключем шкал оцінювалось в один бал. Моральна нормативність оцінювалась оберненопропорційно до кількості набраних балів. Підлітки-вихованці дитячого будинку намагалися справити загальне позитивне враження, показники шкали „правдивості” підтверджують це. Крім того, деякі підлітки робили додаткові записи, відповідаючи на твердження питальника. Наприклад, при відповіді на твердження: „Деколи мені так і хочеться з ким-небудь побитись” дописували – „Часто дуже хочеться”, що свідчить про високий рівень напруги, агресивності, і водночас низький рівень саморегуляції.

Результати експериментального дослідження, наведені в таблиці (табл.2.10.) свідчать про статистичнодостовірні відмінності у рівні моральної нормативності підлітків обох груп. Моральна нормативність підлітків з родин вища в порівнянні з підлітками-вихованцями дитячого будинку.

Таблиця 2.10.

Результати діагностики моральної нормативності
підлітків-вихованців дитячих будинків та підлітків з родин.

Моральна нормативність	Підліт. дит.буд.	Підліт. з родин	t
МН	13,55	9,60	5,37

$p \leq 0,001$

За допомогою розрахунку t критерію Ст'юдента ми зафіксували значущі розбіжності в показниках підлітків двох груп.

Аналіз показників рівня моральної нормативності підлітків-вихованців дитячого будинку дає можливість прослідкувати прямі кореляційні зв'язки із:

- соціальною адаптованістю ($r=0,49$);
- механізмами психологічного захисту регресією ($r=0,61$),
заміщенням ($r=0,45$).

Обернений кореляційний зв'язок з:

- інтернальність у сфері досягнень ($r=-0,44$);
- інтернальність у сфері здоров'я та хвороб ($r=-0,58$);

У підлітків з родин прямі кореляційні зв'язки із:

- механізмом регресії ($r=0,31$), заміщенням ($r=0,27$);
- цінністю „терпимості” ($r=0,28$);
- цінністю „активного діяльного життя” ($r=0,27$).

Обернені кореляційні зв'язки з:

- цінністю „розваг” ($r=-0,29$);
- цінністю „творчості” ($r=-0,35$);
- цінністю „високих вимог, домагань” ($r=-0,31$).

Рівень моральної нормативності підлітків-вихованців дитячого будинку зумовлюється, очевидно, інтенсивнішим функціонуванням механізмів регресії, заміщення та спрямованістю на зовнішній локус-контроль у сферах досягнень, здоров'я та хвороб, тоді як у підлітків з родин – недостатньою сформованістю ціннісних орієнтацій. Підлітки-вихованці дитячих будинків не реалізують значної частки своїх здібностей і можливостей. Відхилення від моральних норм та правил перешкоджають соціалізації підлітка.

Розвиток моральної свідомості зазнає суттєвих змін у процесі онтогенетичного розвитку. Числені наукові дослідження показують, що моральність не передається спадково, тому кожна людина повинна пройти шлях індивідуального присвоєння моральних цінностей суспільства, у неї повинні розвинути орієнтири у сфері соціальної взаємодії, вибудуватися власні позиції, що відповідали б етичним нормам. У психології виховання генезис становлення моральної норми представлений І.Бехом [32]. Постулюючи особистісно-

зорієнтований підхід, вчений зазначає, що умовою усвідомлення моральної норми виступає „виховна ситуація”, у якій особистість дитини у стосунках з дорослим засвоює соціальну цінність повинного. Це відбувається внаслідок створення психологічних умов емоціогенності моральної норми, а саме, коли у вихованця актуалізуються когнітивно-емоційні знання про неї. Проте ці знання емоційно переживаються, співвідносяться з власним „Я”. Умови родинної депривації, як специфічний процес соціалізації безпосередньо пов'язаний з розвитком структур моральної свідомості, обумовлюючи його і, в свою чергу, зумовлюючись ним.

Моральні переконання виникають і формуються тільки в перехідному віці, хоча основа для їхнього виникнення була закладена набагато раніше. У переконаннях виражається ширший життєвий досвід, проаналізований і узагальнений з погляду моральних норм, і переконання стають специфічними мотивами поведінки та діяльності особистості.

Моральні норми засвоюються системно, з дитинства, послідовно, на реальних життєвих прикладах, які дитина спостерігає. Вихованці дитячих будинків, нерідко у дитинстві спостерігали моральний досвід одного плану, в отрочтві – зовсім інший, часто декларативний. Дитині для її усвідомлення необхідно дати моральні зразки, які повинні увійти в її моральний досвід у вигляді не тільки вербального знання, але й конкретних людських стосунків і вчинків, особистісної цінності та норми.

Як зазначає Л.Божович [35], „виражаючи відносини між людьми, моральні норми реалізуються у будь-якій діяльності, що вимагає спілкування,- виробничій, науковій, художній, тощо”. Засвоєння особистістю морального зразка відбувається тоді, коли вона чинить морально в значимих для неї ситуаціях. Але засвоєння цього морального зразка не завжди проходить успішно. Підлітки, які виховуються у дитячих будинках, як правило, не мали морального зразка, швидше засвоювали аморальні норми, часто привчались поводитись аморально, не усвідомлюючи аморального змісту своєї поведінки. Процеси ці дуже глибокі, тому часто зміни, що відбуваються у сфері моральності підлітків, залишаються непоміченими. Але саме в цей період існує

можливість здійснити необхідний педагогічний вплив, позаяк унаслідок „недостатньої узагальненості морального досвіду” моральні переконання в підлітковому віці перебувають іще в хисткому стані.

Висновки

Результати аналізу статистично достовірних відмінностей засвідчили, що рівень соціальної адаптованості, моральної нормативності підлітків з родин вищий, ніж у підлітків-вихованців дитячих будинків. Соціальна активність підлітків-вихованців дитячого будинку, як показують результати дослідження, є нижчою в порівнянні з підлітками з родин і залежить більше від ситуативних впливів, оточення, що знижує результативність процесу соціальної адаптації.

ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ

1. Виявлено, в результаті емпіричного дослідження, статистично достовірні відмінності між показниками змістово-динамічних характеристик соціалізації підлітків-вихованців дитячих будинків та підлітків з родин. З'ясовано психологічні особливості соціалізації підлітків в умовах родинної деривації.

2. Ієрархія суб'єктивної значимості цінностей підлітків-вихованців дитячих будинків характеризується домінуванням таких цінностей, як „здоров'я”, „вихованість”, „чуйність, турботливість”, а у їх ровесників, котрі виховуються у родині, превалюють „повага навколишніх”, „освіченість, висока загальна культура”, „впевненість у собі”, „продуктивне життя”, „сміливість у відстоюванні своєї думки”, „самоконтроль”, „широта поглядів, вміння зрозуміти чужу точку зору”, „чесність, правдивість”. Такі відмінності свідчать про трансформацію ціннісно-смыслових показників актуалізації самовизначення у підлітків, позбавлених позитивного впливу родини, і вказують на їхню більшу залежність від ситуативних впливів, орієнтацію на зовнішній контроль. Підліткам-вихованцям дитячих будинків бракує розвитку чітких життєвих орієнтирів, здатності планувати своє майбутнє, їм притаманна соціальна інфатильність, конформізм, перенесення відповідальності за своє життя на суспільство, домінування патерналістської позиції над власною активністю щодо самореалізації.

3. Виявлено відмінності у структурі самосвідомості, зокрема, самоконцепції підлітків-вихованців дитячих будинків та підлітків з родин. У підлітків, позбавлених родинного впливу, зафіксовано нижчий рівень інтегральної самооцінки, самоповаги, очікування позитивного ставлення інших, самокерування, самопослідовності та інтересу до себе. Для більшості підлітків-вихованців дитячих будинків характерна відсутність стабільного образу самого себе, залежність самооцінки від ситуативних впливів, від відношення інших людей, які в даний момент виявляються поруч. Такі підлітки перебувають в умовах стійкої суперечності між своїми прагненнями та можливостями.

4. Результати статистичної обробки даних показали значущість відмінностей середніх значень показників тривожності підлітків двох груп. У підлітків-вихованців дитячих будинків рівень тривожності, почування самотності вищий, ніж у підлітків з родин. А також – вищий рівень інтенсивності функціонування таких механізмів захисту, як регресія, заміщення, компенсація в порівнянні з їх ровесниками, які виховуються в родині.

5. У підлітків, що виховуються у родинах, загальна інтернальність вища, ніж у підлітків-вихованців дитячих будинків. Відповідно прослідковуються відмінності у сфері виробничих взаємин, а також суттєві відмінності у сфері здоров'я і хвороб. Рівень соціальної адаптованості, моральної нормативності підлітків з родин вищий, ніж у підлітків-вихованців дитячих будинків.

6. Підтверджено, що психологічні особливості процесу соціалізації підлітків дитячого будинку характеризуються: низьким рівнем розвитку змістових характеристик самооцінки, екстеоризацією (когнітивний фактор); високим рівнем почування самотності, тривожності (емоційний фактор); залежністю від ситуативних впливів, оточення, вразливістю (характерологічний); недостатньою сформованістю системи цінностей, негативного змістового їх наповнення (нормативно-регулятивний), фіксацією поведінкових реакцій на захисті свого „Я”(поведінковий).

7. Виявлені результати на етапі констатувального етапу дослідження дають підставу стверджувати наявність відхилень в особистісному розвитку, труднощів у процесі соціалізації підлітків-вихованців дитячих будинків, а отже – необхідність ресоціалізації депривованих підлітків, завдяки чому вони зможуть підвищити самооцінку, самоповагу, гармонізувати Я-концепцію та самосвідомість.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ-ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ

3.1. Програма та методи формувального етапу дослідження

Забезпечення повноцінного розвитку особистості підлітка в умовах дитячого будинку є складним завданням для практичного психолога. Його складність визначається низкою чинників, серед яких провідними є такі: недостатня розробленість теоретико-методологічних моделей, придатних для їх застосування у вирішенні практичних завдань; майже цілковита відсутність методичних розробок та психологічних технік з цієї проблеми; недостатнє розуміння важливості цього завдання з боку педагогічного колективу, специфіка умов дитячого будинку.

Зрозуміло, що недостатній рівень розвитку самосвідомості підлітків-вихованців дитячих будинків, а саме: неповноцінність розвитку змістових характеристик самооцінки, слабка диференційованість образу „Я”, негативне змістове наповнення ціннісних орієнтацій, а також надмірне функціонування психологічних захистів у поєднанні з індивідуальними особливостями є несприятливими факторами загального розвитку особистості, що призводить до дефектів соціалізації загалом. Одночас, проведене нами дослідження показало, що недоліки у розвитку компонентів самосвідомості тісно пов'язані з виникненням феноменів соціальної адаптації, тривожності, емоційної нестійкості, порушенням форм соціальної поведінки. Недоліки у розвитку самосвідомості у підлітковому віці стають підґрунтям виникнення низки порушень особистісного розвитку в юнацькому віці, почасти різних форм девіантної поведінки.

Здійснений нами теоретичний аналіз та результати констатувального експерименту дозволили скласти програму формувального етапу вивчення особистісного зростання підлітків в умовах родинної депривації.

За основу організації експериментального дослідження нами обрано "План з нееквівалентною контрольною групою", який широко застосовується для організації формувальних експериментів у психології [115]. Зафіксовані статистично значущі відмінності в особистісному розвитку підлітків-вихованців дитячих будинків та підлітків з родин спонукали до вибору саме такого плану проведення формувального експерименту. Схематично сутність цього плану представлено на рисунку 1.

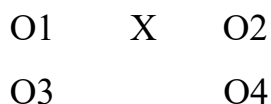


Рис. 3.1. План з нееквівалентною контрольною групою.

Тут X – формуючий вплив, O1 та O3 – тестування експериментальної та контрольної груп до здійснення формуючого впливу, O3 та O4 – тестування експериментальної та контрольної груп після здійснення формуючого впливу.

Базою для створення експериментальної групи було обрано підлітків дитячого будинку „Оранта” м.Дрогобича, контрольна група – учні ЗСШ№5 м.Дрогобича. Формувальний етап дослідження тривав протягом 2004- 2005 р.р.

Загальна кількість досліджуваних підлітків, які брали участь в тренінгу, та підлітків контрольної групи - 48 чоловік, з них 30 – контрольна група, і 18-експериментальна.

Висновки

Проведене нами дослідження показало, що недоліки у розвитку компонентів самосвідомості тісно пов'язані з виникненням феноменів соціальної адаптації, тривожності, емоційної нестійкості, порушенням форм соціальної поведінки та комунікації. Окрім того, ми вважаємо, що перелічені недоліки розвитку самосвідомості у підлітковому віці стають підґрунтям виникнення низки порушень особистісного розвитку в юнацькому віці, почасти різних форм девіантної поведінки.

Здійснений нами теоретичний аналіз та результати констатувального емпіричного дослідження дозволили скласти програму формувального етапу вивчення особистісного зростання підлітків в умовах родинної депривації.

3.2. Робота практичного психолога з активізації особистісного зростання підлітків-вихованців дитячих будинків

Основною складовою частиною формувального експерименту була апробація розробленої нами “Програма роботи практичного психолога з активізації особистісного зростання підлітків-вихованців дитячих будинків”.

Мета програми полягала у активізації особистісного потенціалу підлітків-вихованців дитячих будинків та корекції випадків відхилення у процесі особистісного розвитку, соціальній адаптації підлітків, які мають труднощі у соціалізації.

Реалізаці даної мети передбачала дотримання таких робочих принципів (наведені принципи є саме робочими, тобто такими, що доповнюють та конкретизують загальновизнані гуманістичні принципи діяльності практичного психолога):

- принцип системності, який передбачає розуміння того, що окремі феномени психічного розвитку, такі як образ “Я”, самооцінка та ціннісні орієнтації не є незалежними, а утворюють цілісну систему, тобто є компонентами самосвідомості особистості; внутрішньопсихічні явища пов'язані з проблемами міжособистісних і соціальних взаємовідносин;
- принцип комплексності, який передбачає, що вирішення завдань розвитку самосвідомості особистості підлітка неможливий тільки за рахунок зусиль самого психолога – в цій роботі мають приймати безпосередню участь вихователі, вчителі, тобто вирішення цієї задачі передбачає комплекс розвивальних, навчальних, виховних та корекційних дій, здійснюваних узгодженими зусиллями практичного психолога дитячого будинку, шкільного психолога, педагогів;
- принцип добровільності, який передбачає, що всі учасники процесу мають усвідомлювати його головні цілі та задачі і приймати участь у роботі за власним бажанням;

- принцип зворотнього зв'язку та контрольованості розвиваючого впливу, який передбачає проведення постійного моніторингу в процесі роботи з метою надання програмі необхідної гнучкості та запобігання можливості виникнення негативних ефектів.

Програма передбачає необхідність роботи практичного психолога у двох напрямках: психокорекційна робота психолога із підлітками з розвитку особистості; робота з вихователями та вчителями по вдосконаленню засобів особистісного розвитку в навчально-виховному процесі (див.додаток А). Кожний напрям є окремою підпрограмою даної загальної програми.

Основними завданнями програми є:

1. Моніторинг психічного розвитку (розвитку компонентів самосвідомості) та соціально-психологічної ситуації в дитячому будинку та школі, з врахуванням життєвої ситуації особистості підлітка в цілому.
2. Вдосконалення психологічних знань вихователів та вчителів про закономірності психічного та соціального розвитку підлітків, з врахуванням специфіки умов дитячого будинку.
3. Допомога вихователям та вчителям в усвідомленні проблем, що виникають у групах та в окремої дитини в зв'язку з процесами розвитку самосвідомості молодших школярів;
4. Корекція стилю педагогічного спілкування та ставлення вихователів і вчителів до труднощів, які виникають у підлітків в процесі соціалізації;
5. Розширення та диференціація психолого-педагогічних засобів розвитку особистості підлітка в позаурочний час.

Весь цикл роботи включав наступні етапи:

1. Проектний етап, на якому, спираючись на попередню модель, ми виокремили основні проблеми, визначали головні напрями та програмували провідні форми роботи;
2. Психодіагностичний етап, на якому проводився збір та аналіз інформації щодо особливостей розвитку особистості підлітка, аналіз життєвої ситуації та будувалася попередня модель факторів, які впливають на цей процес;

3. Ознайомчий етап, на якому за результатами психодіагностичного дослідження вихователям та вчителям (класним керівникам) надавалась загальна інформація про особливості розвитку підлітків-вихованців дитячого будинку і загальна характеристика їх життєвої ситуації, повідомлялась інформація щодо проведення психолого-педагогічного етапу дослідження;

4. Організаційний етап, на якому формувалися робочі групи з педагогів, які прийняли участь у роботі;

5. Інформаційний етап, на якому з кожним учасником робочих груп окремо обговорювались особливості розвитку підлітка та переживання ним ситуації в дитячому будинку та в класі, і спільно встановлювались труднощі в організації навчально-виховного процесу;

6. Програмний етап, на якому встановлювались цілі та завдання участі педагогів у дослідженні та узгоджувалась програма психолого-педагогічної роботи;

7. Навчально-тренінговий етап, на якому у формі групового тренінгу вирішувалися завдання підвищення рівня психологічної культури учасників, корекції стилю спілкування та педагогічної діяльності а також оволодіння ними формами і засобами розвитку особистості підлітка у навчально-виховному процесі;

8. Корекційно-розвивальний етап, на якому безпосередньо реалізовувалась програма соціально-психологічного тренінгу з підлітками-вихованцями дитячого будинку.

9. Моніторинговий етап, на якому ми відслідковували зміни, що відбувались з окремими підлітками та з групою у цілому, внаслідок реалізації психолого-педагогічної програми.

10. Узагальнюючий етап, на якому відбувалося підбиття підсумків роботи, аналіз позитивних змін (кількісних та якісних), а також упущень у роботі.

Описані загальні положення “Програми” надалі розгорталися у конкретні заходи, форми і методи роботи. У цьому контексті нам важливо підкреслити, що практичний психолог у принципі не в змозі самотійно, без участі педагогів,

вирішувати загальні завдання соціалізації підлітків, активізацію розвитку їх особистості.

Основною функцією практичного психолога є проектування умов розвитку, програмування та координація спільних форм діяльності та безпосередня допомога тим підліткам, робота з якими вже виходить за межі компетенції вихователів та вчителів. В останньому випадку переважно йдеться про необхідність суто психологічної допомоги тим підліткам, у яких вже виявилися значні відхилення від нормального шляху психічного розвитку, дефекти соціалізації.

Як було нами показано на попередньому етапі дослідження, відхилення у розвитку самосвідомості підлітка дитячого будинку базуються за принципом деприваційної ретардації, тобто рівень розвитку самосвідомості не є просто нижчим від рівня розвитку самосвідомості підлітків з сімей, а відбувається іншим шляхом. Все це стає основною причиною труднощів у процесі соціалізації особистості підлітка. Так у підлітків дитячого будинку відхилення у розвитку самосвідомості можуть проявлятися у трьох формах, що пов'язані з провідними компонентами самосвідомості. По-перше, це низький рівень диференційованості образу "Я" особистості. У цьому випадку у підлітків переважає загальне емоційне сприймання себе при неспроможності (чи значних ускладненнях) виокремлювати окремі риси та властивості. По-друге, це стійка неадекватно завищена чи занижена самооцінка. Навіть при достатньому рівні диференціації особистісних рис та властивостей у цих підлітків переважає неадекватна їх оцінка. По-третє, це змістовні вади ціннісних орієнтацій, які переважно проявляються у стійкому егоцентризмі та неспроможності адекватного ставлення до потреб та інтересів інших, конформізмі, що ускладнює процес соціалізації в цілому.

Вказані порушення стають підґрунтям для виникнення цілої низки різних форм соціальної дезадаптації, що супроводжується високим рівнем тривожності, емоційної нестабільності, надмірним функціонуванням механізмів

психологічного захисту, що пов'язані з формуванням стійких видів акцентуації характеру та особистості.

Результати дослідження змістово-динамічних показників соціалізації підлітків-вихованців дитячих будинків стали основою для розробки психокорекційної програми та комплектування групи підлітків, які вимагають спеціальної допомоги. Відомо, що метою психокорекції є гармонізація особистості, яка формується, виправлення порушень розвитку та профілактика нервово-психічних розладів, обумовлених внутрішніми і зовнішніми факторами онтогенезу.

Виходячи з цього, враховуючи специфіку дитячого будинку, нами була розроблена “Програма психокорекційної роботи практичного психолога з активізації розвитку особистості підлітків-вихованців дитячих будинків”.

Мета програми полягала у подоланні труднощів процесу соціалізації підлітків-вихованців дитячого будинку, їх соціальної дезадаптованості та тривожності шляхом корекції особистісного розвитку (самосвідомості) підлітків, формування системи духовних цінностей.

Реалізація програми передбачає дотримання таких принципів:

- використання індивідуальних та групових форм роботи;
- переважання тренінгових та ігрових засобів психокорекції, психотехнік.

Завдання програми:

- 1) розвиток особистісної здатності до подолання стану емоційної напруги, реагування на негативні емоції, тривожності; диференціація образу “Я”, поглиблення уявлення підлітка про своє „Я”, усвідомлення своєї неповторності, позитивне ставлення до власного”Я”, самоприйняття; одержання нової інформації про себе, свою емоційну сферу; переосмислення уявлень про свій образ “Я” та свої емоції;
- 2) підвищення адекватності та стійкості самооцінки, формування позитивного мислення;
- 3) розвиток потреби у засвоєнні духовних цінностей, норм та ідеалів;

- 4) корекція девіантної поведінки, навчання конструктивним формам спілкування; навчання підлітків саморегуляції власних емоцій, формування відповідальності за власні емоційні прояви та поведінку.

Цикл роботи по програмі здійснювався за такими етапами:

- 1) діагностичний етап, спрямований на вивчення особистості підлітка, його соціальної адаптованості.
- 2) організаційний етап, спрямований на утворення корекційних груп підлітків;
- 3) програмний етап, спрямований на постановку конкретних завдань корекційної роботи в групі та підбір методів і засобів роботи;
- 4) корекційний етап, спрямований на практичну реалізацію завдань особистісного розвитку;
- 5) моніторинговий етап, спрямований на відслідковування ефективності роботи з кожним підлітком.

Корекційний етап спрямований на практичну реалізацію завдань особистісного розвитку включав роботу підлітків у соціально-психологічному тренінгу, з використанням методів соціотерапії, творчого самовираження, арттерапії, трудотерапії та ігрової терапії.

Соціотерапія – це форма психотерапії, яка полягає у взаємодії між індивідом та оточенням. Поряд з внутрішньопсихічними явищами в соціотерапії важливими є проблеми міжособистісних і соціальних взаємовідносин. Основним завданням соціотерапії є вплив на поведінку людини з метою ресоціалізації, тобто відновлення в особистості якостей, необхідних для нормальної життєдіяльності у суспільстві, а також соціальної адаптації підлітків, які мають труднощі у соціалізації.

Заняття в соціотерапевтичній групі мають за мету допомогти підліткам подолати труднощі адаптації до суспільства, оптимізацію стосунків з оточенням, розвиток їх особистості.

Такі заняття дозволили реалізувати потреби підлітків в активній діяльності, спілкуванні, в самопізнанні та пізнанні інших людей. Чинниками,

що підвищували ефективність занять, були груповий характер занять, питома частка ігор, варіативність процедур, та їх повторюваність, постійне надання можливості зробити поліваріантний вибір поведінки. Це дозволило створити позитивний емоційний фон занять. Програма занять ґрунтувалась на принципі поступового поглиблення і розкриття в процесі усвідомлення свого „Я”. Під час занять застосовувались такі техніки самопізнання, самоаналіз, зворотний зв'язок, рефлексія.

До груп одночасно входили і хлопці і дівчата. Всього у роботі тренінгу прийняло участь 18 чоловік, з них - 10 хлопців та 8 дівчат.

Корекційна програма включала опрацювання наступних тем:

1. “Хто –Я”. Моє відношення до себе. Мої психологічні кордони.

Мета: корекція сприйняття себе; здобуття знань про свої сильні та слабкі сторони; прийняття своїх обмежень; робота над визначенням та систематизацією своєї системи цінностей; прийняття відповідальності за своє життя (задоволення власних потреб, самостійне прийняття рішень, визначення життєвих цілей); формування установки на осмислення себе; вироблення навичок рефлексії та самодіагностики стану;

2. Я і мої обов'язки. Я і мої інтереси.

Реалізація життєвих цілей і планів.

Мета: здобуття знань та вмінь для адекватної оцінки власних можливостей прийняття рішень, планування та організація праці, створення умов для праці.

3. Я і мої емоції.

Мета: розвиток вміння бачити, відчувати, адекватно сприймати власні емоційні реакції та реакції інших; формувати уявлення про типи емоційних реакцій у різних за характером ситуаціях; робота над зміною деструктивних форм емоційних реакцій на конструктивні; уміння регулювати власні емоції та емоції інших людей.

4. Я і мої почуття.

Мета: здобуття знань про почуття та конструктивні способи їх вираження; робота з інтеграції амбівалентних почуттів (любов-ненависть), особливо стосовно значимих осіб;

5. Я і мої однолітки. Я і дорослі.

Мета: здобуття інтерперсональних вмінь контактування з людьми, зокрема, вміння слухати, проявляти свої почуття та потреби, асертивний захист своїх психологічних кордонів, розв'язання проблем у контактах з іншими; робота зі з'ясування власних деструктивних поглядів на спілкування з однолітками та дорослими, зокрема, з особами іншої статі; робота над побудовою системи підтримки поза родиною.

6. Я і дитячий будинок. Я і моя родина.

Мета: здобуття знань про структуру дисфункційної (в тому числі алкогольної) родини; ідентифікація себе як члена дисфункційної родини; ідентифікація себе як вихованця дитячого будинку; визначення та захист своїх психологічних кордонів у контактах з працівниками дитячого будинку.

7. Я в майбутньому.

Мета: планування свого майбутнього життєвого шляху, здобуття знань про перспективи свого особистісного розвитку, професійного самовизначення.

8. Я – особистість.

Мета: навчитись приймати відповідальне, розумне рішення; робити довірливий, доцільний вибір, визначати свої духовні цінності в житті.

Заняття проводились один раз на тиждень тривалістю 1,5-2 години.

Всього було проведено 20 занять.

I фаза – формування групи, проводилось одне заняття, оскільки учасники групи були знайомі між собою, як вихованці дитячого будинку. Під час заняття відбувалась інтеграція групи, укладалась угода, створювалась атмосфера взаємодовіри і безпеки, вироблялись вміння говорити про себе і репрезентувати себе. Розпочата робота з емоціями, одночасно відбувалась діагностика

індивідуальних труднощів членів групи, створення клімату психологічної безпеки.

II фаза – період поглибленої роботи над запланованими темами та проблемами, які виникають у процесі розвитку групи.

Ця фаза зайняла найбільше часу і присвячувалась опрацюванню важких тем. У цей час реалізувались наступні цілі:

Терапевтичні:

а) опрацювання уражень, які виникли у відносинах з однолітками, з дорослими, вихователями, вчителями та батьками;

б) допомога в реагуванні на емоції, які виникають внаслідок перебування у дитячому будинку, а також у школі і суспільстві.

в) корекція сприйняття інших та себе;

Навчальні:

а) пізнання емоцій, ознайомлення зі способами самодопомоги;

б) вироблення навичок рефлексії та самодіагностики стану; зіставити самооцінку та оцінку іншими;

в) формування вмінь розпізнавати свої потреби та потреби інших людей;

г) засвоєння ціннісних орієнтацій;

д) навчання вмінню дотримуватись прийнятих суспільних норм;

е) оволодіння навичками використання власних сильних сторін;

є) вироблення вмінь, необхідних для конструктивного вирішення конфліктів;

ж) пізнання механізмів алкогольних та інших uzалежнень, особливості поведінки співузалежнених членів родини (для дітей з алкогольних родин);

з) опрацювання напрямків можливих змін поведінки, які сприятимуть розвитку і дозволять уникати нових уражень.

Розвиваючі (передбачають опрацювання наступних тем):

а) розвиток індивідуальних здібностей, талантів, захоплень;

б) як допомогти собі в конфліктних ситуаціях;

в) вміння приятелювати, кохати;

г) самостійність, усвідомлення, в чому можна бути незалежним від оточуючих, від родини

д) участь у майбутньому сімейному житті;

е) конструктивні способи проведення вільного часу;

є) як жити в суспільстві;

ж) вміння просити про допомогу;

з) як захищатися від маніпулювання – розвиток асертивних вмінь.

III фаза – підготовка до закінчення занять.

У цей період ми зосередили увагу на навчанні підлітків жити без підтримки, яку надає група, а саме: опрацювали систему контактів та підтримки в іншій формі, ніж склалася в групі, навчали підлітків в разі необхідності самостійно шукати підтримку у соціумі, до кого вони можуть звертатися, якщо опиняться у складній життєвій ситуації, надали номери телефонів осіб та установ, які можуть надати допомогу. Підлітки-вихованці дитячого будинку після закінчення IX класу середньої школи залишають дитячий будинок і переходять в інші навчальні заклади, тому цей етап занять є дуже важливим для них.

Підлітки брали активну участь у проведенні святкування Різдва, Нового Року, було організовано драматизацію “Вертеп”, костюми і декорації виготовляли самостійно. Особливо радісно святкували дні народження, готували концертні програми, виготовляли подарунки для іменинників. Активну участь підлітки брали у літературних вечорах, КВК, “Вечорницях”, та виховних заходах “ Шкідливим звичкам - НІ”. Все це сприяло посиленню терапевтичного впливу, вихованню і особистісному розвитку дітей. У такій ситуації підлітки стали відкритішими, виявляли більшу готовність опрацьовувати свої проблеми.

Як ми вже зазначали кожне заняття мало визначену тему, мету (головну і додаткову). Залежно від рівня енергії групи ми розпочинали заняття вправами, які сприяють виходу надмірної енергії (рухові вправи, вправи при виконанні яких можна викричатись) або піднімають її рівень.

Друга частина заняття присвячувалась опрацюванню запланованої теми. Після оголошення теми ми використовували мозковий штурм, або міні-лекцію на дану тему. Оскільки ця частина є основною, в цей період учасники працювали над вирішенням своїх особистих проблем та труднощів.

При проведенні цієї частини застосовувались такі методи роботи:

- 1) праця в малих групах, у парах;
- 2) використання власного досвіду (наприклад, вміння відстояти свою точку зору);
- 3) техніки творчого самовираження;
- 4) моделювання психотравмуючих ситуацій за допомогою сценок, скульптур;
- 5) опрацювання набутого досвіду, нових моделей поведінки;
- 6) рефлексія “тут і тепер” процесу роботи (ставлення до того, що відбувалось, свій внесок у роботу)
- 7) експрес-діагностика стану учасників;
- 8) обговорення у колі: що було важко зробити, який новий досвід було здобуто, а також планування змін у поведінці.

В кінці занять кожен мав можливість висловити власну думку. Проводився підсумок роботи, заняття закінчувалось традиційно.

Сценарії занять готувались зазделегідь, після закінчення занять фіксувались особливості проведення заняття, описувалась поведінка членів групи. На кожного учасника була заведена індивідуальна картка, де записувались спостереження як працює учасник, які має труднощі, як планується напрямок подальшої роботи в групі, а також індивідуальна робота, при потребі. Це дало змогу простежувати групову динаміку та аналізувати, як відбувався процес змін учасників групи.

Наведемо приклади вправ I фази – формування групи.

“Моє ім`я”

а) Уявіть собі, що ви збираєтесь на природу. З собою вам треба взяти предмет, який починається на ту букву, що й ім`я. Перший учасник називає

своє ім'я та предмет, який бере з собою. Другий повторює ім'я першого учасника та його предмет, після чого називає своє ім'я та предмет, а третій – повторює ім'я та предмет першого. Другого та додає своє. Останній учасник повинен повторити імена та предмети всіх членів групи.

б) Кожен член групи називає своє ім'я, розповідає. Чому його так назвали, що означає його ім'я, про історію походження, легенди, пов'язані з ним, чи подобається йому ім'я. Якщо не подобається, то називає ім'я, яке б для себе вибрав.

в) Кожен називає своє ім'я та по дві позитивних і негативних якості свого характеру, які починаються з тієї самої букви, що й ім'я.

г) Учасники стають у коло. Кожен почергово виходить у центр кола, робить якийсь рух і одночасно називає своє ім'я. Решта учасників якомога точніше повторюють цей рух та інтонацію, з якою вимовлялося ім'я.

д) Кожен із учасників повинен назвати своє ім'я два рази. Перший раз так, як йому хотілось, щоб його називали у групі, а другий раз, навпаки, як йому не хотілось, щоб до нього звертались.

«Взаємне інтерв'ю»

а) Знайдіть у групі людину, яку не дуже добре знаєте. Розкажіть їй про себе: чим любите займатись, як проводите вільний час, про що мрієте... А тепер нехай розкаже про себе. Дізнайтесь про неї якомога більше. Після цього уявіть себе партнером по вправі та розкажіть про нього від свого імені.

б) Уявіть себе кореспондентом газети, який має завдання написати статтю про мало знайому вам людину. Ви можете задавати їй різні запитання, щоб якомога краще репрезентувати її іншим учасникам після закінчення інтерв'ю. Ваш партнер має зробити те ж саме.

в) Знайдіть собі у групі пару. Розкажіть партнеру про себе з точки зору іншої людини – приятеля, брата, вихователя...

Ця вправа є дуже ефективною для адаптації “новачків” у колективі, а також при розгляді теми взаємин підлітків та дорослих, проблеми взаєморозуміння з однолітками.

“Нетрадиційне вітання”

Учасники ходять по кімнаті і за командою ведучого при зустрічі вітаються:

а) долонями; б) колінами; в) носами; г) чолом; д) боком.

Можна запропонувати учасникам виробити “власне вітання”, підключити фантазію, “виробити вітання учасників групи”. Ця вправа дуже сподобалася підліткам, мобілізувала групу, надала можливість самовираження. Також доречною стала невеличка розповідь про вітання різних народів світу, це стимулювало пізнавальний інтерес підлітків.

“Я є людина...”

Підлітки сідають у коло. Стільців є на один менше, ніж учасників. Той, кому не вистачило стільця, стає у центр кола та репрезентує себе словами: “Я є людина, яка... (іноді ображається, сердиться, буває несправедливою і т.п.)” Бажано, щоб учасники називали риси характеру, емоційні стани, які вони часто переживають (завдання ведучого заохочувати до відвертості). Інші сидять і слухають, наступний член групи швидко встає й говорить про себе: “я є людина, яка...”. Учасник, який закінчив репрезентацію, займає вільне місце.

Підліткам дитячого будинку було важко виконувати цю вправу, часто вони не могли пояснити свої стани, підібрати адекватні висловлювання. Найчастіше вживали негативні характеристики та „сумна, невесела”, „... людина, яку ніхто не любить”, „... нікому не потрібна”.

“Гра в асоціації”

Кожний учасник висловлює свої уявлення, які у нього створюються стосовно тих, хто сидить у колі (по черзі):

- Хто, кого чи що мені нагадує?
- Яку тварину, рослину, дерево або квітку, птаха, колір, пору року нагадує мені той, хто представляється?

“Слово – дієслово”

Ця вправа виконується в парі. Учасники стоять на певній відстані один від одного. Перший кидає м`яч і називає будь-який іменник. Другий повертає м`яч і підбирає до іменника дієслово. Перший знову називає інший іменник.

Цей варіант техніки “вільних асоціацій” став дуже інформативним для подальшої роботи з проблемами підлітків.

“Гості”

Уявіть собі якесь улюблене свято (можете заплющити очі, щоб відчувати радісну атмосферу). А тепер уважно подивіться один на одного і назвіть імена учасників, кого б ви запросили на своє свято.

Вправа дала можливість виявити підлітків, які потребують статусної корекції.

II – фаза період поглибленої роботи над запланованими темами та проблемами. Як ми вже зазначали, наша психокорекційна програма була спрямована на розвиток особистості підлітків, формування мотивації до самовиховання і саморозвитку, поступове розкриття свого власного «Я», активізацію розвитку компонентів самосвідомості, а також позитивне змістове наповнення ціннісних орієнтацій.

Наведемо приклади форм і методів психокорекційної роботи з підлітками.

Для розвитку здатності підлітків до самопізнання, самоінтересу ми використали методи творчого самовираження, арттерапії та ігрової терапії, які були включені в сценарії занять.

В основі методів творчого самовираження та самопізнання лежить аналітична психологія К.Юнга, уявлення про структуру несвідомого, символічний характер його функціонування. В основі використання авторських мистецтв з метою психотерапії лежать гуманістичні принципи людино-центрованої терапії К.Роджерса.

Перевагами застосування цих методів є те, що вони полегшують вирішення внутрішніх конфліктів підлітка та дають можливість послабити напругу у підсвідомому.

Творче самовираження допускає застосування найрізноманітніших видів мистецтв: малювання, ліпка, колаж, рухи, танець. При застосуванні елементів творчої активності, підліток може звільнити почуття, змінюється його емоційний стан, посилюється здатність до саморозуміння [50]. Техніки

творчого самовираження можуть бути використані не тільки у роботі психолога, але й у навчально-виховному процесі. Досвід нашої роботи показав, що ці техніки треба чітко розділяти по їх психологічному змісту та навантаженню на такі, якими може користуватись вихователь, вчитель, впровадження та інтерпретація яких не вимагає фахової психологічної підготовки, та такі, якими може користуватись тільки практичний психолог. На заняттях ми використовували саме такі методи.

Техніка “Я не хочу робити...”

Інструкція: “Намалюйте (виліпіть) що-небудь з того, через що кожен з вас відчуває себе винним; що-небудь з того, чого кожному з вас необхідно уникнути”.

Процедура: Для роботи учасникам пропонують олівці, фломастери, пластилін (за бажанням кожного). Для виконання цієї техніки після виконання завдання, проводиться обговорення і після цього психолог пропонує кожному так змінити ситуацію на малюнку (виліпити нові фігури), щоб підліток відчув себе краще, спокійніше, впевненіше.

Психологічний зміст техніки: ця техніка є спробою зробити більш відчутними деякі з переживань внутрішнього світу підлітка і, таким чином, узаконити реальність значущих емоцій (бажання уникнути чогось, почуття вини, агресії).

В процесі роботи ми допомагали підліткам виразити словами свої почуття з приводу змісту їх творінь. Образи, які виникли на папері, або в пластиліні, дозволяли кожному підлітку проектувати деякі із своїх думок і почуттів, прокладаючи шлях до більш безпосередньої розмови про них. (Цю розмову ефективніше проводити в індивідуальному порядку). Психолог здатний розпізнавати емоції, які приховані під прикриттям метафоричної мови, виявити підлітків, які потребують індивідуальної роботи. Слідування за образом – зміна ситуації на малюнку або в пластиліні в кращий бік, несе в собі великий психотерапевтичний потенціал.

Слід зазначити, що цю техніку ми застосовували на етапах занять “Моє відношення до себе” та “Я і мої почуття”, коли підлітки здобували знання про свої сильні та слабкі сторони, та знання про почуття та конструктивні способи їх вираження.

“Малюнок Я”

Кожний член групи на аркуші паперу символічно малює свій власний образ в алегоричній формі. Для малювання можна використати олівці чи фломастери. Можна малювати що завгодно.

Коли малюнки виконані, ведучий їх збирає, перемішує, потім бере зі стопки один з них. Продемонструвавши його групі, просить кожного учасника розповісти про своє враження щодо людини, яка могла це намалювати. Автор також висловлює свою думку, але ніби для маскуванню.

Також ми застосовували вправи з розвитку самопізнання, самоудосконалення, формування адекватної самооцінки (див. додаток Б).

Однією з особливостей підліткового віку є їхнє прагнення до дорослості, прагнення до колективних форм спілкування. У зв'язку з цим багато дослідників стверджують доцільність використання різноманітних видів ігор, основною метою яких є вироблення емоційно насиченої та соціально позитивної домінанти. Ігри не тільки розвивають здатність діяти, але й допомагають встановлювати контакти з іншими людьми, краще зрозуміти людей та різноманітні комунікативні ситуації. Рухове пізнання є переживанням психомоторної цілісності, яка складається з мислення і почуттів, відчуттів і сприймання. Рухове пізнання світу впливає на розвиток самосвідомості особистості. Ігри дають досконалу можливість розвитку і пізнання вправності власного тіла, підліток переживає широкий спектр почуттів і виражає їх. Оскільки рухливі ігри піднімають конкретні тематичні аспекти і пропонують різні ролі, підлітки можуть задовольнити свої потреби в русі і потреби внутрішнього світу. Необхідність під час гри приймати часом небажані ролі або задуми і пропозиції інших розвиває соціальну компетенцію; гра надає почуття

самостійності, незалежності, свободи. Ігри-драматизації, в яких ролі розподіляє сам підліток сприяють становленню і закріпленню ціннісно-сислової сфери.

Добре змінювати ролі при повторенні гри. На першому етапі слід розігрувати видумані історії, які не обов'язково мусять бути відтворенням дійсності. Це можуть бути стихійні лиха (пожежа, повінь, різка зміна погоди), свята та ін. В таких іграх підлітки поводять себе в уявній ситуації, проявляють такі властивості особистості і в таких обставинах, яких у них може не бути в повсякденному житті, наприклад, “рятують людей”, “сміливо вбігають в приміщення де палає вогонь”. Кожен з учасників гри намагається бути уважним до інших, проявляє активність, організованість, сміливість. Підліток, активно діючи, пізнає себе та свої можливості. Під час роботи над темою “Шкідливі звички”, підлітки розігравали ігри-драматизації, видумували персонажів, сценарії цих міні-вистав були пізніше включені в психопрофілактичні виховні заходи. Беручи участь в іграх-драматизаціях, підлітки пізнавали свій внутрішній світ, вчилися керувати ним, переосмислювали свої ціннісні позиції і засвоювали соціальні та комунікативним вмінням та навичкам. В іграх проявляється особистість підлітка, його думка про себе, взаємини з оточуючими. Гра надає можливості для розвитку успішного процесу соціалізації підлітка.

Складаючи сценарії занять, потрібно мати “в запасі” декілька ігор, які можна використати в залежності від настрою групи. Іноді потрібно “розрухати” групу, а деколи, навпаки вгамувати пристрасті, розгальмованість. Ігри виконують роль розминки на початку заняття, сприяють згуртуванню групи, знімають емоційну напругу після “важких” тем, піднімають настрій наприкінці заняття (див. додаток В).

Саморегуляція емоцій – одна з головних заporук успішної діяльності людини на будь-якій ниві. У міру становлення особистості розвивається здатність до саморегуляції емоцій розширюються можливості її виховання. Розробка конкретних засобів навчання основам саморегуляції емоцій є особливо актуальною для вихованців дитячого будинку.

Людина, яка стримує як позитивні, так і негативні емоції, вважається вихованою. Однак, це не означає, що вона оволоділа навичками саморегуляції, адже величезну кількість енергії витрачається на те, щоб не дати емоціям проявитися. Таке нагромадження невиражених емоцій може викликати дискомфортний стан, проявитися на самопочутті, стані здоров'я, а також призвести до неконтрольованого “вибуху”.

Хто Я? З якою метою прийшов у цей світ? Що робити з емоціями? Як відчутти себе впевненим і спокійним у будь-якій ситуації? Що робити з почуттям, що ти нікому не потрібен? – такі питання дуже гостро постають саме в підлітковому віці. У зв'язку з цим підліток часто відчуває дискомфорт у спілкуванні з іншими та в багатьох випадках не спроможний його подолати.

Саме в цьому віці доцільно оволодіти вмінням конструктивно виражати свої емоції. Наведемо деякі вправи, спрямовані на формування вміння розуміти почуття інших людей та адекватно виражати свої емоції. Саме такі вміння є дуже важливим фактором успішної соціалізації підлітків, що виховуються в умовах дитячого будинку.

Досвід роботи показує, що підлітки не вміють ідентифікувати свої почуття, тому роботу доцільно починати, ознайомлюючись з розмаїттям почуттів та емоційних станів.

“Покажи емоцію”

а) Тренер роздає членам групи картки, на яких написані назви емоцій, після чого кожен по черговому повинен вийти в центр кола і показати емоцію за допомогою міміки і жестів. Решта учасників відгадує.

б) Учасники розбиваються на пари. Один з партнерів кожної пари підходить до тренера, який дає завдання показати якусь емоцію. Другий партнер відгадує, після чого вони міняються місцями.

“Впізнай мене”

Учасники сідають у коло. Кожному третьому сидячому в колі зі спини прикріплюється картка. Потім ці учасники по черзі виходять з кола, а усі інші

повинні відобразити вказані на картці стани. А той, хто в колі, повинен відгадати цей стан.

“Посмішка по колу”

Цією вправою добре починати або закінчувати заняття.

Учасники сидять у колі, беруться за руки. Перший учасник повертається до свого сусіда справа або зліва і посміхається йому. При цьому можна “взяти” посмішку в долоні і обережно передати її іншому.

У додатку Г наведені вправи які ми використовували для розвитку саморегуляції емоцій.

Завершальний етап програми був спрямований на формування системи особистісних цінностей, які виступають індикатором розвиненої особистості, показниками міри соціалізації, і якими вона володіє як власними якостями. При цьому важливо, щоб рівень володіння цими цінностями був таким, за якого можливе розгортання в реальній життєдіяльності. Особисте зростання залежить від того, наскільки певна особистість поєднується з загально прийнятою системою духовних цінностей.

З цією метою ми застосували ряд психотехнік, які на наш погляд, ефективно вплинули на розв’язання поставленої проблеми. Одна з них це вправа „Аукціон цінностей”, метою якої є навчитись визначати власні духовні цінності, їх вплив на власне життя див табл.3.1

Підліткам було запропоновано 10 „жетонів життя” за які можна „купити цінності”. Поетапно зачитувались варіанти цінностей, підліток міг вибрати лише один варіант А або Б, отримавши при цьому „цінність” (бланки готувались зазделегідь), або пропустити варіант, очікуючи на інші „цінності”. Повертатись назад, і змінювати свій вибір заборонялось. Слід зазначити, що підліткам, які вибирали цінність „мати здорову родину”, додається 2 додаткових „жетони”. Хто вибрав цінність „безмежної насолоди”, повинен додатково віддати 2 „жетони” – „за насолоду треба платити, набагато більше, ніж очікуєш”.

Таблиця 3.1.

Орієнтовний перелік цінностей для проведення вправи
«Аукціон цінностей»

Варіант А	Варіант Б
Чудова квартира або будинок (1 ж)	Новий автомобіль на вибір (1 ж)
Варіант А	Варіант Б
Повністю оплачена поїздка на канікули (терміном 1 місяць) у будь-яку країну світу разом з другом (2 ж)	Повна гарантія того, що людина, з якою тобі хотілося б одружитися прямо сьогодні, обов'язково одружиться з тобою у недалекому майбутньому (2 ж)
Варіант А	Варіант Б
Стати найпопулярнішою людиною серед своїх товаришів терміном на 2 роки (1 ж)	Мати одного справжнього друга (2 ж)
Варіант А	Варіант Б
Закінчити престижний університет (2 ж)	Заснувати прибуткову компанію (2 ж)
Варіант А	Варіант Б
Мати здорову родину (3 ж)	Здобути всесвітню славу (3 ж)
Варіант А	Варіант Б
Можливість змінити якусь одну рису зовнішності (1 ж)	Відчуття задоволення протягом усього життя (2 ж)
Варіант А	Варіант Б
П'ять років безмежної фізичної насолоди (2 ж)	Любов та повага тих людей, що є для тебе найдорожчими (2 ж)
Варіант А	Варіант Б
Чиста совість (2 ж)	Здатність досягти успіху у тій сфері, де найбільше цього прагнеш (2 ж)
Варіант А	Варіант Б
Створити диво для того, кого ти любиш (2 ж)	Можливість прожити заново (або повторити) одну подію з власного минулого життя (2 ж)
Варіант А	Варіант Б
Сім додаткових років життя (3 ж)	Безболісна смерть, коли настане час (3 ж)

Після проведення „аукціону” підлітки могли оцінити свій вибір: що могли б отримати, але упустили свій шанс, а за чим жалкують, що придбали. Але це тільки гра. В житті все набагато відповідальніше. Під час обговорення цієї

вправи, підлітки висловлювали свої роздуми про важливість прийняття системи духовних цінностей.

Духовна свідомість виступає тією внутрішньою інстанцією, в якій здійснюється поєднання особистості із загальноприйнятою системою духовних цінностей як процес набуття смислу соціальних вимог, процес соціалізації.

Висновки

Результати дослідження змістово-динамічних показників соціалізації підлітків-вихованців дитячих будинків стали основою для розробки “Програми психокорекційної роботи практичного психолога з активізації особистісного зростання підлітків-вихованців дитячих будинків” .

Програма занять ґрунтувалась на принципі поступового поглиблення і розкриття в процесі усвідомлення свого „Я”. Під час занять застосовувались такі техніки самопізнання, самоаналіз, зворотний зв'язок, рефлексія.

Корекційний етап спрямований на практичну реалізацію завдань особистісного розвитку включав роботу підлітків у соціально-психологічному тренінгу, з використанням методів соціотерапії, творчого самовираження, арттерапії, трудотерапії та ігрової терапії.

Завершальний етап програми був спрямований на формування системи особистісних цінностей, які виступають індикатором розвиненої особистості, показниками міри соціалізації, і якими вона володіє як власними якостями.

3.3. Аналіз результатів формувального етапу дослідження.

Хоч критерії ефективності психологічного впливу залишаються окремою проблемою, представники академічної та практичної психології неоднозначно ставляться до можливості підтвердження цифровими даними особистісних змін, ми спробували відслідкувати зміни в особистісному розвитку підлітків-вихованців дитячого будинку, після проведення серії психокорекційних занять розробленої нами “Програми роботи практичного психолога з активізації розвитку особистості підлітків-вихованців дитячих будинків”, не претендуючи на універсальність нашого підходу.

Зокрема було проведено повторне тестування за такими методиками як:

- методика, спрямована на вивчення структури самооцінки: тест-опитувальник „Самооцінка” (ОСВ);
- методика, спрямована на вивчення рівня тривожності, тест Тейлора, (адаптація В.Г.Норакидзе);

Загальна кількість досліджуваних підлітків, які брали участь в тренінгу, та підлітків контрольної групи - 48 чоловік, з них 30 – контрольна група, і 18-експериментальна. Терміни та умови тестування співпадали і відповідали сучасним вимогам.

Нижче наведені результати тестів та ретестів експериментальної та контрольної груп (табл.3.2.).

Таблиця 3.2.

Середні значення показників тривожності (тесту та ретесту) підлітків з родин та підлітків-вихованців дитячого будинку.

Тривожність	Підлітки-вихованці дит.буд.	Підлітки з родин	Підлітки-вихованці дит.буд	Підлітки з родин
	Тест		Ре тест	
ТТ	25,8	19,0	21,1	18,2

З метою встановлення статистично значущої відмінності результатів констатувального та контрольного зрізів ми здійснили порівняння одержаних даних за допомогою парного t-тесту Ст'юдента. Для групи підлітків-вихованців

дитячого будинку $t = 4,77$, $p=0,002 \leq 0,01$; для групи підлітків з родин $t = 1,39$, $p = 0,18 \geq 0,05$.

Таким чином статистично підтверджено істотне, в результаті формувального експерименту, рівня тривожності підлітків-вихованців дитячого будинку і відсутність подібних змін в контрольній групі.

Спостерігаючи за поведінкою підлітків, ми відмітили зниження кількості виражених вегетативних реакцій, неврозподібних порушень, покращення сну. Очевидно, що забезпечення під час тренінгу сфери успіху та самореалізації, виконання вправ на подолання негативних відчуттів, розвитку саморегуляції емоцій позитивно вплинули на емоційну сферу підлітків-вихованців дитячого будинку.

Розв'язати проблему подолання тривожності під час проведення тренінгу ми намагались слідуєчи наступним напрямкам роботи: 1) навчання підлітків прийомам і методам оволодіння своїм хвилюванням, станом підвищеної тривоги; 2) розширення функціональних і операціональних можливостей підлітків, формування в них необхідних навичок, умінь, знань, що ведуть до підвищення результативності діяльності, створення „запасу міцності”; 3) перебудова особливостей особистості підлітка, його самооцінки і мотивації. Ефективними виявились такі прийоми корекційної роботи з підлітками як: „Настроювання”, „Виконання ролі”, „Посмішка”, „Подих”, „Репетиція”, „Доведення до абсурду” (див. Додаток В.)

Розвиток самосвідомості підлітка передбачає розвиток самооцінки, самоконтролю, рефлексії, спостереження та самоаналізу. Завдяки цим компонентам формується цілісна концепція „Я”, що передбачає ціннісне ставлення до інших та до себе, особливості прояву специфічних конструктів (рефлексії, самоставлення, саморегуляції).

Формувальний розвивально-корекційний вплив призвів до змін у структурі самосвідомості підлітків-вихованців дитячого будинку.

Таблиця 3.3.

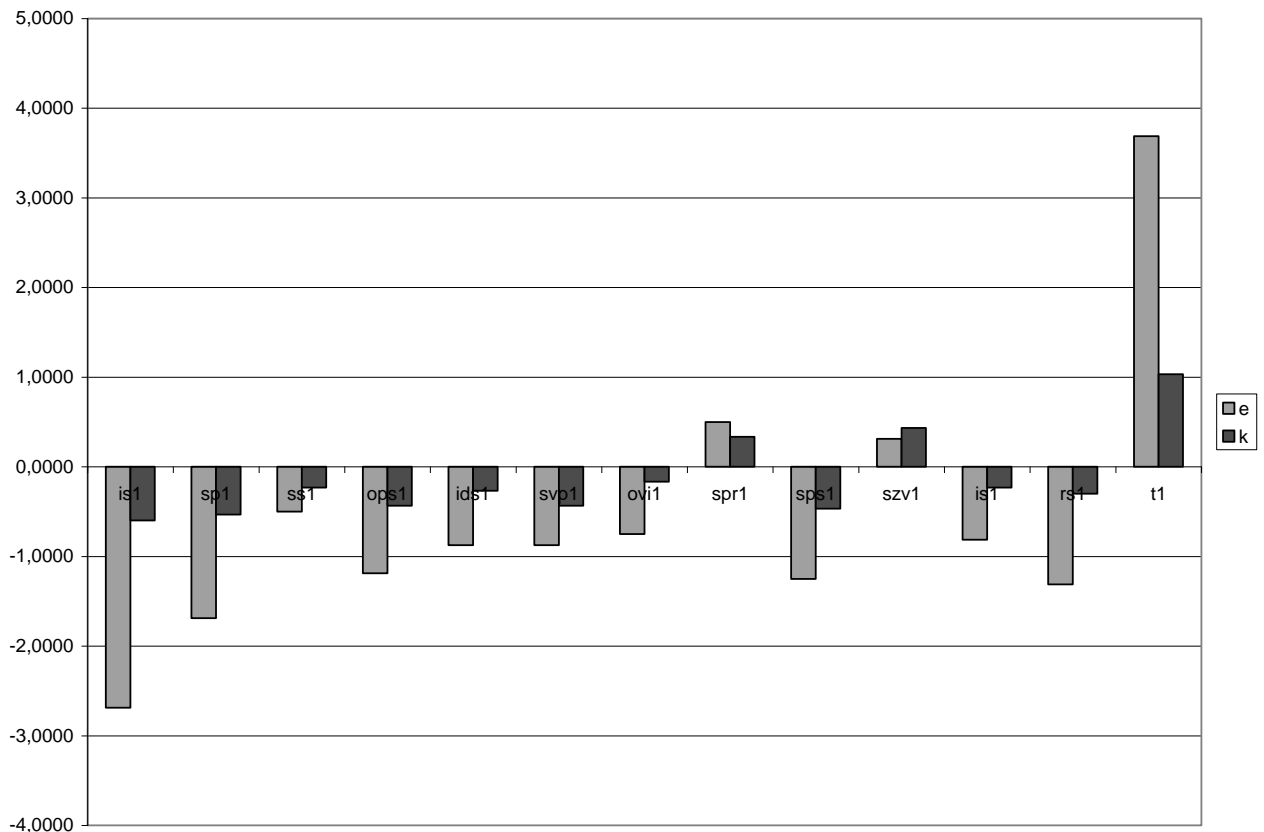
Середні значення показників за методикою „Самооцінка” (ОСВ) (тесту та ретесту) підлітків з родин та підлітків дитячого будинку.

Шкали	Підлітки з родин			Підлітки-вихованці дитячого будинку		
	Тест	Ретест	t	Тест	Ретест	t
Інтегральна самооцінка (IS)	16,90	17,50	-4,54**	12,88	15,56	-10,60**
Самоповага (SP)	7,47	8,00	-5,11**	6,00	7,69	-7,73**
Симпатія до себе (SS)	9,20	9,43	-2,04	8,25	8,75	-3,16**
Очікування позитив. ставлення інших (OPS)	9,07	9,50	-4,71**	6,81	8,00	-8,73**
Інтерес до себе (IDS)	5,87	6,13	-2,80**	5,81	6,69	-4,87**
Самовпевненість (Svp)	5,13	5,57	-4,71**	4,31	5,19	-4,87**
Очікування відношення інших (Ovi)	5,77	5,93	-1,54	5,25	6,00	-3,22**
Самоприйняття (Spr)	4,83	4,50	2,76**	4,13	3,63	3,87**
Самопослідовність, самокерування (Sps)	4,03	4,50	-5,04**	3,63	4,88	-7,32**
Самозвинувачення (Szv)	4,53	4,10	2,64*	4,88	4,56	2,08
Інтерес до себе (Is)	5,07	5,30	-1,76	3,63	4,44	-4,96**
Розуміння себе (Rs)	2,97	3,27	-2,76**	2,56	3,88	-6,01**

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

Кількісний аналіз одержаних показників структурних компонентів самооцінки підлітків експериментальної та контрольної груп свідчить, що після проведення психокорекційних заходів у підлітків експериментальної групи відбулись зміни, зафіксовані за допомогою парного тесту Ст'юдента, а саме: підвищилась інтегральна самооцінка, самоповага, самопослідовність; очікування позитивного ставлення з боку інших, зріс інтерес до себе, аутосимпатія. Ці результати свідчать про позитивні зміни у розвитку особистості підлітків, динамічні зміни у самосвідомості підлітків у бік самоприйняття свого власного „Я”.

Порівняльний аналіз зсувів структурних показників самооцінки та зниження показника тривожності в експериментальній і контрольній групах дає підстави стверджувати, що ріст (зниження) відповідних показників (крім самоприйняття і самозвинувачення) був істотно вищий в експериментальній групі.



Is - інтегральна самооцінка, sp - самоповага, ss - аутосимпатія, ops - очікування позитивного ставлення від інших, ids - самозацікавлення, svp - самовпевненість, ovi - ставлення

Проведена робота сприяла збагаченню усвідомлюваних особистісних якостей та уточненню критеріїв самооцінки. У процесі роботи з підлітками оцінювальні судження про інших і самих себе поступово ставали повними, розгорнутими і більш деталізованими. Ці зміни, на наш погляд обумовлені розвитком інтересу до себе, до свого внутрішнього світу.

Під час проведення тренінгу важливим етапом стало встановлення підлітками критеріїв власного успіху. Оцінка успіху часто була утруднена, більшість сумнівалися в ній, у зв'язку з цим навіть досить вдалі ситуації розглядалися ними як неуспішні. З підлітками обговорювались об'єктивні

показники успіхів в різних ситуаціях, критерії найуспішніших результатів, спонукаючи підлітків оцінити свої результати.

Проведена робота сприяла збагаченню усвідомлюваних особистісних якостей та уточненню критеріїв самооцінки. У процесі роботи з підлітками оцінювальні судження про інших і самих себе поступово ставали повними, розгорнутими і більш деталізованими. Ці зміни, на наш погляд обумовлені розвитком інтересу до себе, до свого внутрішнього світу.

Поряд із зниженням рівня тривожності в підлітків дитячого будинку зменшилась недовіра до оточуючого світу, закритість, жорсткість. Підлітки були зорієнтовані на роботу над собою, на пошук своїх скритих достоїнств: експресивних можливостей, чесності перед собою, вміння публічно висловити свої думки, не розгубитись в нових, незвичних обставинах.

Отже, формувальний корекційно-розвивальний вплив призвів до значних позитивних змін у особистісному розвитку підлітків-вихованців дитячого будинку.

Внаслідок проведеної серії тренінгових занять, цілеспрямованих розвивально-виховних заходів, зміст яких враховував психологічні запити підлітків дитячого будинку, помітні позитивні зрушення актуалізації провідних потреб – самопізнання та самовдосконалення, що є основою активності особистості підлітка. Під час реалізації корекційно-розвивальної програми у підлітків дитячого будинку спостерігались такі поведінкові й особистісні прояви як позитивне ставлення до себе та навколишніх, підвищення рівня усвідомлення власного „Я”, рівня засвоєння цінностей; мотивування своїх рішення що до вибору ідеалів, цінностей, здатність до самоконтролю поведінки, саморегуляції емоцій; адекватність, рефлексивність під час самооцінки власної поведінки; з'явилась тенденція самостійно приймати рішення.

Результати, які було одержано у досліджуваних та їх порівняння з результатами у контрольній констатуючого етапу підтвердили ефективність

формульованого етапу дослідження та правильність висунутих нами гіпотез провідну гіпотезу нашого дослідження.

Таким чином, впроваджена нами “Програма роботи практичного психолога з активізації особистісного зростання підлітків дитячих будинків” стала ефективним психологічним засобом впливу на їх особистість.

Отриманні під час емпіричного дослідження результати забезпечать вирішення важливих практичних завдань вікової та педагогічної психології.

Висновки

Отже, формульований корекційно-розвивальний вплив призвів до значних позитивних змін у особистісному розвитку підлітків-вихованців дитячого будинку. Порівняльний аналіз зсувів структурних показників самооцінки та зниження показника тривожності в експериментальній і контрольній групах дає підстави стверджувати, що ріст (зниження) відповідних показників (крім самоприйняття і самозвинувачення) був істотно вищий в експериментальній групі.

Внаслідок проведеної серії тренінгових занять, цілеспрямованих розвивально-виховних заходів, зміст яких враховував психологічні запити підлітків дитячого будинку, помітні позитивні зрушення актуалізації провідних потреб – самопізнання та самовдосконалення, що є основою активності особистості підлітка.

ВИСНОВКИ ДО ІІІ РОЗДІЛУ

1. Здійснений нами теоретичний аналіз та результати констатувального експерименту дозволили скласти програму формульованого етапу дослідження психологічних особливостей соціалізації підлітків в умовах родинної

депривації. Розроблено та апробовано комплексну програму роботи практичного психолога з активізації особистісного зростання підлітків-вихованців дитячих будинків.

2. Програма роботи практичного психолога з підлітками-вихованцями дитячого будинку, педагогами, базувалася на таких принципах: принцип системності, комплексності, добровільності, принцип зворотного зв'язку та контрольованості. Робота практичного психолога проводилась в наступних напрямках: психокорекційна робота з підлітками, робота з педагогами по вдосконаленню способів розвитку самосвідомості в навчально-виховному процесі. Відповідно до напрямів реалізувались наступні завдання: моніторинг психічного розвитку компонентів самосвідомості, вдосконалення знань педагогів про психічний та соціальний розвиток підлітків-вихованців дитячого будинку; корекція стилю педагогічного спілкування; збагачення та диференціація засобів розвитку підлітків.

3. Корекційний етап включав роботу підлітків у соціально-психологічному тренінгу, з використанням творчого самовираження, арттерапії, трудотерапії та ігрової терапії. Програма занять ґрунтувалась на принципі поступового поглиблення і розкриття в процесі усвідомлення свого „Я”.

4. Внаслідок впровадження програми, цілеспрямованих розвивально-виховних заходів, зміст яких враховував психологічні запити підлітків-вихованців дитячого будинку, зафіксовано помітні позитивні зрушення актуалізації провідних потреб – самопізнання та самовдосконалення, що є основою активності особистості підлітка. Під час реалізації програми у підлітків-вихованців дитячого будинку спостерігались такі поведінкові й особистісні прояви, як позитивне ставлення до себе та навколишніх, підвищення рівня усвідомлення власного „Я”, рівня засвоєння цінностей; мотивування своїх рішень щодо вибору ідеалів, цінностей, здатність до самоконтролю поведінки, саморегуляції емоцій; адекватність, рефлексивність під час самооцінки власної поведінки; з'явилась тенденція до самостійного прийняття рішень.

5. За результатами формувального етапу дослідження було виявлено позитивну динаміку змін показників особистісного розвитку підлітків експериментальної групи. Зокрема, знизився рівень тривожності, підвищилась інтегральна самооцінка, зріс рівень самоповаги, аутосимпатії, самоінтересу, очікувань позитивного ставлення від інших, самокерування.

Результати контрольного зрізу та їх порівняння з результатами констатувального етапу засвідчили ефективність формувального експерименту та підтвердили правильність провідної гіпотези дисертаційної роботи.

Таким чином, впроваджена “Програма роботи практичного психолога з активізації особистісного зростання підлітків-вихованців дитячих будинків” стала ефективним психологічним засобом особистісного зростання підлітків-вихованців дитячого будинку, підвищила перспективу успішного процесу соціалізації у цілому. Розроблена та апробована програма, дозволяє рекомендувати її для підготовки майбутніх вчителів, психологів та для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів дитячих будинків.

ВИСНОВКИ

1. В результаті теоретичного аналізу доведено, що соціалізація – це складний, діалектичний процес взаємозалежної динаміки соціальної адаптації та інтеріоризації, розвитку і саморозвитку, наслідком якого є утвердження

„самості” особистості. Основу соціалізації складає процес засвоєння та активне відтворення людиною знань, умінь, навичок, норм, цінностей, соціально-культурного досвіду, соціальних якостей і ролей, способів взаємодії особистості з навколишнім світом, які сприятимуть подальшому успіху суб'єкта в нових соціальних умовах. Вирішення проблем соціалізації особистості стає можливим завдяки формуванню ідентичностей особистості. Соціалізація, освіта й виховання нерозривно пов'язані між собою. Соціальне середовище, в якому формується особистість, розглядається як система можливостей, вимог та очікувань, яка виконує спрямовуючі функції щодо цього процесу.

2. Родина перша і основна соціальна підструктура, що презентує особистості модель суспільних взаємин, створює матеріальний та соціокультурний осередок для її виховання, забезпечує емоційний комфорт та почуття захищеності, виступає як система прямих та опосередкованих виховних впливів відповідно до віку дитини. Родина зберігає свій базовий, визначальний соціалізуючий вплив і в підлітковому віці, відіграючи референтну роль у світоглядно-ціннісному самовизначенні суб'єкта та здобутті ним своєї самоідентичності.

3. Основою соціалізації підлітків є розвиток їх самосвідомості, що носить глибоко соціальний характер. Підлітковий вік є сензитивним періодом для переосмислення уявлень про себе та свій внутрішній світ. Становлення психосоціальної ідентичності підлітка відбувається в процесі інтенсивного розвитку їх самосвідомості. Засвоєння норм і цінностей у дітей цього віку відбувається накладаючись на психологічну кризу, яка є характерною для цього періоду. Родинна депривація є психотравмуючим чинником, який істотно поглиблює цю кризу. Кризові стани призводять до зростання рівня особистісної тривоги, емоційної вразливості.

4. Родинна депривація – це тривале часткове або повне позбавлення дитини соціалізуючого потенціалу родинного виховання, незадоволення потреби в родинно-емоційній залежності. Змістовною особливістю родинної депривації

підлітка є незадоволення його основних вітальних потреб. Родинна депривація деструктивно впливає на процес ідентифікації та самоусвідомлення суб'єкта на ефективне засвоєння ним соціальних ролей, норм і цінностей, зумовлюючи специфіку формування соціальних смислових орієнтацій. Дефіцит патернів «дорослості» в зоні інтимно-особистісного спілкування депривованого підлітка деформує механізм ідентифікації, що стає причиною його невідповідності до виконання ряду соціальних ролей.

5. Встановлено, що змістово-динамічні характеристики підлітків в умовах родинної депривації мають ряд особливостей, а тому специфіка взаємозв'язку між ними обумовлює психологічну динаміку процесу їх соціалізації. «Я - концепція» депривованого підлітка, мобілізує захисні механізми в його конфлікті з реальністю, тим самим особистість наближається до передпатологічного функціонування захисних механізмів, залежно від того, як підліток сприймає деприваційну ситуацію загалом. У кінцевому результаті надмірне функціонування механізмів психологічного захисту призводить до соціальної дезадаптованості, ускладнень процесу соціалізації особистості в цілому. Умови родинної депривації накладають специфічний відбиток на розвиток особистості підлітка та зумовлюють певні труднощі у його соціалізації.

6. Експериментально-діагностичне дослідження змістово-динамічних характеристик соціалізації підлітків-вихованців дитячих будинків та підлітків з родин дало можливість виявити відмінності та з'ясувати психологічні особливості соціалізації підлітків в умовах родинної депривації. Зміст і структура ціннісних орієнтацій підлітків, позбавлених позитивного впливу родини, свідчать про деформацію ціннісно-смислових показників їх самовизначення, вказують на їхню велику залежність від ситуативних впливів та орієнтацію на зовнішній контроль. Підліткам-вихованцям дитячих будинків бракує чітких життєвих орієнтирів, вони не здатні планувати своє майбутнє, їм притаманна соціальна інфантильність та конформізм, для них характерним є

перенесення відповідальності за своє життя на суспільство, домінування патерналістської позиції над власною активністю щодо самореалізації.

7. Виявлено відмінності в структурі самосвідомості, зокрема, "Я-концепції" підлітків-вихованців дитячих будинків та їх однолітків з родин. У підлітків, позбавлених родинного впливу, зафіксовано нижчий рівень інтегральної самооцінки, самоповаги, очікувань позитивного ставлення з боку інших, самокерування та інтересу до себе. У цього контингенту досліджуваних виявлено високий рівень тривожності, домінування почуття самотності та інтенсивності функціонування таких механізмів захисту, як регресія, заміщення, компенсація.

У підлітків, що виховуються у родинах, загальна інтернальність вища, ніж у підлітків-вихованців дитячого будинку. Відповідно прослідковуються відмінності у сфері виробничих взаємин, а також суттєві відмінності у сфері здоров'я і хвороб. Рівень соціальної адаптованості, моральної нормативності підлітків з родин вищий, ніж у підлітків-вихованців дитячих будинків.

Виявлені результати на етапі констатувального етапу дослідження дають підставу стверджувати про наявність відхилень в особистісному розвитку, а отже виникнення труднощів у процесі соціалізації підлітків-вихованців дитячих будинків. В зв'язку з цим виникає необхідність у ресоціалізації депривованих підлітків, завдяки чому вони зможуть підвищити самооцінку, самоповагу, гармонізувати Я-концепцію та самосвідомість.

8. Розроблено та обґрунтовано „Програму роботи практичного психолога з активізації особистісного зростання підлітків-вихованців дитячих будинків”. В її основу покладено виявлені за допомогою теоретичного аналізу змістово-динамічні характеристики соціалізації особистості та найважливіші її чинники для дітей підліткового віку. За результатами формувального етапу дослідження було виявлено позитивну динаміку змін показників особистісного розвитку підлітків експериментальної групи. Зокрема, знизився рівень тривожності, підвищилась інтегральна самооцінка, зріс рівень самоповаги, аутосимпатії, самоінтересу, очікувань позитивного ставлення від інших, самокерування.

Результати контрольного зрізу та їх порівняння з результатами констатувального етапу засвідчили ефективність формувального експерименту та підтвердили правильність провідної гіпотези дисертаційної роботи.

Впроваджена програма стала ефективним психолого-педагогічним засобом особистісного зростання підлітків, підвищила перспективу успішності соціалізації в цілому. Розроблена програма, дозволяє рекомендувати її для підготовки майбутніх вчителів, психологів та для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів дитячих будинків.

Одержані під час дослідження дані поглиблюють розуміння особливостей соціалізації особистості підлітків в умовах родинної депривації, та забезпечують розв'язання важливих психолого-педагогічних завдань. В практичному значенні це дає змогу визначити реальні психологічні труднощі процесу соціалізації підлітків, прогнозування їхньої поведінки у різних ситуаціях, а відтак, адекватного психолого-педагогічного впливу на них.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї наукової проблематики. Зокрема, перспективним є дослідження гендерних особливостей процесу соціалізації підлітків, позбавлених батьківського піклування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В.И. Психология характера школьников подросткового возраста. – К.,1974 – С.139-150.
2. Авдулаевская Е.П. Баклушинский С.А. Особенности социализации подростка в условиях быстрых социальных изменений // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассников. Труды по социологии образования Т.3. Выпуск 4. – М.;1995. – С.118-132.
3. Адлер А. Понять природу человека. – СПб: „Академ. Проект”, 1997.—265с.
4. Аксельруд О.В. Залежність форм психологічного захисту від індивідуально-типологічних особливостей суб'єкта // Психологія суб'єктивної активності. – К., 1993. – С. 109-110.
5. Алворд М., Бейкер П. Как работать с агрессивными детьми: Видеокурс. М.: Катарсис, 1998. – 195 с.
6. Алексієнко Т.Ф. Молода сім'я в сучасному виховному процесі // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4 – С.53-59.
7. Алексієнко Т.Ф. Ціннісні орієнтації сімейного виховання: концепція реалізації // Рідна школа. – 1997. – №10 – С.69-72.
8. Алексєєва М.І., Чалая К.О. Спілкування в сім'ї та формування особистості підлітка // Психологія: Респ. Наук.-метод. Зб. – К.; Рад. шк., 1990. – Вип. 34. – 95 с.
9. Альбуханова-Славская К.А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
10. Ананьев Б.Г. О психологических эффектах социализации. В кн.: Человек как предмет познания. – Ленинград:ЛГУ, 1971. – 338 с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1980 – 414 с.
12. Андреева Г.М., Хелкана К., Дубовская Е.М., Стефаненко Т.С., Тихомандрицкая О.А. Уровень социальной нестабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте // Весник МГУ, серия 14. Психология, 1997, №4 - С.31 - 41.

13. Андреевкова Н.З. Проблема социализации личности // Социологические исследования - 1970. – Вып.3. – с.43 - 44.
14. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. М.: Мысль, 1985. - 158 с.
15. Анастаси А. Психологическое тестирование. — М.: Педагогика, 1982. Кн.1 — 320 с., Кн. 2 — 336 с.
16. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2006. – 271с
17. Антонова А.Г. Психология переживания подростка., -- К.,1988, --15 с.
18. Антонова -Турченко О.Г., Семенюк О.А. Психолого-педагогічні умови формування моральних орієнтацій важковиховуваних підлітків // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії. – Київ-Дрогобич, 1994, - С.135-136.
19. Асанова Н.К. Психосоциальное развитие младенцев и детей воспитывающихся в учреждениях: Метод. Пособие / Под ред. Н.К. Асановой. – М.: Ин-т детской психотерапии и психоанализа, 1997. - 32 с.
20. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. -158 с.
21. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1990. – 339 с.
22. Бабайцева В.К. Личностно-ориентированный тренинг. – М., 1997. – 225 с.
23. Баб'як Т.І. Психокорекційна робота з дітьми та підлітками, що зазнали насильства. – Львів: ВНТЛ, 1999. – 48с.
24. Бадалян Л.О. Невропатология. — М.: Просвещение, 1987. – 317 с.
25. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокопный подросток. —М.: Просвещение, 1991. — 224 с.
26. Бандура А. Уолтерс Р. Принципы социального научения // Совр. зарубежная социальная психология. – М.; МГУ , 1984. – С.55-60.
27. Басин Ф.В. Проблема бессознательного в неосознаваемых формах высшей нервной деятельности. — М.: Медицина, 1968. — 468 с.

28. Басин Ф.В., Бурлакова М.К., Волков В.Н. Проблема психологической защиты // Психологический журнал. — 1988. — №3. — С. 30—41.
29. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. — М., 2001. — 301 с.
30. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. -- С.- Петербург: МФИН, 1992. — 448 с.
31. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. — 420 с.
32. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. — Київ, 1998. — 204 с.
33. Бех І.Д. Роль самосвідомості у вихованні учнів // Початкова школа. — 1988. -№ 6. — С.4-8.
34. Бодалев А.А. Личность и общение // Бодалев А.А. Избранные труды. — М.: МГУ, 1983. — 271 с.
35. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Педагогика, 1968. — 464 с.
36. Бодалев А.А. Личность и общение. - М.: Прогресс, 1986. — 137 с.
37. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їх формування у дітей. — Т- во „Знання” УРСР. — Сер.: Педагогічна. — 391.- 1979. - 47с.
38. Боришевський М.Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості // Початкова школа. — 1995. — № 4 — С.4-9.
39. Братусь Б.С. Аномалии личности. - М. 1988. — С.74-101.
40. Брушлинский А.В. Проблема субъекта — главная в психологии. Сучасна психологія в ціннісному вимірі. — Т. 1. — К., 1994. — 325 с.
41. Буева Л.П. Человек, деятельность, общение. М.,1983. — 221 с.
42. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. — Киев: Наук, думка,1989.— 200 с.
43. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. — М.: Просвещение, 1988, — 208 с.
44. Васютинський В.А. Особенности полеролевого самоопределения мальчиков-подростков из неполной семьи // Психологическая наука :

- проблемы и перспективы. – К. 1990. – Ч.1. – С.31-32.
45. Васютинський В.А. Інтеракційна психологія влади. – К., 2005. – 492 с.
 46. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М., 1999. – 167 с.
 47. Векилова С.А. Психология семейных отношений: конспект лекций. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 235 с.
 48. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990., -- 288 с.
 49. Весна Е.Б. Проблемы социализации и ее эффектов в развитии личности и ее смысловых установок // Мир психологии. – 2001. - №2. – С.154 – 165.
 50. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. , - Т.2. – М., 1982. – С.238- 290.
 51. Галян О.І. Психологічні особливості педагогічного впливу у взаєминах вчителя та учнів // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії. Тези доповідей науково-практичної конференції. Київ – Дрогобич: «Коло», 1994 – С. 49-50
 52. Галян І.М. Місце ціннісних орієнтацій у формуванні оцінних ставлень // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії. Тези доповідей науково-практичної конференції. Київ – Дрогобич, 1994 – С.47-49
 53. Гарбузов В.И. Нервные дети. — Л.: Медицина, 1990. — 174с.
 54. Гименский Я.И. Стадии социализации индивида // Человек и общество, вып. IX. - Л., 1971. – С.15-23.
 55. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2 т. – М.: Просвещение, 1992.
 56. Голик А.Н. Социальная психиатрия сиротства. – М.: Лаборатория базовых знаний, 2000. – 192 с.
 57. Гордин Л.Ю. Воспитание и социализация // Советская педагогика. – 1991. – № 2. - С.40-46.
 58. Горностай П.П. Социализация личности и психологические роли // Теоретические и прикладные вопросы психологии – Вып.3. –ч.1.- СПб, 1997. – С.329-332.
 59. Гошовський Я.О. Особливості я-концепції підлітків в умовах

- деприваційної взаємодії // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії. – Київ-Дрогобич, 1994. – С.51-53.
60. Гошовський Я.О. Становлення образу „Я” в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу. – К.: Вища шк., 1995. -165 с.
 61. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Л.; 1988, - 271 с.
 62. Гуляр О.О. Конфліктна сім`я та її вплив на формування особистості дитини. Методичні рекомендації по роботі з “дітьми вулиці”. – УДЦССМ, 1999. – 88 с.
 63. Данченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность, конфликт, гармония. – К.,1987.
 64. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка: Навчально-методичний посібник в 2-х кн. – К.: Міленіум, 2005. – 286 с.
 65. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом периоде // Вопросы психологии. – 1972. - №2. – С.25-38.
 66. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и в домах ребенка // Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982. – 192 с.
 67. Захаров А.И. Психотерапия невротиков у детей и подростков. – М., 1982. – 362 с.
 68. Землянухина Т.М., Лисина М.И. Особенности общения и любознательности у воспитанников закрытых детских учреждений в раннем возрасте // Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982. – С.36 -56.
 69. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Изд. Моск. ун-та, 1986. – 287 с.
 70. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1979. – С.219-232.
 71. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматические расстройства у детей. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
 72. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики. – К.: РУТА, 2001. – 160 с.

73. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ „Міжнародна фінська агенція”, 1998.- 216с.
74. Карпенко З.С. Теологічний проект розбудови психології особистості. // Зб. наук. праць II Міжнарод. Конференції „Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства України”. - Дрогобич: - „Коло”, 2005. – С.54-55.
75. Керич П.К. Семейный контекст. // Вопросы психологии. 1990. – №1 – с.158-164.
76. Кле М. Психология подростка. – М., 1991. – 167 с.
77. Ковалев С.В. Психология семейных отношений. М. 1987.- 234 с.
78. Ковбас Б., Костів В. Основи родинної педагогіки (у 3 –х т.) – 2 т.- Івано-Франківськ., 2006. – 286 с.
79. Кон И.С. Социология личности. - М. - 1967.
80. Кон И.С. Ольшанский В.Б. Социализация. // Философский словарь. – М., 1970, -Т.5.
81. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.
82. Кондратьева С.В., Роздобудько В.М. Основы индивидуального подхода / Понимание педагогом школьника как сторона педагогического мастерства. – Киев, 1975. – 45 с.
83. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. – Минск: Беларусь,1988. – 207 с.
84. Копець Л.В., Куценко Г.В. Про деякі труднощі сімейного виховання / Психологія: Респ. Наук.-метод. Зб. – К.; Рад. Шк., 1990. – Вип. 34. – 95 с.
85. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. – К.: Либідь, 1995 – 304 с.
86. Корнієнко І.О. Інтерактивні методи корекційного впливу на поведінку дитини. – Львів, 1999. - 85 с.
87. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості., К., 1989. – 608 с.

88. Кравченко Т.В. „Життєві сценарії” сім’ї та їхній вплив на соціальний розвиток особистості // Педагогіка і психологія. – 2002. - № 1-2 – С. 61-67
89. Крайнюк В.М. Сімейне благополуччя як умова психічного здоров’я особистості // Проблеми заг. та пед. психол.: Зб. Наук. Праць Ін-ту психол. ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – Т.3. – ч.3. – К., 2001. – С .110 – 114.
90. Крейг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
91. Кулачківська С.Є., Тищенко С.П. Вихователь як фасилітатор особистісного зростання дитини // Розвиток ідей Г.С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях : Наук. Записки Ін-ту АПН України психол. ім. Г.С.Костюка / за ред. С.Д.Максименка. – Вип. 20. – ч.2. – К., 2000. – С. 328 -333.
92. Курганська Л.О. Сімейні чинники формування соціальної орієнтації дитини // Проблеми заг. та пед. психол.: Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. – Т.3. – ч.3. – К., 2001. – С.122-126.
93. Ладивір С.О., Стадник Г.А. Розвиток пізнавальної активності дітей у процесі їхнього спілкування з батьками / Психологія: Респ. Наук.-метод. Зб. – К.; Рад. Шк., 1990. – Вип. 34. – 95 с.
94. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: Мед. Изд. Авиценум, 1984. – 335с.
95. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность., М. 1977. – 303 с.
96. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Киев: Вища школа, 1989. -375 с.
97. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов / сост. В.С.Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
98. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983. – 256 с.

99. Лукашевич М.Г. Соціалізація. Виховні механізми і технології. - К., 1998.- 87 с.
100. Майерс Д. Социальная психология. Перевод с англ.-Питер. 1996., - 684 с.
101. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. – К.:Наукова думка., 1998. – 226 с.
102. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: - к.: Форум, 2002. – Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319с.
103. Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М. Основи дитячої патопсихології: Навч. Посібн. – К.: Перун, 1996. – 464 с.
104. Макушина О.П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте // Вопр. Психол. – 2002. - №5. – С.239-245.
105. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
106. Москаленко В.В. Социализация личности (Философский аспект). – К.: Выща школа , 1986.- 200 с.
107. Москаленко В., Романова В. Особливості статеворольової соціалізації в умовах трансформації суспільства // Соціальна психологія. – 2003. - № 1. – С.107- 115.
108. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи. – Львів: Світ, 1994.- 144 с.
109. Москалець В.П. Специфіка гри як діяльності та чинника особистісного розвитку. // Зб. наук. праць II Міжнарод. Конференції „Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства України”, - Дрогобич: - „Коло”, 2005. – С.58-67.
110. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология и развития, детство, отрочество., Учеб. для студ. вузов., М :”Академия”, 2000. – 456 с.
111. Мельник А.А. Могутня сила родинного виховання // Початкова освіта. - 2001., №37 – С. 4-6.

112. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2006. – 392с.
113. Немов Р.С. Психология. В 3 Т., М.: “Просвещение” – 1995. – 512 с.
114. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
115. Носс И.Н., Васина Н.В. Введение в практику психологического исследования. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 348 с.
116. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебник. – М.: Пед. Общество России, 2001. – 442 с.
117. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. – М.: „ТЦ Сфера”, 2001. – 448 с.
118. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціалізація особистості на етапі зрілості // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ, 2002. Вип.7. Ч.2. – С. 32-40.
120. Осадько О.Ю. Развитие саорганизации дитини в родині / Психологія: Респ. Наук.-метод. Зб. – К.; Рад. Шк., 1990. – Вип. 34. – 95 с.
121. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М., 2000 – 212 с.
122. Осницкий А.К. Выявление проблем ребенка и родителей с помощью “фильм-теста” Рене Жилия. // Вопросы психологии. 1997, №1 – С. 55-62.
123. Осьмак Л.П. Порівняльний аналіз розвитку потреби самоствердження у підлітків в умовах родини і школи-інтернату / Психологія: Респ. Наук.-метод. Зб. – К.; Рад. Шк., 1990. – Вип. 34. – С.15-19.
124. ПарсонсТ. Американская социология. Проблемы, перспективы, методы. (пер.с англ.) –М.: Прогресс, 1972. – 392 с.
125. Панок В.Г., Титаренко Т.М., Чепелева Н.В. та ін. Основи практичної психології. Підручник для студентів вищих закладів освіти. Київ.: Либідь, 1999. – 533 с.

126. Парыгин М.Г. Основы социально-психологической теории. –М.: Мысль, 1971. -- 350 с.
127. Пенькова О.І., Шалюта Т.Б. Сімейна взаємодія як фактор соціалізації особистості // Проблеми заг. та пед. психол.: Зб. Наук. Праць Ін-ту психол. Ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – Т.5. – ч.5. – К., 2003. – С .227 -231.
128. Пеша І.В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування: проблеми реформування. – К.:Логос, 2000. – 87 с.
129. Пиаже Ж. Избр. психол. труды. – М., 1969.
130. Пірен М. І., Чурай В.М. Вплив сімейно-родинної взаємодії на соціалізацію дітей // Проблеми заг. та пед. психол.: Зб. Наук. Праць Ін-ту психол. Ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – Т.3. – ч.3. – К., 2001. – С .248 -254.
131. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 249 с.
132. Постовий В.Г. Ціннісні орієнтації української сім'ї. Історико-педагогічний аспект. // Педагогіка і психологія. 1997., №1 – С. 185-190.
133. Прихожан А.М. Анализ содержания образования в старшем подростковом возрасте у учащихся массовых школ и школы-интерната // Возрастные особенности психологического развития детей. – М., 1982. – С. 137-158.
134. Прихожан А.М. Изучение «образа Я» у подростков и юношей в аспекте их подготовки к семейной жизни // Психологические проблемы воспитания детей в семье и подготовка молодежи к семейной жизни. – М., 1980. – С.79 - 92.
135. Прихожан А.М., Толстых Н.И. Дети без семьи: детский дом: заботы и тревоги общества. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.

136. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под. ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Рузкой. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
137. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – М.: Педагогика – пресс, 1999. – 440 с.
138. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. / редактор-составитель – Д.Я. Райгородский. – Самара: «БАХРАХ», 1998. – 672.
139. Психология социальной работы / Под общей ред. М.А.Гулиной. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
140. Поніманська К.Н. Виховання як чинник соціалізації особистості дитини в гуманістичній педагогіці і психології // Вісник Харківського Державного університету - № 439. – Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти: Матер. III Харківських Міжнарод. психол. читань. – Ч.3. – Харків, 1999. – С.133-136.
141. Райгородский Д.Я. Подросток и семья. Учебное пособие по детской и возрастной психологии для факультетов психологии, педагогики и социальной работы. – Самара: Изд. дом. „Бахрах – М”, 2002. – 656 с.
142. Рева Ю.М. Сімейний фактор виховання учнів // Завуч. 2001. №28 – С. 5-6.
143. Раттер М. Помощь трудным детям. – М., 1987.- 85 с.
144. Рычкова Н.А. Деадаптивне поведіння дітей: діагностика, корекція, психопрофілактика: Учебное пособие. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
145. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Учеб. пособ. В 2 кн. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2000. – кн. I – 480 с.
146. Розвивальні та корекційні заняття практичного психолога. / Упорядник Т.Гончаренко. – К.: Ред. заг.пед. газ., 2004. – 120с.
147. Роздобудько В.М., Скотна Н.В. Комунікативна активність підлітків як умова особистісного ствердження. // Психологія суб'єктивної активності особистості. К.- 1993.,- С. 185-186.
148. Роздобудько В.М., Скотний В.Г., Скотна Н.В. Межличностное

- понимание как фактор развития личности. Психологическая наука: проблемы и перспективы. Тезисы Всесоюзной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Г.С. Костюка. Часть I. Личность и ее становление. Киев, 1990. - С.144-146.
149. Романова А.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. – г.Мытищи :”Талант”, 1990. – 144 с.
150. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Питер. 1999. – 720 с.
151. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь // Психология личности. – Самара: Изд. дом «Бахрах – М », 2000. – Т.2. – С.240-315.
152. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Перевод с англ. М.: Прогресс., 1993. – 368 с.
153. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ: „Плай” Прикарпатського ун-ту, 2001. – 203 с.
154. Савчин М.В. Соціальна педагогічна психологія. Навч. Посіб. – Дрогобич: „Відродження”, 1998. – 208 с.
155. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. Дрогобич, 2001. -288 с.
156. Сем`янів М.М. Важкі батьки – важкі і діти. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Вип. 5. –ч.2. – 2000. Івано - Франківськ. -С. 168-171.
157. Скотна Н.В. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. – Львів: Українські технології, 2005. – 384 с.
158. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. - М.: Просвещение, 1966.– 50с.
159. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001. – 800 с.
160. Соколова Е.Т. Мотивация восприятия в норме и патологии. – М.: Изд-во Московского университета, 1976. – 126с.

161. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд. МГУ, 1989. – 215 с.
162. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей. Позбавлених батьківського піклування / Волинець Л.С., Комарова Н.М., Антонова-Турченко О.Г. та ін. – К.: Укр. Ін-т соціальних досліджень, 1998. – 120 с.
163. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. - 147 с.
164. Столин В.В. Самосознание личности М., 1983., - 285с.
165. Спиркин А.Г. Самосознание и сознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
166. Тард Г. Социальная логика. – СПб, 1901. – 491 с.
167. Технологія тренінгу / Упоряд. О.Главник, Г.Бевз / За ред. С.Максименка – К.: Главник, 2005. -112 с.
168. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности – М. 1987. – 135 с.
169. Тищенко С.П. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. – К. :Знання. 1982. – 48 с.
170. Тищенко С.П. Эмоционально-ценностное отношение к себе как структурный компонент образа «Я» // Психология: Респуб. Науч.-метод. Сб. – К.: Рад. Школа, 1983. – Вып. 22. – С.3-19.
171. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во АН ГССР, 1961. – 210 с.
172. Ушинський К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: В 2т. – М.: Педагогика, 1974. – Т.1 – С.315-385.
173. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М., 1994., -147 с.
174. Филонов Л.Б. Психологические барьеры трудновоспитуемых детей и преодоление их в контактном взаимодействии // Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников / Ред. М.А. Алемаскин. – М., 1980. – С.21-31.

175. Фонель К. Как научить детей сотрудничать? – М.: Генезис, 1998. – 435 с.
176. Фрейд Анна. Психопатология детства. – М.: Изд. дом. NOTA BENE, 2000. – 224 с.
177. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. Перевод с нем. – М.: Наука, 1991. – 456 с.
178. Фрейд З. Психология бессознательного. Сб. произведений / Сост. Ред. М.Г. Ярошевский – М.: Просвещение. 1989. – 448 с.
179. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» // Фрейд З. «Я» и «Оно»: Труды разных лет. – Кн. 1. – Тбилиси: Мерани, 1991. – С. 71-138.
180. Фромм Э. Бегство от свободы : Пер. с англ. / Общ. ред. и послесл. П.С. Гуревича. – М. - : Прогресс, 1990. – 272 с.
181. Фромм Э. Искусство любить // Фромм Э. Душа человека: Перевод. – М.: Республика, 1992. – С. 117 – 190.
182. Фромм Э. Человек для себя. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.
183. Фурман А.В. Вступ до шкільної практичної психології. – Київ –Донецьк, Ровесник, 1993. – 146 с.
184. Хоментausкас Г. Семья глазами ребенка. М., 1986. – 228с.
185. Хорни К. Психоанализ и культура: Избр. труды Карен Хорни и Эриха Фромма. – М.:Юрист, 1995., - 623 с.
186. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.
187. Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы самосознания: материалы симпозиума / Отв. Ред. В.М. Бангезиков. – М.: Просвещение, 1966. – С.228-240.
188. Чепелева Н. Перспективи психологічної герменевтики // Психол. перспективи. – 2002. – Вип.2. – С. 11-20.
189. Чеснокова И.И. Развитие представлений детей о социальной причинности // Вопр. психол. – 2002. - № 2. –С. 14-27.
190. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977. – 143 с.
191. Шаронова Н.А. Сущность социализационного процесса и его механизмы

- в образовательной системе. // Вчені записки ХГІ „НУА”, Т.8. – Харків: Око, 2002. – 115 с.
192. Шибутани Т. Социальная психология. – М., 1969., - 534 с.
193. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. – СПб., 1999.- 186 с.
194. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопр. Психол. – 2004. - № 1. - С. 35-49.
195. Эриксон Э. Детство и общество. – Изд. 2-е / Пер. с англ. – СПб.: : Ленато, АСТ, Университет. Кн., 1996. – 592 с.
196. Эриксон Э. Идентичность , юность и кризис. М., 1995.- 238 с.
197. Юферева Т.И. Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семье и в интернате // Возрастные особенности психического развития детей: Сб. науч.трудов / Отв. ред. И.В.Дубровина и М.И.Лисина. – М., 1982. – С.122-137.
198. Юнг К.Г. Отношение между Я и бессознательным // Юнг К.Г. Собр. соч. Психология бессознательного / Пер. с нем. – М.: Канон, 1994. -- С. 173 -315.
199. Ядов Б.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России. – 1995. – С. 3 - 4.
200. Яковченко В.С. Виховання та усиновлення дітей-сиріт. – Кіровоград, 1998. – 335 с.
201. Яценко Т.С. Функційно-структурний підхід до розуміння психіки у її внутрішній динаміці // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992-2002: Зб. наук. Праць до 10-річчя АПН України. – Ч.1 – Харків: ОВС, 2002. – С.452-468.
202. Adler A. Individual Psychology // Theories of Personality Lindzey G., Hall C. – N.Y.Wiley, 1957., P.114-156.
203. Erikson E.H. Identity and the life cycle (E. Erikson ed.) N.Y.,London: Norton, 1980.

204. Freud A. The Ego and the mechanisms of defense // The writings of Anna Freud, Vol.2, London, 1977.
205. Freud S. The concept of repression // The collected works. Penguin books. London, 1989.
206. Rogers C.R. Persons to persons: The problem of being human. New York: Simon and Schuster, 1967.
207. Wolff W., Morris L. Intellectual and Personality Characteristics of Parents of Autistic Children // J. Abnormal Psychol. – 1971. – P. 155-161.

ДОДАТОК А

ПРОГРАМА РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ

Сучасний етап розвитку системи освіти характеризується зміною провідної орієнтації з процесів передачі знань на процес формування особистості, здатної до самостійного набуття необхідних знань та розвитку власних здібностей, здатності до саморозвитку.

Специфіка зони найближчого розвитку підлітків, позбавлених родинного впливу, приводить до певних змін у формуванні їхньої самосвідомості. Виявлені результати дослідження дають підставу стверджувати наявність відхилень в особистісному розвитку підлітків-вихованців дитячих будинків, а отже виникнення труднощів у процесі їх соціалізації.

Ефективна корекція недоліків особистісного розвитку вихованців дитячих будинків неможлива тільки зусиллям практичного психолога, оскільки особливості психічного розвитку підлітка, перш за все, залежать від міжособистісних стосунків ровесників, ставлення вихователів та вчителів. В процесі розвитку особистості підлітка суттєвою стає особистість вихователя, його духовний потенціал. Особливо важливими якостями педагога дитячого будинку, поряд з організаційними здібностями, високим творчим потенціалом є такі емоційні і моральні якості, які зможуть забезпечити турботу, ніжність, терпимість, оптимізм, вміння радіти успіхам інших.

Для забезпечення повноцінного розвитку підліткам, позбавленим родинного впливу, доцільно створювати умови, в яких максимально розвивались би самостійність, автономність, саморегуляція, зниження залежності від дорослих; забезпечити індивідуальний підхід до дітей з неадекватною самооцінкою.

Образ “Я” підлітка багато в чому залежить від його індивідуальності, характеру його переживань та реальних можливостей педагога (уміння надати допомогу, показати перспективу, викликати віру в успіх тощо). Турботливе ставлення до підлітка, з врахуванням вікових особливостей та специфіки родинної депривації, розумний оптимістичний погляд на його можливості, знання темпераменту, нахилів дають можливість дорослим обрати стратегію індивідуальної роботи з підлітком. Бажано своєчасно попередити, застеригти підлітка від зверхності, впертості при неадекватній завищеній самооцінці, і, навпаки, підтримати, створити умови, в яких підліток може повірити в себе, при – заниженій. Неадекватна самооцінка багаторазово вступаючи в протиріччя з реальними невдачами, породжує гострі емоційні конфлікти.

Завдання педагога полягає в тому, щоб розкрити підліткам ту межу становлення особистості, яка ґрунтується на самооцінці – це гідність людини. Становлення є центральною складовою емоційної сфери особистості, яка реалізує функцію, що пов'язана з почуттям людини, мотиваційною сферою, її внутрішніми потребами. Формуючи становлення особистості підлітка, педагог повинен пам'ятати, що якісно новий рівень самосвідомості створює умови для пізнання підлітком себе як особистості; почуття дорослості проявляється у виникненні потреби самоствердження. Важливою якістю становлення особистості є самоповага- особисте ціннісне судження про себе. Самоповага формується на основі ставлення до особистості оточуючих. Важливим у формуванні самоповаги є акцентування на ціннісному аспекті, який задає змістовну характеристику ставлення підлітка до дійсності і до себе.

Слід зазначити, що становлення ціннісних орієнтацій підлітка відбувається під впливом тих ціннісних орієнтацій, які переважають у значущих для підлітка середовищах. Дитячий будинок, школа, вихователь, вчитель, класний колектив, група мають стати для підлітка безумовно референтними витоками ціннісних орієнтацій.

Включення підлітків у спільну роботу з ровесниками допомагає їм зрозуміти і відчувати необхідність правильної поведінки, взаємодії, взаємодопомоги, взаємовиручки. Спільна діяльність підлітків сприяє пізнанню їх внутрішнього світу, умінню співчувати, співпереживати, що обумовлює розвиток позитивної спрямованості на іншу людину і більш практичне ставлення до себе. Відтак, виховний процес повинен включати роботу гуртків, секцій, лабораторій, майстерень.

Формування ціннісно-сислової сфери дає змогу підліткові як особистості звільнитися від безпосередніх ситуативних впливів, зумовлює цілісність, цілеспрямованість поведінки, що є одним із критеріїв дієвості суб'єктивних властивостей на рівні особистості. Підлітки, позбавлені позитивного впливу родини, більш залежні від ситуативних впливів, орієнтовані на зовнішній контроль. Результати нашого дослідження показали, що у підлітків-вихованців дитячих будинків переважає егоцентричний рівень сформованості аутентичності, який характеризується переважно прагненням лише до власної зручності, вигоди, престижу; передбачає ставлення до себе, як до найвищої цінності, а до інших – чисто споживацьке, яке залежить від того, чи може інший стати знаряддям досягнення власного успіху чи ні. Якщо може, то він оцінюється позитивно, як зручний, хороший, якщо ні - перешкоджає, загальмовує – то як поганий, ворог. Негативні емоційні задатки можуть виступати підґрунтям для розвитку егоїстичної поведінки. Поведінка особистості прямо залежить від емоційних проявів егоцентризму. І.Д.Бех [33] відзначає, що егоцентричне емоційне переживання проявляється у двох формах: позитивній і негативній. У позитивній формі виступають переживання власної сили. Ця емоція генерує розвиток гордості, честолюбства, сміливості, відваги тощо. Негативна форма егоїстичної емоції породжує переживання безсилля як джерела боягузтва, приниження, покірливості тощо. Педагоги дитячого будинку повинні сприяти розвитку позитивних форм егоцентричних емоційних переживань підлітків. Від педагогів вимагається створення

відповідного соціального простору для розгортання процесу розвитку підлітка, умовою якого є забезпечення йому свободи. Свобода – це інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати. Педагог лише тоді може забезпечити свободу підлітка, коли він своїми виховними діями прилаштовується до розвитку особистості підлітка, насильно не втручаючись в його перебіг, тобто лише створює умови для саморозвитку підлітка. Слід зазначити, що авторитарний стиль керівництва діяльністю підлітка з боку педагога нерідко призводить до роздвоєння особистості, до неузгодженості свідомості і поведінки, розвитку конформізму. Розвиток особистості, безперечно, має бути вільним, без насильства і примусу.

Вибір цінностей, пов'язаних із свободою та незалежністю, більш притаманний підліткам з високою самооцінкою, тоді як для підлітків з низькою самооцінкою вибір таких ціннісних орієнтацій не характерний, спостерігаються негативні форми егоїстичних емоцій. Отже педагогу слід застосовувати диференційований підхід у методах психологічного впливу, а саме:

- у підлітків з високою самооцінкою підтримувати та стимулювати ініціативу для подальшого закріплення ними таких ціннісних орієнтацій, як внутрішня автентичність, свобода, незалежність, і формувати такі ціннісні орієнтації, як любов, терпимість, альтруїзм;
- у підлітків з низькою самооцінкою слід закріплювати такі обрані ними ціннісні орієнтації, як любов, терпимість, чуйність, стимулювати позитивні форми егоїстичних емоційних переживань, спрямовувати їх зусилля на такі ціннісні орієнтації, як свобода та незалежність.

Підлітки-вихованці дитячих будинків відрізняються підвищеною емоційністю, високим рівнем тривожності. Повсякденні життєві ситуації вони можуть сприймати, як джерело загрози. В окремих випадках прояв рівня таких рис може бути настільки високим, що підліток цілковито

замикається у собі. Специфіка умов дитячого будинку: перенасиченість спілкуванням з ровесниками, колективна діяльність підвищують емоційну напругу. Важливо створити такі умови, щоб підліток хоча б невеликий проміжок часу побув на самоті.

Важливе значення в усвідомленні свого “Я” має рефлексія – самопізнання суб`єктом внутрішніх психічних станів. Це реальна здатність людини до самозвіту про реальні процеси, які відбуваються в її свідомості, до самоаналізу психічних станів. Рефлексія - не просто знання та розуміння себе, а й з`ясування того, як інші люди сприймають та розуміють тебе. Розвиток особистісної рефлексії, поглиблення самопізнання, самоаналізу є особливо важливою умовою повноцінного психічного розвитку підлітків позбавлених родинного впливу.

В цьому плані дуже добре зарекомендував себе метод “Таємного листування” між педагогом і підлітками. Зошити, в яких підлітки розповідають про свої проблеми, задають питання, вихователь перечитує і письмово відповідає на запитання, дає поради. Це в деякій мірі компенсує дефіцит взаємодії підлітка з дорослими. Підлітки, листуючись, піднімають проблеми, про які не наважуються розповісти вголос. “Листування” сприяє зниженню емоційної напруженості, тривожності підлітка.

Розвиток рефлексії тісно пов`язаний із формуванням у підлітка здатності до самовираження. У роботі з групою педагог може використовувати методи стимулювання творчого самовираження та самопізнання, серед яких ефективними є прийоми арттерапії та ігрової терапії.

Таким чином, педагог дитячого будинку має досить великі можливості для стимулювання розвитку компонентів самосвідомості підлітка. Але зміст, форми і методи підготовки педагогів у вищих навчальних закладах не дають достатньої підготовки у цьому напрямі. Окрім того, треба враховувати, що процеси гуманізації освіти стали активно розгортатися тільки в остання роки і ще не набули широкого розповсюдження, а традиційна форма освіти переважно орієнтувала педагога на формування знань, умінь та навичок, а не

на розвиток особистості дитини. Тому переважна кількість педагогів не володіє в достатній мірі необхідними психолого-педагогічними засобами формування свідомості і самосвідомості підлітка. Крім того, жоден вищий навчальний заклад не готує спеціалістів, працівників інтернатних закладів, більшість педагогів не знають специфіки роботи з дітьми в умовах родинної депривації.

В цій ситуації перед практичним психологом дитячого будинку постає важливе завдання – допомогти педагогам в оволодінні необхідним арсеналом методів роботи з вихованцями. Для вирішення цього завдання нами була розроблена та впроваджена “Програма роботи практичного психолога з педагогами з розвитку особистості підлітків-вихованців дитячого будинку”.

Мета програми полягала в удосконаленні педагогічних засобів розвитку самосвідомості підлітків у виховному процесі.

Організація роботи з педагогами будувалась на таких принципах:

- добровільність участі у експериментальній роботі;
- обов'язковості проходження всіх етапів експериментальної роботи у разі згоди на участь;
- зворотного зв'язку та контрольованості розвиваючого впливу в процесі експериментальної роботи в групі.

Основні завдання програми:

- вдосконалення психологічних знань педагогів про закономірності психічного та соціального розвитку підлітків;
- набуття знань про специфіку розвитку особистості дитини в умовах родинної депривації;
- допомога педагогам у виявленні (діагностуванні) та усвідомленні проблем, що виникають у групі та в окремого вихованця в зв'язку з процесами розвитку самосвідомості підлітків;
- корекція стилю педагогічного спілкування вихователя та його ставлень до труднощів, які виникають у підлітків в процесі діяльності та спілкування;

- розширення та диференціація педагогічних засобів розвитку самосвідомості підлітка в позаурочний час.

Весь цикл роботи з педагогами включав такі етапи:

- 1) ознайомчий етап, на якому всім педагогам надавалася інформація за результатами психодіагностичної роботи про особливості розвитку підлітків і загальна характеристика ситуації у групах та повідомлялася інформація щодо проведення психолого-педагогічного етапу дослідження;
- 2) організаційний етап, на якому формувалася група з тих вихователів, які виявили бажання взяти участь у роботі;
- 3) інформаційний етап, на якому психолог з кожним педагогом окремо обговорював особливості ситуації у групі, в дитячому колективі, спільно встановлювались наявні труднощі в організації виховного процесу;
- 4) проектувальний етап, на якому встановлювались цілі і задачі участі педагога у дослідженні та узгоджувалась програма психолого-педагогічної діяльності;
- 5) навчально-тренінговий етап, на якому у формі групового тренінгу вирішувались завдання підвищення рівня психологічної культури вихователів та оволодіння ними формами і засобами розвитку компонентів самосвідомості підлітка в процесі виховання;
- 6) корекційний етап, на якому проводилась робота по корекції стилю педагогічної діяльності та спілкування;
- 7) моніторинговий етап, на якому психолог спільно з педагогами відслідковував зміни, що відбулися з окремими підлітками та групою у цілому внаслідок реалізації психолого-педагогічної програми.

У програмі кожний етап роботи представлено як сукупність форм та методів її реалізації. Наведемо конкретні приклади форм і методів роботи, які застосовувались у цій частині програми практичного психолога. Так, для роботи з вихователями був розроблений наступний

Тематичний план занять з педагогами

- Формування особистості підлітка в умовах дитячого будинку (специфіка родинної депривації)
- Орієнтація на іншу людину, сфера мотивів, потреб і очікувань підлітка, концепція його “Я”
- Спілкування і діяльність як форми реалізації особистості вихованця
- Психологічна діагностика особистості та стосунків
- Діагностика самосвідомості
- Комунікація та спілкування
- Стиль педагогічної діяльності та спілкування. Спільна діяльність
- Блокади в комунікації
- Психологічні механізми прийняття рішень
- Проектування навчально-виховних дій
- Індивідуальний підхід у навчанні та вихованні
- Використання методів творчого саморозвитку особистості у виховному процесі
- Деадаптація та стрес. Педагогічна корекція неблагополуччя
- Мистецтво бути щасливим

Робота практичного психолога з вихователями, в тому числі і просвітницька проводилась з використанням сучасних методів активного навчання тренінгів, рольових та ситуативних ігор, комунікативних вправ тощо. Суттєво, що використання таких форм роботи було новим у педагогічному досвіді вихователів і вони дали значний поштовх у їхньому особистісному розвитку та сприяли самостійному пошуку нових форм взаємодії із підлітками.

ДОДАТОК Б

ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ САМОПІЗНАННЯ, САМОУДОСКОНАЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ

“Хто Я”

Кожен із учасників у вільній формі робить десять повідомлень про себе, кожне з яких відрізняється від попереднього, а починається однаково: Я... (далі – що завгодно, аби лише воно було правдивим). Це можуть бути риси характеру, особливості, інтереси, біографічні дані, різноманітні порівняння. По завершенні відбувається обговорення почутого та того, що кожен з членів групи відчув.

“Хто ти?”

Ведучий 10 разів запитує учасників: “Хто – ти?”, - а члени групи на аркушах паперу записують відповіді, які починаються зі слова “Я- ...(учень, егоїст, чесна людина та ін.)”. Потім вони прономеровують ці думки за значимістю таким чином, щоб та якість, яка найбільшою мірою притаманна учаснику, стояла на першому місці, а та, яка йому властива найменше – на останньому. Ведучий пропонує поррахувати, які думки про себе переважають: позитивні чи негативні та задуматись, з чим це пов'язано. Той, хто бажає, може прочитати думки про себе іншим. Ця вправа дає можливість відкрити в собі щось нове, усвідомити якості, риси, властивості, особливості, які раніше виразно не усвідомлювались. Водночас, вона дає можливість глибшого знайомства з іншими учасниками групи.

“Частина мого Я”

Ведучий пропонує учасникам згадати, якими вони бувають у різних ситуаціях, залежно від обставин. Після цього пропонує намалювати ці різні частини “Я”. Це може бути символічний малюнок.

“Я – реальне” і “Я – ідеальне”

Ведучий пропонує учасникам намалювати себе такими, якими вони є насправді і такими, якими хотіли б бути.

“Опудало”

Ведучий говорить, що кожна людина має свої недоліки. Чи настільки вони страшні, як ми часом собі уявляємо? Уявіть, що в центрі кола стоїть дуже несимпатичне опудало, таке, яке ставлять на городах, щоб лякати птахів. Воно наділене всіма тими якостями, які ми вважаємо за свої недоліки.

Той, хто визнає за собою якийсь недолік, звертається до нього зі словами: “Жалюгідне опудало, ти... (називає недолік)”. Учасники, в тому числі й ведучий називають власні недоліки. Ведучий записує те, що називають учасники і після закінчення гри зачитує. Члени групи обговорюють позитивні сторони названих “недоліків”, однак акцентують увагу не на тих якостях, які назвали самі, а на якостях інших членів групи.

“Чарівна крамниця”

Ведучий запитує учасників, які риси характеру їм притаманні. Потім він пропонує уявити, що вони знаходяться в чарівній крамниці, де він – продавець. Кожен учасник може обміняти риси (мудрість, сміливість, чесність, лінощі та ін.), яких, на його думку, забагато і ними можна поділитися з іншими, або ті, яких він хоче позбутися, на риси, яких йому не вистачає. “Покупець” здає свої риси, а “продавець” цікавиться, чи є те, чого потребує “покупець” і скільки він міг би дати взамін.

Під час обговорення учасники діляться думками, чи кожна людська риса є цінною.

“Заміна негативних думок про себе на позитивні”

Пригадайте про ваші невдачі, які і зараз впливають на ваше життя, поведінку і самопочуття. Напишіть 10 таких речей.

А тепер спробуйте замінити негативні думки про себе на позитивні. Це можна зробити трьома способами:

- звернення до своїх прав (якщо ти думаєш, що не такий , як усі, то можеш замінити таку думку, на іншу: “Завжди я мушу все зіпсувати” на – “я маю право на помилку”);

- звернення до позитивного досвіду на дану тему (“Я нерішучий” – “Є ситуації, в яких мені вдається швидко приймати рішення”);
- заміна прикметників (“Я товста” – “Я апетитна”).

Ведучий пропонує обговорення.

Цю вправу можна використовувати і при індивідуальній психокорекційній роботі з підлітками неадекватною самооцінкою.

“Подолання труднощів”

Учасники групи по чергово за допомогою міміки та пантоніми показують, як вони переборюють життєві труднощі. Можна намалювати крейдою стажку, яка символізує життєвий шлях, поставити на ній різні перепони.

Групі пропонується обговорення.

“Заборонений плід”

Члени групи по чергово показують, як вони поводитимуться в ситуації, коли їхні бажання не збігаються із зовнішніми нормами поведінки. “Заборонений плід” кладеться на стілець, що стоїть у центрі кімнати. Кожен повинен підійти до стільця і показати, що він зробить із “забороненим плодом”.

“Мій девіз”

Ведучий розказує про середньовічну традицію розміщувати на щиті рицаря родовий герб з девізом. Після цього він пропонує придумати свій девіз, який виражає життєве кредо, ставлення до світу учасника групи. Щоб допомогти зрозуміти завдання, він може для прикладу назвати свій девіз (наприклад: “Завжди служити людям”). Можна ускладнити завдання і запропонувати скласти девіз зі слів, які починаються на ту ж букву, що й ім`я.

“Мій герб”

Після закінчення роботи над девізом ведучий пропонує кожному намалювати свій герб.

Останні три вправи також сприяють позитивному змістовому наповненню ціннісних орієнтацій підлітків, які є фактором загального розвитку особистості в цілому.

“Міцне дерево”

Учасники діляться на пари. Перший стає прямо, випрямляє шию, голову, плечі, але не напружує. Ведучий пропонує: “Похитайтеся з носків на п`ятки, при цьому плавно притискаючи п`ятки до підлоги.

Похитайтеся, доки не відчуєте легке розтяжіння у литках.

Постійте кілька секунд, напруживши м`язи ніг, живота і грудей. Відчуйте себе твердим і незламним, як міцне дерево, коріння якого входять глибоко в землю, яке здатне витримати будь-яку непогоду.

Нехай партнер легко штовхне вас у плече. Напружуйтеся, опираючись поштовху.

Залишайтеся у цій позі стільки, скільки захочете.

Розслабтеся і пройдіться. Зверніть увагу на свої відчуття. Ви відчуєте, як зросли ваша впевненість у своїх силах, ваша стійкість та витривалість”.

Медитація “Золотий мандрівник”

Сядьте зручно у кріслі. Закрийте очі і глибоко дихайте. Уявіть, що золоте світло поступово заповнює ваше серце, руки і ноги. Тіло починає світитися. Ви глибоко дихаєте. Від вас випромінюється золоте світло. Ви стаєте все веселішим.

Уявіть, що у вашому серці знаходиться золота куля світла. Це золотий мандрівник. Подивіться, куди він вас поведе, послухайте, що він вам говорить.

Після цього відкрийте очі.

Тепер золотий мандрівник завжди з вами. Він може їхати з вами в автобусі, йти до школи... Ви можете думати про нього як про енергію, мир, силу або світло, що несе любов.

“Міцне бомбардування”

Учасник сідає у крісло в центрі кола і вислуховує думки про свої сильні сторони, позитивні риси, в яких ситуаціях вони виявились. Потім “міцне бомбардування” отримує наступний учасник групи і т.д.

Таким чином, учасники не тільки мають можливість підняти свою самооцінку, але й вчать знаходити міцні сторони інших людей, надавати їм психологічну підтримку, а також її приймати.

“Мої міцні сторони”

Кожен член групи на аркуші паперу записує всі свої якості, які вважає міцними сторонами. Після цього кожен по черговому зачитує те, що він написав, а потім запитує: “Які ще міцні сторони я маю?” – інші члени групи доповнюють його список, а він за ними записує.

“Яким я був у дитинстві”

Учасник сідає на “гарячий стілець”. Решта створює напругу нього півколо. Ведучий пропонує:

“Подивіться на учасника, що сидить у центрі кола. Спробуйте уявити, як він виглядав у дитинстві, який одяг носив, які іграшки мав, чим любив займатись, що любив їсти і т.ін.”.

Коли група висловлюється, “гарячий стілець” мовчить. Він може висловитися тільки після того, як поділиться своїми фантазіями останній член групи.

Потім ведучий запитує: “Що з того, про що говорила група, співпало, а що ні з вашими дитячими спогадами? Що ви любили робити до цього часу? З ким з друзів приятелюєте до цього часу?”

Під час групового обговорення він запитує: “Чи легко було сидіти на “гарячому стільці”? Вам хотілося швидше піти чи посидіти довше? Як ви себе почували, коли група висловлювалась? Де ви почували себе спокійніше – на стільці чи в групі?”

“Яким я буду через п`ять років”

Один учасник сідає на “гарячий стілець”. Решта створює напроти нього півколо. Тренер пропонує:

“Подивіться на учасника, що сидить у центрі кола. Ви його вже добре знаєте. Уявіть його через п`ять років. Розкажіть, де він буде працювати, чим буде займатись у вільний час. Чи буде у нього сім`я, діти? Як він буде одягнений?”

Поки група висловлюється, “гарячий стілець” мовчить. Він може говорити лише тоді, коли висловиться останній член групи.

Питання тренера до “гарячого стільця”:

- а) Яким уявляєте своє майбутнє?
- б) Чого очікуєте?
- в) Чого побоюєтеся?

Можна розширити часову перспективу (через 10-20 років).

ДОДАТОК В

ІГРИ НА ПОДОЛАННЯ РОЗГАЛЬМОВАНOSTІ І КОНТРОЛЮ ІМПУЛЬСИВНОСТІ

“Воскова скульптура”

Учасники сидять у колі із закритими очима та створюють “заланцюжком” один з одного одну й ту саму скульптуру, після чого залишаються у виліпленій позі доти, поки не буде закінчена остання “копія”.

“Жива картина”

Учасники створюють “живу картину” – сценку на якийсь сюжет – і завмирають доти, поки ведучий не відгадає назви картини.

“Лава запасних”

При проведенні будь-якої рухової гри учасники домовляються, що той, хто вибуває, повинен сидіти на “лаві запасних”, тобто спеціально визначеному стільці до її завершення. Якщо він встане з крісла або буде крутитись, то вся команда отримає штрафне очко.

“Заборонені рухи”

Ведучий стає перед учасниками гри. Вони слідкують за його рухами і повторюють всі рухи крім одного, забороненого, про який вони заздалегідь домовляються. Це може бути, наприклад, рух “руки вниз”. Як тільки ведучий опустить руки вниз, учасники піднімають руки вгору. Той, хто порушить правило, вибуває з гри.

“Зачаровані”

Тренер пропонує вибрати ведучого. Після цього всі учасники починають ходити по кімнаті, як їм заманеться. За командою ведучого: “Стоп” – всі завмирають. Ведучий намагається розвеселити “зачарованого”. Якщо це вдається, “відчарований” приєднується до ведучого. Гра закінчується, коли всі учасники “відчаровані”. Виграють найстійкіші. Перший “відчарований” стає ведучим.

”Мовчанка”

Група обирає ведучого. Після цього тренер пояснює, що в цій грі не можна розмовляти. Учасники можуть спілкуватися між собою і зобов'язані відповідати на запитання ведучого, але тільки жестами. Всі мовчать, аж поки ведучий не скаже: “Стоп”. Той, хто промовив якийсь звук, виконує бажання ведучого. Тренер стежить, щоб бажання ведучого не були образливими для виконавця.

У вправі на роль ведучого добре вибирати несміливих, невпевнених у собі учасників. Це дасть їм можливість відчутти себе важливими, до думки яких прислухаються. Група матиме можливість продемонструвати зміну ставлення до “ізолюваних”, “невидимих” та “відторгнених” учасників.

”Жмурки”

Ведучому, якого вибрала група, зав'язують очі й три рази обертають навколо себе. Решта учасників тихо пересуваються по кімнаті, а коли ведучий починає рухатись, завмирають. Вони не повинні відривати ноги від підлоги, але можна нахилитися, лягати на підлогу. Ведучий намагається когось зловити, впізнати його та назвати ім'я. Після цього учасник вибуває з гри. Якщо ведучий починає рухатися в інший бік, то учасники можуть плеснути в долоні, щоб вказати напрямок руху. Перемагає той, хто знайде найбільшу кількість учасників.

“Морська хвиля”

Учасники сидять у колі. Один з них говорить сусідові фразу, яка означає вітання, наприклад: “Добрий день”, “Привіт”. Сусід повинен якомога швидше встати, повторити цю фразу і знову сісти, наступний робить аналогічно. Коли “хвиля” пройде півкола, до завдання додається ще один елемент, який вводить, наприклад 6-й учасник. Він може додати до фрази якийсь рух, наприклад, плеснути в долоні. Наступний 7-й учасник додає ще щось (фразу або жест). Зупинити “хвилю” можна, коли члени групи повторять 5-6 фраз і жестів.

“Вставання”

Учасники розбиваються на пари, повертаються один до одного спиною і сплітаються навхрест руками. Потім повільно сідають на підлогу і витягують ноги. Тепер потрібно знову встати. Починається “вставання”. Спочатку ноги ставляться під кутом. Потім обидва учасники посуваються спинами догори. Можна запропонувати спільне “вставання” всіх учасників у колі.

“Битва за шкарпетки”

Визначається територія гри, на які гравці входять без взуття. На сигнал “Старт” учасники прагнуть стягнути один одному шкарпетки і закинути їх поза окресленого поля гри. Умова – якнайдовше зберегти шкарпетки на ногах. Хто втратить обидві шкарпетки, залишає поле. Там може одягнути собі знову шкарпетки і долучитися до гри.

“Гудзики”

Ведучий висипає на підлогу гудзики і пропонує учасникам якомога більше назбирати гудзиків, можна забирати гудзики в інших, можна випрошувати, виманювати. Виграє той в кого найбільше гудзиків.

“Товкотнеча”

Ігрове завдання полягає в тому, щоб пробитись у переповнений автобус, оскільки дуже важливо встигнути на роботу. Група стає автобусом у годину “пік”. Для цього використовують всі допоміжні засоби (стілці тощо).

Останні три гри дозволяють у веселій формі задовольнити потреби у русі і знизити агресію, не виходячи з приміщення. Але не слід пропонувати ці ігри надто агресивним підліткам, можна придумати для них нові ролі.

“Митники і контрабандисти”

а) Група визначає учасника, який буде грати роль контрабандиста. Всі інші є митниками. Контрабандист виходить з кімнати і майже одразу заходить. Так він робить 5 разів. В одне з цих повернень він ховає від митників “контрабанду” (схований під одягом конверт з якимось предметом). Митники намагаються зрозуміти, коли контрабандист повертається з конвертом. Вони можуть давати нескладні завдання: присісти, підняти руки,

пройтися, посміхнутися та ін. Кожен з митників записує на аркуші паперу, коли, на їх думку, контрабандист мав заборонений предмет.

Роль контрабандиста почергово виконують всі бажаючі. Після закінчення гри визначається найкращий контрабандист і кращий митник.

б) Група обирає митника. Решта учасників грають роль пасажирів літака. Один з них – контрабандист. Митник виходить, а учасники обирають контрабандиста, який ховає в своєму одязі якийсь дрібний предмет. Після чого митник входить до кімнати, а пасажир по одному проходять повз нього. Завдання митника визначити, хто має контрабанду. На це йому дається три спроби.

Ця гра розвиває спостережливість, вміння “читати” майже непомітні невербальні сигнали. Нею можна починати заняття, які присвячені темі “Спілкування”. Ця гра дуже сподобалась підліткам-вихованцям дитячого будинку і вони пропонували її провести на наступних заняттях знову.

“Полювання на ганстерів в підземеллі”

Поліція повинна зловити грізну “шайку” і блукає навпомацки. Але завдяки її кмітливості і спритності, всі ганстери потрапляють у її руки. Одна особа з групи є “поліціантом”, а в залежності від величини групи обирають 3-7 “ганстерів”. Решта створює велике коло: “підземелля” (всередині кола). “Поліціянту” зав`язують очі.

Тепер починається гра: “поліціант” і “ганстери” обережно рухаються в “підземеллі”. Група ритмічно вигукує три рази: “Поліція! Зараз вас зловимо!”. Після третього разу всі ганстери від страху “закам`яніли” на місці. Тепер в дію вступає “поліціант” і намагається з зав`язаними очима зловити “ганстера”. Коли йому це вдається, “ганстер” стає “поліціантом”. Тримаючись за руки, обидва “поліцейські” намагаються схопити наступного “ганстера”. Коли всі “злочинці” схоплені, гра закінчується. Під час “полювання на ганстерів” поліція охоче приймає вказівки.

Атмосфера гри “згладжує” страх підлітка “бути незрячим”, сприяє почування безпеки, причетності до групи. Всі учасники з різною

інтенсивністю включені до гри. Невпевнені, сором'язливі підлітки, захопившись грою, на емоційному піднесенні також проявляють в ній активність. Окрім того, гра розвиває моторну координацію і співдію учасників, служить для розслаблення і стимуляції групи.

“Ніжні слова”

У грі бере участь тільки чоловіча половина групи, а дівчата – журі. За командою ведучого хлопці починають говорити ласкаві, ніжні слова дівчатам. Спочатку всі по колу говорять ніжні слова одній дівчині, потім другій, третій..., щоб жодна дівчина не залишилася без ніжних слів.

Повторюватись не можна. Після кожного кола дівчата оцінюють, які вислови були насправді ніжними. Той, хто не зможе придумати ніжного слова, вибуває з гри.

Дану вправу добре використовувати в якості розминки при обговоренні теми “Статеві відносини”.

“Асоціації”

Члени групи по чергово говорять один одному, які асоціації викликає той чи інший учасник. Той, хто слухає, говорить, з якими асоціаціями він згідний, а з якими ні.

ДОДАТОК Г

ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЕМОЦІЙ

“Емоція по колу”

Один учасник показує сусідові якусь гримасу. Той якомога точніше її копіює і передає далі. Гримаса передається по колу і повертається до “автора”. Він говорить, яку емоцію хотів передати і яку отримав, а всі учасники мають можливість подискутувати, чому оточуючі часто неправильно розуміють наші емоційні стани. Ведучий пропонує спробувати передати свої емоції по колу наступним бажаючим.

“Відзеркалення емоційного стану”

Всі учасники розбиваються на пари. Один виконує роль “дзеркала”, яке повинно віддзеркалювати емоційний стан, показаний партнером. Цю вправу необхідно виконувати мовчки. Емоційний стан показується за допомогою міміки й пантоніми. Кожен виконує по 3 рази (різні емоційні стани).

“Карусель”

Всі гравці розподіляються на дві групи і сідають один проти одного, створюючи карусель. За сигналом ведучого вони пересуваються на одне місце, виконуючи такі завдання:

- повідомити одне одному інформацію про самопочування у цю мить;
- уважно поглянути одне на одного і знайти щось спільне в емоційних станах, сказати про це одне одному;
- виявити та відмітити емоційні розбіжності в станах партнерів;
- розповісти наступному по колу про те, що було неприємного на занятті;
- обговорити з новим партнером те приємне, що відбулось у групі.

Після вправи кожен з гравців повинен відповісти на два запитання.

Які ваші враження від гри? Чи змінився ваш стан?

“Перетворення”

Група повільно рухається. Один учасник стоїть у центрі кола. Інші уявляють, що він перетворився:

- у чудовисько - група показує відразу;
- у супермена – група показує захоплення;
- у надзвичайно гарну людину, в яку всі закохуються;
- у того, кого ніхто не хоче помічати;
- у суворого директора школи;
- у найбагатшу людину світу;

Своє ставлення учасники повинні виражати тільки за допомогою міміки і жестів. Після закінчення вправи учасники обмінюються враженнями.

“Посмішка по колу”

Цією вправою добре починати або закінчувати заняття.

Учасники сидять у колі, беруться за руки. Перший учасник повертається до свого сусіда справа або зліва і посміхається йому. При цьому можна “взяти” посмішку в долоні і обережно передати її іншому.

“Мішечок з криком”

Ведучий підходить до кожного учасника і пропонує викричатись в мішечок, висловити свої негативні емоції, образи, коли всі учасники “прокричали” – мішечок зав`язують вузликом і відкладають у бік. Після цього учасникам пропонують обговорити свій емоційний стан.

“Малюємо злість”

а) Учасникам пропонується намалювати на аркушах паперу свою злість так, як вони її уявляють, а потім знищити її, спалюючи малюнок.

б) Тренер пропонує учасникам намалювати на аркушах паперу портрет людини, до якої вони почувають злість і агресію, або написати її ім`я закарлючками, негарними літерами. Коли це зроблено, всі одночасно розривають малюнки і викидають їх у кошик для сміття.

“А ну голосніше!”

Ведучий пропонує учасникам сісти і закрити очі. За сигналом: “Починаємо”, - всі висловлюють незадоволення ситуацією (вихователями, вчителями, приятелями) Це треба робити одночасно і якомога голосніше. Як

тільки крики почнуть стихати, ведучий наказує: “Відкрийте очі! А тепер повторіть свої слова, дивлячись в очі одне одному”.

Ведучий допомагає виплеснути назовні злість і перетворює образи та гнів у крик та смішну перепалку. Це дозволяє почути, чим незадоволені інші та дає можливість обговорити і вирішити проблеми.

“Як виразити образу і незадоволення”

Ведучий зазделегідь готує листівки з найбільш типовими образами, характерними для підлітків. Кожна листівка розрізається на 4 частини. На них записані:

- роль того, хто ображає;
- роль ображеного, який реагує агресивно;
- роль ображеного, який реагує невпевнено;
- роль ображеного, який реагує з почуттям власної гідності.

Завдання для учасників: з'єднати частини листівок в одне ціле і розіграти сценку для всіх. Кожна група показує різні типи реагування на ту ж саму ситуацію. Після цього обговорюються “вдалі” і “невдалі” способи реагування.

“Випадок, коли мене несправедливо образили”

Учасники розбиваються на пари і отримують завдання згадати випадок, коли їх несправедливо образили. Один з них розповідає свою ситуацію, а інший повинен довести, що міг він вчинити інакше та уникнути образи. Крім того, він допомагає усвідомити, який позитивний досвід отримав той, хто розповідав. Через 3 хвилини учасники міняються ролями.

“Що краще?”

Ведучий пропонує пригадати, коли кожен з учасників вчинив погано, а його вибачили. А потім пригадати, коли він сам вибачив поганий вчинок. Свої думки і враження з цього приводу члени групи можуть висловити у парах або колі.

“Скринька образ”

Учасники групи записують 1-2 образи, які їм не вдалося вибачити, і кладуть папірці з записами у скриньку. Потім приймають рішення, що зробити із змістом цієї скриньки (спалити, порвати, викинути). Зі словами: “Я вибачаю тебе, мій образнику, і більше не серджуся на тебе” – група виконує обрану дію.

“Аукціон”

Ведучий пропонує організувати аукціон способів, які допоможуть підняти поганий настрій. Учасники пропонують свої способи, а ведучий записує їх на дошці. Після цього відбувається обговорення.