

**ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ім. Г.С. КОСТЮКА АПН УКРАЇНИ**

На правах рукопису

**Пряхіна Наталія Олексіївна**

УДК 343.915:343.971:159.922.763

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ  
САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ,  
СХИЛЬНИХ ДО ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ**

**Спеціальність 19.00.06 – юридична психологія**

**Дисертація**

на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

**Науковий керівник:**

**Максименко Сергій Дмитрович,**

доктор психологічних наук,

професор, дійсний член АПН України

Київ – 2006

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА ДЕЛІНКВЕНТНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ.....</b>	<b>10</b>
1.1. Самоактуалізація як предмет наукового аналізу .....	10
1.2. Психологічні особливості раннього юнацького віку .....	30
1.3. Делінквентність як спосіб самоактуалізації .....	45
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ, СХИЛЬНИХ ДО ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ.....</b>	<b>66</b>
2.1. Діагностика самореалізаційних тенденцій неповнолітніх з просоціальною та делінквентною поведінкою .....	66
2.2. Визначення схильності до поведінки, що відхиляється .....	84
2.3. Дослідження делінквентної поведінки підлітків.....	95
<b>РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ДЕЛІНКВЕНТНОСТІ ЯК НАПРЯМ РОЗВИТКУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЙНИХ ТЕНДЕНЦІЙ У НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ.....</b>	<b>109</b>
3.1. Загальний опис програми психологічної корекції делінквентної поведінки неповнолітніх.....	110
3.2. Корекція тривожності делінквентних підлітків.....	117
3.3. Корекційна тренінгова програма для подолання агресивних проявів та конфліктності серед неповнолітніх .....	135
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>154</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>158</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>176</b>

## ВСТУП

**Актуальність проблеми.** В сучасних умовах розбудови й оновлення всіх сфер життя особливо актуально постає проблема особистісного успіху, яка останнім часом розглядається як особистісне зростання. Найбільш адекватною для розуміння явища особистісного зростання в сучасній психології є категорія самоактуалізації, яка, на думку ряду дослідників, виступає операціональним аналогом поняття “особистісна зрілість” (Р. Ассаджіолі, Г.О. Балл, Л.Я. Гозман, Р. Гордон, А. Елліс, М.В. Кроу, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс).

В ранньому юнацькому та підлітковому віці центральною лінією психічного розвитку особистості є становлення готовності до життєвого самовизначення (Л.І. Дубровіна, В.М. Толстих, І.С. Кон та ін.). Розвиток даного інтегрального психічного новоутворення передбачає явище особистісного зростання і формування індивідуальності як особливої психічної структури, що являє собою новий рівень системності особистісних структурно-функціональних процесів (Б.Г. Ананьєв, В.С. Мерлін). Формування готовності до життєвого самовизначення відбувається, головним чином, в системі провідної діяльності, якою традиційно визнається для підліткового віку навчально-професійна діяльність (Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін та ін.). Важливим напрямом розвитку готовності до життєвого самовизначення є професійне самовизначення, вибір професійного майбутнього. Саме в цьому напрямі переважно і здійснюється особистісне зростання неповнолітніх (самоактуалізація особистості). Разом із тим, у даному віковому періоді має місце суттєва нерівномірність рівнів психічного розвитку і наявність численних індивідуальних варіантів становлення особистості, серед яких певне місце займають так звані неповнолітні “групи ризику”, тобто особи з поведінкою, що відхиляється від норми.

У сучасному соціумі, залежно від соціальних умов та індивідуальних психологічних особливостей, у певної частини підлітків з’являються зневіра

в життєвому успіху, в своїх силах, в існуванні істинних цінностей, втрачається здатність регулювати свою активність, поведінку, відбувається знецінення потреби в самоактуалізації. Це призводить до того, що особистість стає пасивним об'єктом впливу зовнішніх обставин, з залежними самооцінкою, самоповагою, критеріями особистісного успіху, в неї з'являються труднощі адаптації до умов життя. Перерахований комплекс проблем може виступати об'єднано-інтегрованим чинником формування в ранній юності схильності до протиправної поведінки.

У дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених аналізуються численні фактори, що сприяють девіаціям і делінквентності (Л.І. Дубровіна, Г. Крайг, А.Є. Лічко, Н.Ю. Максимова, В.Д. Менделевич, О.М. Павлик, К. Роджерс, Л.Б. Філонов, І.О. Ярмиш та ін.). Окремі аспекти проблеми у психолого-юридичному та психолого-педагогічному планах розглядалися у роботах В.І. Барка, В.П. Казміренка, Л.І. Казміренко, М.В. Костицького, С.Д. Максименка, В.С. Медведєва, О.М. Морозова, В.В. Рибалки, О.П. Сєверова, В.М. Синьова, В.О. Татенка та ін. Але ці дослідження є доволі розрізненими і не сприяють формуванню концептуальної позиції щодо причин схильності до протиправної поведінки неповнолітніх. Разом із тим, є підстави припустити, що процес самоактуалізації залишається домінуючим і для даного контингенту, але він відбувається по-іншому. Цей аспект залишається недостатньо дослідженим, за винятком роботи К. Роджерса, що була присвячена вивченню різниці в структурі “Я-концепції” неповнолітніх з нормальною та делінквентною поведінкою. Уявляється, що розходження щодо особливостей самоактуалізації у неповнолітніх з нормальною та делінквентною поведінкою є закономірними, вони дійсно існують і потребують спеціального вивчення та пояснення. Теоретичні та практичні дослідження цієї проблеми доцільно спрямувати на уточнення концепції самоактуалізації, розширення меж її застосування, пошуку психодіагностичного інструментарію, що робить самоактуалізацію більш доступною для вивчення; виявлення методів психодіагностики та

психокорекції осіб, схильних до протиправної поведінки. Разом з тим, можливість одномірного опису рівня самоактуалізації, зведення його до якогось одного показника викликає серйозні сумніви, пов'язані з неоднозначністю і суперечністю цього конструкту й вимагає комплексного підходу до діагностики і корекції.

У сучасній психології широко представлені теоретико-методологічні аспекти самоактуалізації як фундаментальної проблеми становлення і розвитку особистості. В той же час малодослідженими залишаються проблеми практичного застосування психодіагностичного аналізу та параметрів самоактуалізації. Практично не розглядався рівень самоактуалізації, а також її якісні особливості в межах вивчення індивідуальних варіантів розвитку особистості підлітка. Важливість і актуальність проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Роботу виконано відповідно з Комплексною програмою профілактики злочинності на 2001-2005 рр., затвердженою Указом Президента України від 25 грудня 2000 р. № 1376, з вимогами Закону України “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, Указом Президента України від 18 лютого 2002 р. № 143 “Про заходи щодо подальшого зміцнення правопорядку, охорони прав і свобод громадян” та планом науково-дослідної роботи Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України.

**Мета дослідження** – виявлення психологічних особливостей самоактуалізації у підлітків, які виявляють схильність до протиправної поведінки, та розробка юридико-психологічних засад профілактики і корекції делінквентної поведінки неповнолітніх. Відповідно до мети дослідження поставлені наступні **завдання**:

1) проаналізувати основні концепції самоактуалізації особистості у вітчизняній та зарубіжній психології; виявити психологічні особливості проявів самоактуалізації у правослухняних неповнолітніх та осіб даного віку, схильних до протиправної поведінки;

2) здійснити теоретичний аналіз соціально-психологічних чинників делінквентності неповнолітніх, з'ясувати причини формування схильності особи до делінквентності;

3) розробити та апробувати спеціальну комплексну процедуру вивчення підлітків для випереджувачого встановлення їх схильності до делінквентної поведінки;

4) обґрунтувати та здійснити апробацію системи психологічних заходів, спрямованих на профілактику та корекцію явища, що досліджується; розробити та апробувати комплекс засобів психологічного впливу на процес самоактуалізації підлітків із протиправною поведінкою.

Методологічну основу дослідження склали: гуманістична модель становлення та розвитку особистості (Г.О. Балл, А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс, В.М. Синьов, Т.М. Титаренко, Е. Фромм); суб'єктно-генетична концепція, що включає потенціал ідей, розроблених у межах культурологічного та діяльнісного підходів (Л.І. Анциферова, Л.С. Виготський, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, Н.В. Чепелєва); система психологічних уявлень про розвиток особистості як активного суб'єкта саморозвитку (А. Маслоу, Р. Мей, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко); загальний підхід з позицій принципів детермінізму, єдності особистості, свідомості і діяльності (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн); системний підхід до психодіагностичного вивчення психічного розвитку і формування особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.Ф. Бурлачук, Б.Ф. Ломов). Дослідження також спирається на теоретичні положення юридичної психології (В.О. Коновалова, М.В. Костицький, О.Д. Сітковська).

*Об'єкт дослідження* – самоактуалізація неповнолітніх як психолого-юридичний феномен.

*Предмет дослідження* – психологічні особливості самоактуалізації неповнолітніх, що схильні до протиправної поведінки.

Для реалізації поставлених у роботі завдань використовувалися наступні *методи*: обробка, узагальнення, аналіз та систематизація наукових

джерел; аналіз документації, зокрема, вивчення особових справ неповнолітніх „групи ризику”, що ведуться практичними психологами загальноосвітніх шкіл; діагностичні методики (для визначення рівня самоактуалізації – самоактуалізаційний тест САМОАЛ; для визначення особливостей девіантної поведінки – опитувальник А.Н. Орла, біографічний метод та самозвіти досліджуваних щодо особливостей їх соціалізації та формування делінквентної поведінки; для діагностики зовнішніх та внутріособистісних конфліктів – методика К. Томаса; бесіда, спостереження, інтерв’ювання); методи математико-статистичної обробки даних.

*Емпірична база дослідження.* Всього в експериментальному дослідженні взяло участь 508 осіб. На першому етапі досліджувалися особливості девіантної поведінки 250 неповнолітніх, причому з даної вибірки були сформовані контрольна та експериментальна групи. На другому етапі досліджувалися 258 неповнолітніх з метою поглибленого та диференційованого визначення особливостей делінквентної поведінки як деструктивної форми самоактуалізації. У формуючому експерименті основну контрольну групу склали 66 юнаків і дівчат – учні 11-х класів загальноосвітніх шкіл; основну експериментальну групу склали 64 неповнолітніх, схильних до протиправних дій.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає у тому, що на підставі емпіричного і теоретичного аналізу обґрунтовано необхідність і здійснено структурно-функціональний аналіз феномену самоактуалізації. Доведено, що явище самоактуалізації є ключовим у становленні особистості як індивідуальності в підлітковому віці. Встановлено змістовні параметри самоактуалізації особистості як у просторі індивідуальних варіантів вікового розвитку, так і з урахуванням певних індивідуальних особливостей в контексті просоціальної і протиправної поведінки. Зокрема, досліджено особливості самоактуалізації у неповнолітніх, схильних до протиправної поведінки; виявлена ефективність способів психокорекції та змін самоактуалізації у осіб зі схильністю до протиправної поведінки.

Аналіз і узагальнення теоретичних концепцій самоактуалізації особистості в сучасній психологічній літературі дають змогу втілити комплексний підхід до визначення критеріїв самоактуалізації та поглиблюють розуміння теоретичних і практичних засад психодіагностики і психокорекції щодо конкретної категорії осіб.

**Практичне значення** одержаних результатів визначається обґрунтуванням та апробацією комплексу психодіагностичних методик для визначення рівня самоактуалізації, що може використовуватися як засіб індикації рівня соціальності поведінки, і зокрема, такого, що свідчить про схильність до протиправної поведінки, при масових обстеження неповнолітніх. Виділені складові основних груп чинників ризику делінквентної поведінки у підлітків (біологічних, індивідуально-типологічних та соціальних) і надана їх психологічна характеристика. Запропонований та апробований інструментарій для виявлення схильності до делінквентної поведінки на ранніх її етапах; визначене рейтингове співвідношення оціночних суджень підлітків-делінквентів (домінування оціночних суджень, що ґрунтуються на емоційних відносинах, значна вираженість утилітарно-практичних основ оціночних суджень, прагнення будувати свою поведінку на основі норм, заданих ззовні).

Запропонований комплекс психокорекційних заходів доцільно використовувати у практичній діяльності педагогами навчальних закладів та фахівцям, які займаються проблемами превенції та корекції девіантної поведінки неповнолітніх – працівниками кримінальної міліції у справах неповнолітніх, служби дільничних інспекторів міліції, кримінальної інспекції Державного департаменту України з питань виконання покарань.

**Апробація результатів дисертації.** Дисертація обговорена на засіданні лабораторії психології навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України та міжкафедральному семінарі Київського національного університету внутрішніх справ, МВС України.



Основні положення дослідження викладені на науковій конференції “Проблеми вдосконалення підготовки слідчих та експертів в умовах реформування правоохоронної системи України” (10 червня 2005 р., Львів), а також на круглих столах: “Проблеми захисту прав та свобод людини при застосуванні заходів кримінально-процесуального примусу” (23 вересня 2005 р., м. Львів) та “Тактичні особливості розкриття та розслідування терористичних актів” (18 листопада 2005 р., м. Львів).

**Публікації.** Основні положення та висновки дисертаційного дослідження знайшли своє відображення у 4 публікаціях у фахових виданнях, перелік яких затверджено ВАК України.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА ДЕЛІНКВЕНТНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ**

Проблема самоактуалізації особистості є актуальною на сьогоднішній день. В умовах постійних суспільних змін зростають вимоги до кожної конкретної особистості, яка повинна бути здатною знайти своє місце на складних перехрестях життя, самовизначитися і реалізувати себе. За нових умов соціального, економічного життя у нашій державі зросло значення виховання у людини таких особистісних якостей, завдяки яким вона поступово стає активним суб'єктом соціальної взаємодії. Становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості великою мірою залежить від особистих зусиль самої людини, спрямованих на самовдосконалення як неодмінну умову досягнення успіху в самовизначенні та самоактуалізації.

#### **1.1. Самоактуалізація як предмет наукового аналізу**

Під самоактуалізацією особистості більшість дослідників розуміють здійснення індивідних та особистісних можливостей “Я” як власними зусиллями, так і засобами спільної з іншими діяльності та спілкування.

Процес самоактуалізації особистості слід розглядати, перш за все, як процес здійснення її потенційних можливостей.

Самоактуалізація особистості пов'язана з безкінечним зростанням потреб людини, її здібностей, інтересів та інших властивостей особистості, з потенційним розгортанням її сутнісних характеристик. Ці нові властивості, потреби, здібності тощо формуються у процесі життєдіяльності, коли

актуальні потреби повністю задовольняються і виникає потреба подальшого руху, визначення сенсу життя, прагнень, мрій, ідеалів.

Безумовно, соціальна система, історичні обставини, оточення, життєві ситуації визначають прояви активності людини, але особистість може піднятися над обставинами і реалізувати свою сутність, свою “самість”. Кожен крок до самості, з одного боку, стимулюється нашим креативним “Я”; з іншого боку, сам цей процес є суцільною творчістю, точніше – самотворенням.

Передумови до самоактуалізації особистості закладені у самій природі особистості у вигляді задатків, які у процесі формування особистісних якостей стають основою здатності до самоактуалізації. Важливою умовою самоактуалізації особистості є усвідомлення нею своїх індивідуальних особливостей, здібностей, визначення свого місця у житті, самоідентифікація та професійна ідентифікація.

Суб’єктивно-оптимальним є такий життєвий шлях особистості, який повністю відповідає її потенціалу розвитку та творчим здібностям. Вибір такого шляху робить особистість щасливою, а те, що вона робить, приносить користь іншим. Саме така ситуація призводить до максимальної самоактуалізації особистості та здійснення її творчого потенціалу.

Підходи до тлумачення поняття “самоактуалізація” досить неоднозначні. Вперше термін був введений К. Гольдштейном [цит. за: 254]. В організмичній теорії, в рамках якої працював вчений, приймається положення, згідно якого індивід активізується не багатьма, а одним головним мотивом. Назва цього головного мотиву у К. Гольдштейна – самореалізація або самоактуалізація: мається на увазі, що люди постійно намагаються реалізувати свої вроджені потенції усіма доступними засобами. Єдність мети надає єдності і спрямованості життю людини.

Абрахам Маслоу, видатний психолог гуманістичного напрямку, зробив поняття самореалізації та самоактуалізації провідними в своїх психологічних дослідженнях [135-137]. Він охарактеризував самоактуалізацію як бажання

людини стати тим, ким вона може стати. Людина, яка досягла цього високого рівня, досягає повного використання своїх здібностей і потенціалу особистості.

Самоактуалізація за А. Маслоу – це “безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів; звернення своєї місії або покликання, долі і т.ін.; більш повне пізнання і, відповідно, прийняття своєї власної споконвічної природи; невгамовне прагнення до єдності, інтеграції або внутрішньої синергії особистості” [136, с. 49].

На думку А. Маслоу, з самоактуалізацією людина набуває єдності, цілісності, інтеграції, стає більш відкритою для відчуттів, відрізняється неповторністю, експресією та спонтанністю, більш повно функціонує, має більші творчі здібності і гостріше почуття гумору, здатна посміятися над собою, упевнюється в існуванні вищих ідеалів краси, радості, чесності, добра, істини та сенсу [137, с. 19-20].

Психологічне зростання, за А. Маслоу, є повне задоволення все більш високих потреб, якими в його ієрархії є потреба в самореалізації та самоактуалізації. Рух до самоактуалізації не може початися, доки індивід не звільниться від домінування нижчих потреб, в тому числі потреб у безпеці і визнанні. Коли особистість успішно справляється з цими потребами по мірі їх виникнення, її енергія все більш готова звільнитися для самоактуалізації. Прагнення до високих цілей саме по собі є показником психологічного здоров'я.

Умовами успішної самоактуалізації особистості за А. Маслоу є:

- 1) усвідомлення нею власного потенціалу, сильних і слабких сторін, здібностей, бажань та прагнень;
- 2) сприятливі зовнішні обставини, які б не подавляли тенденцію особистості до самоактуалізації, а сприяли їй;
- 3) відкритість особистості новим ідеям, новому досвіду, готовність ризикувати, помилятися, відмовлятися від старих звичок [137, с. 38].

Результатом успішної роботи по самоактуалізації є особистість з такими характеристиками: більш ефективно сприймання реальності та більш комфортне ставлення до неї; прийняття (себе, інших, природи); спонтанність,

простота, природність; центрованість на значущих цілях (на відміну від центрованості на собі); деяка відстороненість і потреба бути на самоті; автономія, незалежність від культури та середовища; постійна свіжість оцінки; містичність та досвід вищих станів; почуття єдності з іншими; більш глибокі міжособові стосунки; демократична структура характеру; розрізнення засобів і цілей, добра і зла; філософське, доброзичливе почуття гумору; самоактуалізована творчість; протистояння акультурації, насадженню будь-якої часткової культури.

А.Маслоу зазначав, що самоактуалізовані люди не є досконалими, вільними від помилок, їм можуть бути властиві і проблеми середніх людей: почуття провини, тривожність, печаль, внутрішні конфлікти і т.ін. Але, разом із тим, вони обирають складні творчі задачі, що вимагають великих зусиль. Самоактуалізовані особистості присвячують своє життя тому, що А.Маслоу називає вищими цінностями (такими як істина, краса, добро, досконалість).

Він описує вісім шляхів самоактуалізації (самореалізації):

- 1) повна віддача переживанням, коли людина повністю розкриває свою сутність;
- 2) відмова від загальноприйнятої поведінки, вміння прислухатися до внутрішнього голосу, голосу “самості”;
- 3) щомиттєві прогресивні вибори, які сприяють особистісному зростанню;
- 4) чесність, прийняття відповідальності на себе;
- 5) готовність не подобатися іншим;
- 6) прагнення бути у своїй справі настільки хорошим, наскільки це можливо;
- 7) граничні, вищі переживання, моменти екстазу;
- 8) виявлення індивідом того, ким він є, що йому подобається, а що ні, що для нього добре, а що погано, куди він рухається, у чому полягає його місія [136, с. 48-49].

Таким чином, теорія А.Маслоу присвячена розвитку здорової особистості, що прагне самоактуалізації, самоздійснення, саморозвитку. Але це далеко не єдина теорія гуманістичного спрямування.

Психологічне зростання можливе і є центральним для структури організму – така основна ідея теорії К. Роджерса [192-194]. Він вважав, що існує фундаментальний аспект людської природи, який змушує людину рухатися до більш реалістичного функціонування та до більшої конгруентності (під якою він розумів відповідність між тим, що висловлюється, що знаходиться у полі досвіду, і тим, що помічається).

На думку К. Роджерса, основний мотив людського існування – прагнення до актуалізації, яке розглядається як притаманне організмові прагнення реалізувати свої можливості та здібності з метою зробити особистість більш сильною, а життя більш багатим, різностороннім, насиченим та задовольняючим [193, с. 18]. Всі інші мотиви є лише різновидами прагнення до актуалізації. Прагнення до актуалізації є вихідною точкою становлення “повноцінно функціонуючої людини” [193, с. 211-213].

К. Роджерс сформулював основні положення своєї теорії, спираючись на власний практично-психологічний досвід: “Мій досвід говорить мені про те, що в основі людини лежить прагнення до позитивних змін. Маючи глибинні контакти з індивідами під час психотерапії... я прийшов до висновку, що це правда. Коли я зміг тонко розуміти почуття, які виражаються ними, приймати їх як індивідуальність, я зміг виявити у них тенденцію розвиватися в особливому напрямку... Найбільш вірно цей напрямок можна визначити наступними словами: позитивний, конструктивний, спрямований на самоактуалізацію, зрілість, соціалізацію” [193, с. 68].

К. Роджерс вважає, що потрібно створити певний тип відносин з іншою людиною (під час психотерапії), які б відповідали наступним умовам:

- правдивість стосунків (в інших роботах К. Роджерс називає це конгруентністю);
- прийняття іншої людини;

- емпатія (розуміння думок і почуттів) [194].

Коли дотримуються ці вимоги і з'являється відношення, яке К. Роджерс називає допомагаючим, індивід виявляє в собі можливості для саморозвитку, самоактуалізації: “Вивільнення тенденції до зрілості полягає в прагненні перебудувати свою особистість і своє ставлення до життя, зробивши його більш зрілим. Як не назвати його – тенденція до росту, прагнення до самоактуалізації чи тенденція рухатися вперед, – це головна рушійна сила життя, це прагнення, від якого залежить вся психотерапія” [193, с. 77].

На думку К. Роджерса, у кожному з нас є прагнення до компетентності й розвитку здібностей настільки, наскільки це можливо для нас біологічно. Індивід має здатність до переживання й усвідомлення свого неправильного пристосування, тобто переживання інконгруентності між уявленням про себе та актуальним досвідом. Ця здатність поєднується з внутрішньою тенденцією до модифікації уявлення про себе, у результаті чого й виникає прагнення до реальності, рух від конфлікту до його вирішення.

К. Роджерс виділяє основні характеристики актуалізації: рухливість, відкритість, незалежність від зовнішнього впливу і опора на себе [194, с. 18].

Прагнення до актуалізації К. Роджерс розглядає як базове, а як його прояв – прагнення до актуалізації свого “Я” – самоактуалізація (самореалізація). Вона проявляється в прагненні індивіда розвиватися в напрямку ускладнення, самодостатності, зрілості та компетентності.

Повноцінно функціонуюча людина відкрита своєму досвідові, тобто може сприймати його без захисних механізмів, без страху, що усвідомлення своїх почуттів та думок вплине на її самоповагу. Її “Я” є результатом її зовнішнього та внутрішнього досвіду, який не викривлюється, аби співпасти зі сталим уявленням про себе, а уявлення про себе відповідають її досвідові, який правдиво проявляється вербальними чи невербальними засобами комунікації. Така людина не ліцемерить, висловлюючи те, що відчуває [192, с. 211-214].

Максимально реалізуючись, така людина насичено живе у кожен момент свого життя. Їй властива рухливість, високий ступінь пристосування до нових

умов, терпимість до інших. Це емоційна і водночас рефлексивна людина. Вона довіряє своєму цілісному організмові, а як джерело інформації використовує швидше свої відчуття, почуття та думки, ніж поради інших людей.

Такі люди, як зазначає К. Роджерс, вільні у виборі свого життєвого шляху. Попри всі обмеження, вони завжди мають вибір, вони вільні вибирати й несуть відповідальність за наслідки свого вибору. Самоактуалізуючись, вони стають більш творчими.

Метою особистісного зростання є, за висловом К. Роджерса, “хороше життя”, яке означає не життя, заповнене задоволеннями, не багатство чи владу, не повний контроль над собою чи спокій, а рух тим шляхом, який обрав сам організм. Людина, яка вільно рухається по шляху свого особистісного зростання, є найбільш повно функціонуючою людиною [193, с. 199].

Таким чином, бачимо перед собою концепцію гуманістичну і гуманну: віра в позитивне, конструктивне начало людини поєднується з уявленням про тенденцію актуалізації (в нашій термінології – самоактуалізацію), і водночас робляться та узагальнюються, обґрунтовуються спроби допомоги особистості на шляху її становлення в безпосередній психотерапевтичній роботі.

К. Роджерс розглядає питання мотивації (у тому числі й самоактуалізації) у контексті загальної теорії особистості, тоді як А. Маслоу, навпаки, розглядає особистість у контексті теорії мотивації, тобто самоактуалізації.

Але ці погляди на самоактуалізацію не були зовсім новими в психології, хоча вперше були поставлені зазначеними авторами в центр уваги.

Одним з перших, хто порушив проблематику особистісного розвитку як сходження до самості, був всесвітньо відомий швейцарський психолог, засновник аналітичної психології Карл Густав Юнг [249].

Згідно з К. Г. Юнгом, кінцева життєва мета – це повна реалізація “Я”, тобто становлення єдиного, неповторного і цілісного індивіда. Розвиток кожної людини в цьому напрямі розглядається як унікальний, він продовжується все життя і включає в себе процес, який отримав назву



“індивідуація”. Індивідуація передбачає свідому реалізацію людиною своєї унікальної психічної реальності, повний розвиток та вираження всіх елементів особистості. Підсумок здійснення індивідуації К.Г. Юнг називав самоактуалізацією [249, с. 211]. Він вважав, що ця кінцева стадія розвитку особистості доступна лише здібним та високоосвіченим людям, які до того ж мають дозвілля. Через ці обмеження самоактуалізація недоступна більшості людей. З позиції К.Г.Юнга, самоактуалізація шляхом безперервної творчої діяльності сприяє більшій тривалості життя.

К. Г. Юнг вважав, що кожен індивід має тенденцію до індивідуації [249]. Він називає цим терміном процес розвитку людини, який включає встановлення зв'язків між “Его” – центром свідомості та “Самістю” – центром душі у цілому, яка поєднує свідоме і несвідоме. Індивідуація є процесом розвитку людини, цілісної особистості, рухом до свободи, який включає розвиток та інтеграцію всіх структурних компонентів особистості. По мірі індивідуації всі архетипи починають проявлятися більш складно. Пласти особистого підсвідомого, які накладаються на колективне несвідоме, зменшуються.

Процес індивідуації за К.Г. Юнгом має кілька етапів [249, с. 127-134].

Перший – це розкриття “персони”. “Персона” – це те, якими ми подаємо себе навколишньому світу. Це наші соціальні ролі, стиль одягу, характерні висловлювання. “Персона” має як позитивні, так і негативні аспекти. Домінуюча “персона” може подавляти індивідуальність. Ті, хто ототожнює себе зі своєю “персоною”, починають бачити себе з точки зору своїх поверхових соціальних ролей. Це, за К. Г. Юнгом, “архетип конформності”. Позитивною функцією “персони” є те, що як знаряддя комунікації вона відіграє провідну роль у психічному розвитку.

Другий етап індивідуації – це зустріч із “тінню”. “Тінь” – це центр несвідомого, який було витіснено зі свідомості; він охоплює тенденції, бажання, спогади й переживання, які індивід заперечує як несумісні з його “персоною” або як такі, що суперечать його соціальним стандартам та ідеалам. “Тінь” – це те, що ми вважаємо низьким, недостойним у нашій

особистості, те, що ми заперечуємо у собі, чому не даємо розвинутися. Наскільки ми визнаємо у собі реальність “тіні” й відрізнаємо себе від неї, настільки ми можемо звільнитись від її впливу.

Третій етап – це зустріч з “анімою” чи “анімусом” (це інтерсексуальні зв’язки у душі кожного індивіда, які К.Г. Юнг називає “анімою” у чоловіків і “анімусом” у жінок). Ці структури фокусують весь психологічний матеріал, який не задовольняє наше свідоме уявлення про себе як чоловіка чи жінку. К.Г.Юнг наголошував, що з цим архетипом слід поводитись як з реальною особистістю, як з істотою, у якої можна вчитися.

I, нарешті, четвертий етап процесу індивідуації – це розвиток “самості”. “Самість” розглядалася К.Г. Юнгом як найбільш повне вираження індивідуальності. Вона стає новим центром душі. Вона привносить єдність й інтегрує свідомий та несвідомий матеріал. “Его” продовжує залишатися центром свідомості, але не ядром усієї особистості.

К.Г. Юнг неодноразово підкреслював, що вищезначені етапи не є простою послідовністю, вони перетинаються, і людина знову і знову повертається до старих питань і проблем. Процес індивідуації може бути представлений у вигляді спіралі, в якій людина продовжує зтикатися з тими ж фундаментальними запитаннями, але кожного разу у більш тонкій формі. У кінцевому рахунку людина повинна стати сама собою, знайти власну індивідуальність, той центр особистості, який однаково віддалений від свідомого й несвідомого; ми повинні прагнути до цього ідеального центру, до якого природа, здається, спрямовує нас. Лише з цієї точки зору можуть бути задоволені наші потреби.

Проблеми особистісного розвитку розглядалися й відомим австрійським психологом Альфредом Адлером [3].

А. Адлер – засновник індивідуальної психології, і його позиція щодо розвитку особистості наступна: “Прагнення до особистої влади являє собою форму конкретизації прагнення до досконалості” [3, с. 239].

Отже, А. Адлер розглядає прагнення до влади як форму самоактуалізації. Фактично, прагнення до влади є конкретизацією прагнення до самоздійснення, розкриття своїх особистісних сил і потенцій. Але водночас це є хибною формою самоактуалізації: “Прагнення до особистої влади – це фатальна помилка, яка отрує життя людського суспільства. Той, кому дороге людське суспільство, повинен відмовитися від прагнення пересилити інших” [3, с. 236].

Альтернативою цій “хворобі самоактуалізації” є реалізація суспільного (соціального) інтересу. Наявність цього інтересу є показником психічного здоров’я.

Стиль життя, за А. Адлером, формується під впливом креативного (творчого) “Я” людини. В цій концепції бачимо поєднання понять самоактуалізації та творчості. Стиль життя робить саме існування самоактуалізаційних процесів можливим, а креативне “Я” є тією рушійною силою, яка, будучи, по суті, творчою, робить кожну людину вільним (тим, що самоактуалізується) індивідом.

Карен Хорні, автор соціокультурної теорії особистості [234-236], у своїх зрілих роботах спирається на ідею, що за сприятливих умов людина природнім чином розкриває свій вроджений потенціал так само, як жолудь розвивається в міцне дерево. Фундаментальна робота К. Хорні “Невроз і людське зростання” має підзаголовок “Прагнення до самоактуалізації” [235]. На її думку, психопатологія виникає тоді, коли несприятливі обставини перешкоджають дитині розвиватися і здійснювати закладений в ній потенціал. Внаслідок цього дитина втрачає образ свого потенційного “Я” і формує інший образ “Я” – “ідеальне Я”, до якого спрямовує свою життєву енергію. К. Хорні прекрасно усвідомлює, яку ціну платить індивід за невітлення своєї долі. Вона говорить про почуття відчуження, про відщепленість людини від того, чим вона дійсно є, що веде до подавлення істинних почуттів, бажань і думок. Однак при цьому людина відчуває існування свого потенційного “Я” і на безсвідомому рівні, безперервно

порівнює його зі своїм “актуальним Я”, яке актуально живе в світі. Розходження між тим, що ми є, і чим могли б бути, примушує нас зневажати себе, і цю зневагу нам доводиться долати все життя.

Еріх Фромм мав власну позицію щодо самоактуалізації особистості [229; 230]. Він вважає, що глибинну основу позитивної самоактуалізації людини складає уявлення про свою родову “екзистенціональну ситуацію”. Остання, на його думку, поряд з іншими імперативами, полягає в тому, що людина закинута в цей світ без своєї згоди і волі, в цьому сенсі не відрізняючись від рослин і неорганічних предметів. Однак, будучи наділеною волею і уявою, людина не може примиритися з пасивною роллю створіння. Людина відчуває настійну потребу подолати роль “створіння”, випадковості і пасивності свого існування і стати творцем – сажати дерева, створювати матеріальні об’єкти, ідеї, витвори мистецтва тощо. Цю потребу він називає “трансцендентністю” [231, с. 21].

Отже, трансцендентність є рушійною силою для процесу самоактуалізації. Пізніше з цією тезою погодиться Віктор Франкл [227].

Еріх Фромм розглядає поняття “самоактуалізація” на тлі питання про релігії [230, с. 112-113]. Всі релігії він поділяє на два типи: авторитарні та гуманістичні.

Обов’язковою рисою авторитарних релігій (до них він відносить всі світові релігії, крім буддизму) є визнання особливої вищої сили, що керує долями світу та людей. Людина, згідно положень релігії вказаного типу, безпомічна, пасивна.

До гуманістичних Е. Фромм відносить релігії, в центрі яких знаходиться людина: буддизм, даосизм, дзен-буддизм, християнство, релігію розуму часів Великої Французької революції, а також вчення Сократа, Спінози. Тобто гуманістичні релігії у нього налічують в собі і деякий спектр соціально-світоглядних вчень.

Отже, релігія визначається ним досить широко, як система ідей і дій, що визнаються певною групою людей і є для індивіда об’єктом

прихильності, що спрямовують людину через розвиток здатності “любити інших як самого себе”, на виховання почуття єдності з усіма живими істотами, що населяють Землю. В такій релігії метою індивіда стає “самоактуалізація”, досягнення моральних височин.

Представники інших напрямків психології також зверталися до конструкту самоактуалізації.

Ф. Перлс, відомий гештальттерапевт, розглядає психологічне зростання особистості та її зрілість як здатність перейти від опори на середовище і регуляцію середовищем до опори на себе та саморегуляцію через рівновагу у собі та між собою і середовищем [163]. Умовою досягнення цієї рівноваги є усвідомлення потреб. Усвідомленню, як і представники глибинної психології, Ф. Перлс відводить особливе місце, розглядаючи зростання як процес розширення зон самоусвідомлення, а здорову особистість – як самостійну, здатну до саморегуляції істоту. Шлях відкриття цієї саморегулюючої здатності людського організму він бачив через самоусвідомлення.

Ф. Перлс вводить поняття “компетентності в часі” [163, с. 211] – здатності особистості жити і переживати теперішній момент свого життя у всій його повноті, відчувати нерозривність минулого, теперішнього і майбутнього, що виражається в цілісному ставленні особистості до життя. Гармонічне світосприйняття як конгруентне сприйняття оточуючого світу, без протиріч внутрішнього і зовнішнього порядку, свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості.

Стан оптимального психологічного здоров’я у гештальт-терапії називається зрілістю, для досягнення якої індивід повинен подолати прагнення отримати підтримку з довкілля й знайти нові можливості підтримки у самому собі. Якщо людина не досягає зрілості, то вона більш схильна маніпулювати своїм оточенням для задоволення бажань, аніж брати на себе відповідальність за свої розчарування й намагатися задовольнити свої справжні потреби. Зрілість настає тоді, коли індивід мобілізує свої ресурси для подолання фрустрації і страху, які виникають у ситуації, коли він не

відчуває підтримки від інших та не може покластися на себе. Зрілість і полягає у здатності йти на ризик, аби вибратись з тупикової ситуації. Якщо індивід не ризикує, то у нього актуалізуються рольові поведінкові стереотипи, якими він маніпулює іншими.

Екзистенціалізм вважає вихідною умовою реалізації людиною свого творчого задуму засвоєння екзистенційних істин про два види людського існування – справжнє і несправжнє. Передумовою переходу до справжнього, аутентичного існування є максимальне ігнорування індивідом суспільних зв'язків і повна концентрація уваги і волі на своєму внутріособистісному інтимному світі. З точки зору К. Ясперса, внутрішнє душевне життя індивіда належить йому одному, і ніяка історія, ніяке суспільство не може торкнутися цієї області [цит. за: 254]. Таким чином, справжнє існування як ключова категорія екзистенціалізму ототожнюється виключно з індивідуальним переживанням людиною своєї “самості”, відчуттям своєї суб’єктивності. Кредо екзистенціалізму – немає іншого світу, крім світу людського суб’єкта.

Представник екзистенційної традиції в психології Ірвін Ялом [252, 253] притримується наступних проглядів на самоактуалізацію. Самоактуалізація поєднується ним з відчуттям екзистенційної провини: “Екзистенційна провина – це дещо більше, ніж дисфоричний афективний стан, ніж симптом, який повинен бути пропрацьований і усунений. Терапевту слід розглядати її як поклик зсередини, який, якщо ми будемо уважні до нього, може стати нашим провідником до особистісної самоактуалізації” [253, с. 323]. Водночас самоактуалізація, точніше, переконання в тому, що люди повинні прагнути актуалізувати себе, присвятити себе реалізації свого вродженого потенціалу є джерелом особистісного смислу, тобто засобом конструювання аутентичного життя.

Засновник логотерапії, В. Франкл, не вважав самоактуалізацію кінцевим призначенням людини [227]. Якщо перетворити самоактуалізацію на самоціль, вона вступить у притиріччя з самотрансцендентністю людського існування. Як і щастя, самоактуалізація є лише результатом, наслідком

здійснення смислу. Таким чином, самоактуалізація (самореалізація) визначається В. Франклом як наслідок інтенціональності людського життя [227, с. 203].

Прагнення до пошуку і реалізації людиною смислу свого життя В. Франкл розглядає як вроджену мотиваційну тенденцію, притаманну всім людям; це є основною рушійною силою поведінки і розвитку особистості. Конкретний смисл даної особистості в даний момент є єдино вірним рішенням проблеми людини в пошуках смислу. Але замало лише знайти смисл, потрібно ще здійснити його. Людина відповідальна за здійснення унікального смислу свого життя. Як зазначає Д.О. Леонтьєв, аналізуючи концепцію В. Франкла: “Здійснення смислу є для людини імперативною необхідністю через кінецьність, обмеженість і необернюваність буття людини в світі, неможливість відкласти що-небудь на потім, неповторність тих можливостей, які надає людині кожна конкретна ситуація” [227, с. 15]. Самоактуалізація є побічним продуктом здійснення смислу, оскільки людина, здійснюючи смисл свого життя, здійснює тим самим себе саму. Трагічність і велич людського існування полягає в тому, що людина ніколи так і не знає до найостаннішої хвилини, чи вдалося їй здійснити смисл свого життя.

Думка В. Франкла про те, що самоактуалізація не може бути самоціллю, корелює з позицією С. Л. Рубінштейна [174, с. 89]. Він стверджує: якщо людина ставить самоактуалізацію собі за мету, то вона виходить в егоїстичну позицію. Це може бути кар’єризм, але не самоактуалізація. Мета повинна виходити за межі, бути трансцендентною.

С.Л. Рубінштейн підкреслював, що особистість визначається своїми ставленнями до довкілля, а її зростання – це визначення ставлень. Міра сформованості, визначеності цих ставлень – це міра зрілості особистості, яка не є однозначно притаманною певному віку (вікові зміни особистості не є чинниками виникнення певних ставлень). Ставлення особистості не просто визначають коло занять людини, професію, сім’ю, вони впливають на все її життя, на її самоздійснення, рівень самоактуалізації та стосунки зі світом і втілюються у духовних (душевних, психічних, особистісних) утвореннях.

Самоактуалізація особистості здійснюється через об'єктування нею своїх основних ставлень, через їх відтворення в діяльності, у стосунках з іншими.

Отже, особистість – це “відкрите”, незавершене буття, і постійне відтворення на новому рівні цієї “відкритості”, можливості вийти за власні межі, стати “іншою особистістю”, іншим “Я” і є критерієм її розвиненості.

Ми можемо бачити, що ні В. Франкл, ні С.Л. Рубінштейн насправді не відкидають явище самоактуалізації. Просто вони розуміють її ширше і глибше, ніж психологи-гуманісти: це не реалізація тільки задатків і здібностей, а, перш за все, реалізація смислів і цінностей людини.

Самоактуалізація в марксистській традиції визначається через категорію опрідметнення як “...свідомий, цілеспрямований процес розкриття сутнісних сил особистості в її різноманітній соціальній діяльності” [181, с.147].

Ю.М. Орлов визначає самоактуалізацію як випробування та розгортання в житті закладених в людині можливостей [160].

Розглядаючи самоактуалізацію особистості, не можна залишити без уваги проблему персоналізації особистості, що розробляється А.В. і В.А. Петровськими [165]. За їх твердженням, соціально зріла особистість визначається не тільки тим, що є носієм усіх багатств, накопичених людством, ідеальних і реальних відносин, що виникають у процесі індивідуальної і колективної діяльності, але й ідеальною представленістю реальних і дійових змін інтелектуальної і афективно-потребової сфери іншої людини, тобто в її інобутті. Це і є суттєвою ознакою персоналізації. Такий новий погляд на розуміння вказаної проблеми дає можливість припустити, що “потреба бути особистістю” (персоналізуватися) – виступає однією з ознак особистості, що прагне самоактуалізації [164].

А.А. Крилов вважає, що самоактуалізація – це здійснення індивідних та особистісних можливостей “Я” шляхом власних зусиль, а також співдіяльності з іншими людьми. Самоактуалізація активізується відносно тих рис, властивостей та якостей людини, які раціонально та морально



прийнятні і підтримуються суспільством. Самоактуалізація, на думку А.А. Крилова, є атрибутом самого існування людини [181].

П.П. Соболев припускає, що здатність людини до самоактуалізації виступає її родовою рисою. “Самоактуалізація особистості є її соціально-істотна реалізація” [177, с. 72]. З іншого боку, творчість є цілісною напруженою і реалізацією особистості; реалізуючи себе в предметі (опредметнюючи), індивід реалізує себе (розпредметнює). І тому самоактуалізація є самоствердженням не тільки через створення предметного світу, але й безпосередньо через самотворення, саморозвиток. До того ж, “творчість тісно пов’язана з гармонійністю і всебічністю – тими якостями особистості, які забезпечують безмежність її істотної самоактуалізації” [177, с. 84]. У сферах праці та спілкування особистість створює предметний світ, відносини людей, водночас створюючи своє життя. Цей процес має рівневу природу, і в ідеалі “цілісна самоактуалізація пов’язана з вищим рівнем організації життя, з перетворенням його на предмет творчості” [177, с. 87].

Українська дослідниця І.І. Чхейло пропонує визначення самоактуалізації особи як “всебічної актуалізації внутрішньо-буттєвого потенціалу людини у тій чи іншій сфері соціальної діяльності з користю для себе та в інтересах навколишнього середовища і суспільства” [242, с. 6]. Особливістю самоактуалізації є те, що тут співпадає суб’єкт і об’єкт активності: “Сфера самоактуалізації виступає сферою найбільшої свободи людини” [242, с. 10].

Т.В. Дуткевич зазначає: “Самоактуалізацію не можна зрозуміти за окремим її актом. Це є процес і підсумок цілісної життєдіяльності людини, який полягає в опредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей і веде до перетворення особистості на суб’єкта життя” [64, с. 58]. Дослідниця розрізняє поняття самоактуалізації та реалізації особистості, яка має місце завжди при будь-якій діяльності людини, де опредметнюються її властивості. Особливістю самоактуалізації є наявність відповідних суб’єктивних переживань особистості та обумовленість виконуваної діяльності власними

інтересами і цілями особи. Особистісний розвиток розкривається через категорію “стратегії життя” (К.О. Альбуханова-Славська): “Стратегія життя – це ідеальна, імовірна, динамічна модель свідомої побудови і здійснення особистістю свого життя з урахуванням життєвої перспективи, в якій знаходять відображення ключові життєві цілі особистості, суперечності між її суспільними і життєвими цілями, а також між цілями і реальними можливостями їх досягнення, фіксується життєва позиція і головна життєва лінія, визначається проєкція наступного життєвого шляху особистості” [5, с. 59]. Виокремлюють наступні три етапи стратегії життя:

- 1) вибір вирішального для людини напрямку життя, визначення головних цілей життя, етапів їх досягнення і послідовності цих етапів (задум життя);
- 2) вирішення суперечностей буття, досягнення життєвих цілей і планів;
- 3) процес творення особистістю цінностей свого життя.

Приміряючи ці характеристики стратегії життя до юнацького віку, бачимо, що перший етап виступає в юності домінуючим, другий має допоміжне значення, він лише починає розгортатися; третій етап формується і повинен бути сформований у якості світогляду особистості (за Л.І. Божович, [25, с. 211-212]).

Стратегія життя мусить будуватися таким чином, щоб особистість могла оптимально виразити, реалізувати себе на ступені зрілості у період свого “акме”. Проблеми самоактуалізації особистості у період акме вивчає акмеологія, створена завдяки працям Б.Г. Ананьєва. Особливу цікавість для нас становить креативна акмеологія, яка розробляється під керівництвом Н.Ф. Вишнякової [37, 38]. Одним із перших вікових періодів, які беруться тут до уваги, є рання зрілість – 17-25 років, що майже співпадає з досліджуваним нами юнацьким віком.

Методологічним підґрунтям креативної акмеології виступає синергетика. Розглядаючи під цим кутом зору особистісний розвиток, Н.Ф. Вишнякова вибудовує “архітектоніку креативного саморозвитку

особистості еволюційними шляхами творчої зрілості” [37, с. 34] на наступних семи рівнях:

- ресурсному;
- фізичному;
- особистісному;
- міжособистісному;
- професійному;
- креативному;
- духовному.

Ресурсний рівень особистості, що самоактуалізується, складають нереалізовані задатки та творчий потенціал людини: “Особистість має право вибору шляху саморозвитку: при актуалізації творчого потенціалу формуються творчі здібності, в результаті чого розвивається творча індивідуальність” [37, с. 41].

На другому, фізичному (фізіологічному) рівні особистість здійснює вибір між фізичним та психічним здоров’ям та фізичним безсиллям. Причому досягнення психічного здоров’я можливе лише за умови прагнення особистості до самоактуалізації, виступаючи водночас підґрунтям для подальшого саморозвитку.

На третьому рівні починається процес саморозвитку, а потім – через механізм особистісного зростання – самовдосконалення, що дозволяє досягти особистісної зрілості.

Процес самоактуалізації людей тісно пов’язаний з прийняттям себе, інших та світу. Цих людей вирізняє відсутність у них захисних реакцій, масок тощо та недолюблювання ними подібної штучності у інших. На відміну від цього, деструктивний шлях розвитку починається з самозаперечення, страху, агресії, що призводить до відторгненості і деградації особистості.

На четвертому, міжособистісному, рівні відкриваються конструктивні перспективи розвитку – від комунікабельності, взаємоповаги, довірливості до співробітництва.

П'ятий рівень характеризується конструктивною динамікою від майстерності, професійної самоактуалізації до досягнення вершин професійної зрілості. Але слід пам'ятати, що на кожному з рівнів є можливість деструктивного розвитку. Зокрема, на професійному рівні деструктивна динаміка починається з некомпетентності, яка призводить до безавторитетності і може закінчитися профнепридатністю.

На шостому, креативному, рівні конструктивна спрямованість розвитку реалізується через новаторство в самокреативність. Рівень спонтанності пов'язаний з мірою актуалізації особистості. Чим більш яскраво проявляється креативна спонтанність, тим вищий рівень самоактуалізації особистості.

Вищий, сьомий, духовний рівень проявляється в оригінальності світосприйняття, духовних цінностях, які стимулюють динаміку духовної зрілості, що призводить до духовної досконалості і досягненню вищої акме. Духовність виступає як принцип самопобудови творчої особистості, відкритості її до нових, вищих творчих і духовних цінностей [37, с. 34-48].

Таким чином, в креативній акмеології пропонується оригінальне рівневе розуміння процесу самоактуалізації та особистісного розвитку. Цінним є те, що самоактуалізація поєднується з креативністю, з творчим потенціалом особистості. Експериментальне підтвердження цієї тези ми будемо шукати під час нашого дослідження.

В іншому напрямку, що називається психологія життєтворчості, пропонуються характеристики моделей (не) реалізованого життя [179, с. 28-29]. Так, модель нереалізованого життя має такі ознаки:

- втрата життєвих цілей і працездатності;
- невизначеність або хибність життєвих цілей, безпорадність при зіткненні з труднощами;
- псевдодіяльність, псевдоцінності, сурогатне життя.

Показники життєвої реалізованості наступні:

- внесок у культуру, в історію;
- повнота та багатогранність самовираження особистості;
- міра задоволеності людини ступенем, засобами, результатами своєї діяльності, тим, як склалось життя [179].

Таким чином, підходи до визначення поняття самоактуалізації різноманітні і неоднозначні. В цьому напрямку працювали такі видатні психологи, як К. Гольдштейн, О.М. Леонтьєв, А. Маслоу, Ф. Перлс, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, В. Франкл, К.Г. Юнг, І. Ялом та інші. В цілому самоактуалізацію можна окреслити як загальну особистісну категорію, яка характеризується розгортанням (розпредметненням) сутнісних сил та здібностей людини в напрямку набуття нею аутентичного смислу свого існування.

## 1.2. Психологічні особливості раннього юнацького віку

Юність – перехідний етап між дитинством та дорослістю. Різні дослідники встановлюють свої критерії юності. Так, в американському підручнику “Психологія розвитку” автор – Грейс Крайг [103] – не розрізняє окремо юнацький та підлітковий вік, об’єднуючи їх в одному розділі та часто вживаючи синонімічно. Це пов’язано з поняттям *teenager*, загальноприйнятим в англійській культурі, яке охоплює вікову групу від 12 до 19 років. Зрозуміло, сюди входять як підлітковий, так і юнацький вік. О.Ф. Рибалко, вітчизняна дослідниця, узагальнює вікові варіації “шкільного періоду”, аналізуючи вже в його межах конкретні психофізіологічні функції, формування особистості тощо [197, с. 122]. Дуже авторитетним дослідником юності є І.С. Кон. В своїй книзі “Психологія ранньої юності” він ретельно аналізує такі питання, як історико-культурні характеристики юності в різні історичні епохи, процес соціалізації в юнацькому віці, особливості психічного розвитку і формування особистості, взаємини з дорослими та ровесниками тощо [92]. Над проблемами юнацького віку працювали Л.С. Виготський (“Педологія підлітка” [42]), Л.І. Божович (“Особистість та її формування в дитячому віці” [25]), І.В. Дубровіна, Д.І. Фельдштейн; Е. Еріксон (“Ідентичність: юність і криза” [251]). Серед українських дослідників слід відзначити Г.С. Костюка [100], С.Д. Максименка [131], М.В. Папучу [162] та ін.

Підлітковий вік – це час становлення характеру. Саме в цей період вплив середовища, найближчого оточення виявляється з величезною силою. Поведінка підлітка – зовнішній прояв складного процесу становлення його характеру. Серйозні порушення поведінки нерідко пов’язані з відхиленнями в цьому процесі, зокрема, стосуються емоційного розвитку. Проте значна частина цих ускладнень є лише відхиленням від норми, а не симптомами психічного захворювання.

У літературі про перехідний вік підлітків часто фігурує поняття “важкий”. Проблема “важких” підлітків – одна з центральних психолого-

педагогічних проблем. Адже якби не було труднощів у вихованні підростаючого покоління, то потреба суспільства у віковій педагогічній психології і приватних методиках просто відпала б.

Велика суспільна важливість обговорюваної проблеми стає особливо очевидною в період побудови демократичної держави. Непросте економічне становище країни, катастрофа колишнього світогляду і несформованість нового призводить до труднощів і внутрішніх конфліктів. Особливо важко в цей період підростаючому поколінню. Серед молоді підсилюється нігілізм, демонстративна і зухвала поведінка, частіше та у крайніх формах стали проявлятися жорстокість і агресивність. Різко зросла злочинність серед молоді, і за останні роки 70 % злочинів вчиняється особами до 30 років, в тому числі підлітками. Динаміка зростання підліткової злочинності росте випереджуючими темпами у порівнянні зі злочинністю в інших вікових групах. Причому з'являються всі нові види девіантної поведінки: підлітки беруть участь у воєнізованих формуваннях політичних організацій екстремістів, у рекеті, співробітничать з мафією, займаються проституцією і сутенерством, вчиняють економічні злочини.

Ідучи в рамках культурно-історичної психологічної традиції, ми будемо розглядати юнацький вік з точки зору таких його найважливіших характеристик, як соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та психічні новоутворення.

Л.І. Божович [25] як основний компонент соціальної ситуації розвитку підлітка виділяє необхідність визначити своє місце в житті. Особливо підкреслюється дослідницею ключова роль формування світогляду в юнацькому віці. Світогляд формує спрямованість особистості, що накладає відбиток на все психічне життя особистості. “Вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення стає... тим афективним центром життєвої ситуації, навколо якого починають обертатися і вся їх діяльність, і всі їх інтереси” [25, с. 374].

М.В. Папуча так схематично позначає соціальну ситуацію розвитку в юнацькому віці [162]:

### мій внутрішній світ ↔ Я ↔ моє майбутнє

В цій схемі відбивається подвійність соціальної ситуації розвитку в юності, яка складається з двох домінуючих переживань, а саме:

- 1) відношення до зовнішнього світу, що виражається як спрямованість у своє майбутнє;
- 2) відношення до свого внутрішнього світу, що стає дуже значимим і існує в формах пізнання і оцінки.

Соціальну ситуацію розвитку складають відношення юнака до мікро- та макросередовища. Стосунки як на макро-, так і на мікрорівні носять кризовий характер. На макрорівні це пов'язано з нормативністю, як і при кризі 7 років. Необхідність здійснити життєвий вибір стимулює активне пізнання оточуючого світу поряд з його глибоким переживанням. Це і є процес формування світогляду, за Л.І. Божович [25, с. 233]. Юнака вражає “багат шаровість” моральних норм – розбіжність цінностей декларованих і здійснюваних, різниця в поглядах вчителів, батьків та літературних героїв. Виникає явище юнацького максималізму, акцентує крайнощів в поглядах і поведінці. Це травмує психіку неповнолітнього і криза підсилюється.

На мікрорівні в юності людина переживає дуже значимі почуття. Це період, коли народжуються перша справжня дружба та перше справжнє кохання.

Специфіку соціальної ситуації розвитку в юності обумовлюють відносини з дорослими та однолітками. Детальний аналіз цієї взаємодії здійснив І.С. Кон [92, с. 65-74]. “Ми і дорослі” – постійна тема юнацької рефлексії. Дитина в цьому віці емансипується від батьків. Але сім'я залишається найважливішим інститутом соціалізації. Існує декілька механізмів впливу батьків на дітей, а саме: підкріплення (заохочення і покарання), ідентифікація (дитина наслідує батьків в поведінці та поглядах) та розуміння (знаючи внутрішній світ дитини, батьки формують її самосвідомість і комунікативні якості). Але конкретні якості особистості дитини в принципі не можуть бути виведені ні з якостей її батьків, ні з



окремо взятих методів виховання. Відносини дітей-неповнолітніх і батьків асиметричні, нерівноправні. Багато хто з батьків, звикнувши керувати дітьми, хворобливо переживають втрату своєї влади. Юнаки, в свою чергу, неуважні до батьків внаслідок свого вікового егоцентризму. Але водночас найбільше юнаки хотіли б бачити в батьках друзів і порадників. При всьому їхньому прагненні до самостійності юнаки і дівчата гостро потребують життєвого досвіду і допомоги старших. Це відкриває широкі можливості для побудови конструктивних взаємин, для стосунків, які б збагачували емоційно і духовно як батьків, так і їх дітей.

Вчителі переживають у відносинах з підлітками ті ж самі труднощі, що і батьки, а до того ж ті, які обумовлені специфікою педагогічної взаємодії. В юності шкільне життя розглядається як тимчасове, таке, що має обмежену цінність. Хоча старшокласник все ще належить школі, але референтні групи, з якими він подумки співвідносить свою поведінку, все частіше знаходяться поза нею. Юнацький вік – це не підготовка до життя, це саме життя, це дуже важливий і відповідальний етап життєвого шляху. І багато в чому саме від вчителя залежить те, як про цей період згадуватиме людина – чи то як про етап вільного становлення, творчості і натхнення, чи як про конфліктний, напружений час вперемішку з нудьгою на уроках. Вчитель має в свідомості підлітка кілька ролей згідно з виконуваними ним функціями:

- заміна батьків;
- влада, яка володіє певним запасом заохочень і покарань;
- авторитетне джерело знань в певній області;
- старший товариш і друг [92].

Ровесники відіграють особливо важливу роль в житті юнака, що обумовлене наступними факторами. По-перше, спілкування з однолітками – це дуже важливий специфічний канал інформації, яку юнаки не можуть отримати від дорослих (зокрема, про статеві відносини). По-друге, це специфічний вид міжособистісних відносин, де юнак може сформувати у себе необхідні комунікативні якості. По-третє, це специфічний вид

емоційного контакту. Усвідомлення групової належності дає юнаку відчуття захищеності й комфорту. Повага товаришів має вирішальне значення для формування самоповаги юнака. Юнацькі групи, як і підліткові, характеризуються надзвичайною конформністю. В цьому віці виникає прагнення належати до певної субкультури. З'являються почуття дружби та любові [92, с. 96-97].

Ще одна дуже важлива особливість соціальної ситуації розвитку неповнолітніх полягає в тому, що вони вперше усвідомлюють себе *об'єктом сприймання іншими людьми*. Підвищена увага до своєї зовнішності, моделювання її та експериментування з нею – наслідок цього усвідомлення. Така підвищена увага до своєї зовнішності в цьому віці може не лише впливати на поведінку, але й деформує самооцінку, впливає на систему цінностей, інші глибокі особистісні структури [162, с. 39].

Таким чином, з точки зору соціальної ситуації розвитку підліткової та ранній юнацький вік є періодом досить тривалої, складної за змістом та емоційно насиченої вікової кризи. Ситуація для старшокласника загострюється об'єктивною необхідністю вперше в житті зробити власний вибір. Вірним може бути лише такий вибір, який максимально враховує індивідуальність молодшої людини. Важливим також є те, щоб цей вибір органічно входив у загальний контекст становлення індивідуальності і напряду життєвого шляху. Це має бути самостійно зроблений вибір, який дасть найширші можливості для творчого розвитку особистості.

Провідна діяльність цього вікового періоду визначається різними дослідниками по-різному. Найчастіше вона називається учбово-професійною. Для юнаків учіння стає значимим, на відміну від підлітків, але вже не в такому аспекті, як для молодших школярів. Воно досить жорстко пов'язується з майбутнім професійним вибором учня. Але при такій постановці проблеми виникає протиріччя кардинального характеру: якщо проблеми становлення внутрішнього світу є центральними в ранній юності, вони му-

сять, згідно з усіма законами вікової психології, бути пов'язаними з провідною діяльністю. І це означає, що учбово-професійна діяльність не є провідною.

Сенс цього періоду розвитку особи полягає в перетворенні дитини на *суб'єкта власного життя*. Людину як суб'єкта власного життя характеризують три основні психологічні ознаки [162, с. 34]:

1. Це людина, яка сама свідомо ставить цілі, виходячи з власних потреб і прагнень (але не підкоряючись їм!), аналізу життєвої ситуації, в якій вона знаходиться, та оцінки власних можливостей.

2. Суб'єкт життя використовує свої способи досягнення цілей. Частина цих способів привласнена протягом розвитку, але в своїй сукупності вони складають неповторну психологічну конфігурацію – стиль.

3. Суб'єкт життя – це обов'язково індивідуальність, тобто людина унікальна і неповторна, яка має свою власну філософію життя. І саме такою вона залишається в пам'яті людей і в історії суспільства.

Юність є підготовчим етапом на шляху до перетворення, в той час, як підліток часто живе лише мріями. Воно – й необхідність, і обмеження. Це дуже важливо усвідомити, адже саме як необхідність майбутнє ставить перед юнаком першу складну проблему в його житті, яку може вирішити тільки він сам. Ця проблема усвідомлюється як необхідність здійснити свідомий вибір власного життєвого шляху, її треба вирішити принаймні до закінчення школи. Це – головне. І тому *свідомий вибір напряму життєвого шляху* стає переважаючою формою психічної активності в цьому періоді. Отже, це і є провідна діяльність [162, с. 55].

Учіння є способом виконання провідної діяльності. З одного боку, воно ніби втрачає самодостатню значущість – суб'єктивно для учня учіння має цінність лише в контексті планування власного майбутнього. Звідси – диференційоване ставлення до учбових предметів як норма навчання. З іншого боку, провідний характер учбової діяльності визначає її центральну роль у психічному розвитку, і проблеми в учінні однозначно є проблемами розвитку. Тому невстигання, невизначеність з колом необхідних надалі

предметів, інші негаразди означають блокування провідної діяльності, а отже й припинення або серйозні відхилення в розвитку особистості [162, с. 59].

Учіння тісно пов'язане з іншою формою провідної діяльності – з самопізнанням. У ситуації усвідомленого вибору між учбовими завданнями, які сприятимуть розвитку нових знань і умінь, та іншими, що сприятимуть встановленню учнем власних здібностей, недоліків та перспектив, неповнолітні обирають саме останні.

У процесі учбової діяльності в підлітка формується індивідуальний стиль цієї діяльності, який, за влучним визначенням В.С. Мерліна [140, с. 122], є специфічним психологічним утворенням, що опосередковує цілі і мотиви діяльності і забезпечує її неповторність.

В зв'язку з тим, що учбова діяльність старшокласника включається в загальний контекст усвідомленого вибору напряму життєвого шляху, провідну спонукальну функцію в ній виконують не учбово-пізнавальні мотиви, а мотиви досягнення. Саме як сходинку до визначення себе в майбутньому розцінює підліток успіх і невдачу в учінні [162, с. 88].

Самопізнання є іншою формою провідної діяльності. Внутрішнім психологічним змістом і сутністю діяльності самопізнання є процес структурування особистістю свого внутрішнього світу. “Діяльність самопізнання має специфічну “надзадачу”: її виконання мусить призвести до виокремлення з внутрішнього світу особливої загадкової структури, яку й називають Я” [162, с. 36]. Виокремивши себе з зовнішнього світу, людина дійсно пізнає себе і усвідомлює оточуючий світ.

Основними способами самопізнання в ранній юності є особистісна рефлексія та інтроспекція. При рефлексії підліток бачить себе ніби очима інших людей, відбувається децентрація, співвіднесення своєї поведінки з переживаннями інших людей. При інтроспекції відбувається самозанурення, аналіз власних переживань і прагнень.

Таким чином, провідною діяльністю підліткового та раннього юнацького віку виступає свідомий вибір власного життєвого шляху.

Основними формами цієї діяльності є учіння та самопізнання. В процесі провідної діяльності формуються основні психічні новоутворення юності, які ми зараз і розглянемо.

Згідно з І.В. Дубровіною, центральним новоутворенням ранньої юності є *готовність до життєвого самовизначення* [226]. “У психологічній готовності до самовизначення, безумовно, провідну роль грає самосвідомість – усвідомлення своїх якостей і оцінка їх, уявлення про своє реальне та бажане “Я”, рівень домагань неповнолітніх в різних областях життя і діяльності, оцінка себе та іншого з точки зору належності до певної статі, інтроспекція та особистісна рефлексія”. Під керівництвом І.В. Дубровної був проведений ряд експериментальних досліджень, які висвітлюють вищезазначені аспекти проблеми готовності підлітків до самовизначення. “Готовність до самовизначення передбачає формування у старших школярів стійких, свідомо створених уявлень про свої обов’язки і права по відношенню до суспільства, інших людей, моральних принципів і переконань, розуміння обов’язку, відповідальності, уміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за явищами дійсності і давати їм оцінку тощо” [226, с. 11]. Отже, готовність до самовизначення потребує внутрішньоособистісних утворень, які в подальшому зроблять можливим творче, активне, суб’єктне життя людини. Самовизначення є частковим моментом процесу самоактуалізації. Але це не просто підготовка до самоактуалізації – в ранньому юнацькому віці вже розгортаються самоактуалізаційні процеси. Тут буде доцільним оговорити наше розуміння специфіки самоактуалізації, самореалізації та самовизначення. На нашу думку, самоактуалізація здійснюється через самоареалізацію і має одним із своїх результатів самовизначення. Реалізуючи свій життєвий шлях, людина постійно актуалізує особистісні смисли, цінності і таланти, а усвідомивши напрямок свого шляху, вона категоризує себе, свою професію, свій життєвий світ і приходить до самовизначення. Самоактуалізація – більш широке поняття, ніж самореалізація. Самореалізація може виявлятися і в плануванні,

але для самоактуалізації необхідне здійснення. І в найвищих своїх формах це (само)здійснення є творчістю.

Основними психологічними компонентами готовності до життєвого самовизначення як центрального новоутворення ранньої юності слід вважати:

1. Життєві плани як стійкий прояв мотивації особистості відносно визначеного напрямку життєвого шляху.
2. Розвинену “Я-концепцію” – результат самопізнання як провідної діяльності.
3. Свідоме управління розвитком власної особистості (саморозвиток).
4. Інтегрування власної особистості і поява індивідуальності як вищого рівня її розвитку [162, с. 56].

За Еріком Еріксоном, в юності повинна бути сформована “его-ідентичність”. Вона формується в результаті кризи і супроводжується вибором молодої людини свого професійного шляху, ціннісних орієнтирів, життєвої позиції. Ідентичність в буквальному розумінні – це тотожність людини самій собі. “Поняття ідентичності означає твердо засвоєний і особистісно прийнятий образ себе в усьому багатстві відношень особистості до оточуючого світу, почуття адекватності і стабільного керування особистістю власним “Я” незалежно від змін “Я” і ситуації; здатність особистості до повноцінного вирішення задач, які виникають перед нею на кожному етапі її розвитку” [251, с. 12]. Підлітковий вік та юність є ключовими щодо набуття почуття ідентичності. В цей час людина коливається між позитивним полюсом ідентифікації “Я” та відповідної “его-ідентичності” та негативним полюсом плутанини ролей. Кризовий період між юністю та дорослістю Е. Еріксон називає “психологічним мораторієм”. В цей час в особистості відбуваються багатомірні складні процеси набуття дорослої ідентичності та нового ставлення до життя. Цей період може затягнутися, що особливо характерно для творчих особистостей. Як зазначає Л.І. Анциферова, “якщо виразити психологічний стан суб’єкта на етапі юності в

поняттях сензитивних періодів, то можна сказати, що юнак в цей час стає дуже чутливим по відношенню до самого себе і до вимог суспільства, яке чекає від нього самовизначення” [11, с. 236]. Так ми знову повертаємося до проблеми готовності до самовизначення як основного новоутворення підліткового віку та ранньої юності та знову пересвідчуємося в безперервності процесу самоактуалізації особистості, яка знаходиться в пошуках ідентичності та смислу.

Таким чином, рання юність – це специфічний віковий етап з певними особливостями соціальної ситуації розвитку, певною провідною діяльністю та відповідними психічними новоутвореннями. Їй притаманні, серед іншого, специфічні протестні поведінкові реакції, що призводять до виникнення девіацій поведінки та формування делінквентності.

Багато причин, що породжують порушення норм поведінки підлітків, вдається виявити і вчасно усунути. Разом із тим, серед чинників протиправної поведінки виявляються такі, для попередження й усунення яких ще не знайдені дієві засоби. Певною мірою до цієї категорії можуть бути віднесені чинники психолого-педагогічного характеру. Так, усе частіше при з’ясуванні причин і умов порушення підлітками норм і правил поведінки науковці та практики звертаються до аналізу соціально-психологічного клімату родини, емоційно-психологічних відносин підлітка з однолітками і дорослими. Так, девіантну поведінку нерідко пояснюють тим, що дитина, підліток або юнак не може правомірними засобами задовольнити свої соціально-психологічні потреби у визнанні, довірі, самоствердженні.

Вітчизняні психологи і більшість сучасних зарубіжних вчених заперечують вирішальний вплив на поведінку “важких” дітей генетичного фактора, спадкоємної обтяженості їхньої свідомості і дій. Природні передумови визначених особливостей психіки, звичайно, наявні, але набуваючи якісних змін, діють вони не прямо, а опосередковано, через вплив соціального середовища.

Формування злочинних тенденцій більшістю авторів прийнято розглядати як процес взаємодії біологічних і соціальних причин. Соціальний вплив (внутрісімейні конфлікти, вплив прикладу підліткових груп, інформаційний клімат, перевага визначених цінностей у суспільстві і т. ін.) виступає в якості патогенного зовнішнього фактора, якому піддатні всі без винятку підлітки, а хворобливим психічним аномаліям належить лише роль або каталізатора антисуспільних і антиморальних ідей, або чинника зниження компенсаторних можливостей особистості в її протистоянні негативному впливові.

Основні причини труднощів підлітків: у неправильних відносинах в родині, у прорахунках школи, ізоляції від однолітків, у середовищній дезадаптації взагалі, прагненні утвердити себе будь-яким способом і в будь-якій малій групі. Часто діє сукупність, комплекс усіх цих причин. Порушення поведінки й емоційно-вольової сфери дітей, підлітків, молоді не успадковується. Виключення пов'язані лише з низкою захворювань, обумовлених розумовою відсталістю [144].

Ще одна з причин девіацій – вікові особливості психіки підлітка. Для психічного розвитку характерні вікові кризи. При їхньому виникненні дитина починає пручатися виховним впливам дорослих, конфліктувати з ними, грубо і неслухняно поводитися.

Підлітковий вік багато психологів вважають критичним протягом всього періоду його протікання. Психічні порушення мають визначені етапи розвитку, проходячи через які вони досягають найбільшого ступеня виразності. Під час підліткової кризи швидкість цього хворобливого циклу збільшується, у результаті чого якийсь із етапів може бути або дуже коротким, або не виявлятися взагалі. Тому дуже часто патологічна жорстокість підлітка є для його близьких, знайомих, однолітків і очевидців зовсім несподіваною, нічим не зумовленою.

Прискорення біологічних і психологічних процесів у період кризи призводить до того, що відхилення в поведінці виникають немов би раптово.



Так, у цілком благополучного підлітка зненацька для навколишніх раптом з'являється емоційна черствість, жорстокість, схильність до агресії, насильства [186]. Багато агресивних вчинків підлітків, що попадають у поле зору правоохоронних органів, є наслідком особистісної кризи [144].

Період дорослішання сам по собі не є хворобою, але може спровокувати виникнення глибоких психологічних проблем. Не випадково підліткова криза розуміється як стан, у якому можуть виникати “перекручування відносин підлітка з дійсністю” (H.Remschmidt, 1992). Однією з кардинальних ознак даної кризи є переживання відчуження свого Я (деперсоналізація), своєї самотності і відірваності від світу.

Особливо варто назвати ті ускладнення підліткового віку, що спричиняються бурхливим і нерівномірним розвитком організму, який супроводжує процес статевого дозрівання підлітка. Ця нерівномірність може проявитися як у розвитку кістково-м'язової системи і соматичної тілесної організації, так і в розвитку серцево-судинної системи і внутрішніх органів. В одному випадку це призводить до соматичних диспропорцій (високий зріст при маленькій голові, вузькій грудній клітці, довгі кінцівки і т.ін.), що болісно сприймається підлітком. В іншому випадку нерівномірність розвитку серцево-судинної системи може привести до підвищеного артеріального тиску, головних болей. Але найбільш помітно на поведінку підлітка здатна впливати підвищена активність ендокринної системи, так звана “гормональна буря”, викликана прискореним половим дозріванням, і як наслідок цього – емоційна нестійкість, підвищена збудливість, невірноваженість, неадекватність реакцій, що виливаються в невиправдану різкість і підвищену конфліктність, та самі по собі здатні утруднити його відносини з навколишніми.

Підвищена конфліктність, особливо у стосунках з дорослими, котра нерідко виявляється в підлітковому віці, спричиняється не тільки органічними змінами, але й тим, що змінюється вся система відносин підлітка з дорослими і однолітками. Прагнучи позбутися від впливу

дорослих, підліток стає критичним стосовно своїх батьків, учителів, починає загострено реагувати на їхні недоліки. Активний процес засвоєння навичок соціального поведіння продовжується.

Кризовий характер підліткового віку з більш-менш вираженою тенденцією до криміналізації проявляється також в тому, що в підлітка істотно перебудовуються відносини з ровесниками. Для підлітка характерна підвищена потреба в спілкуванні, прагнення до самоствердження в їхньому середовищі, чуйне реагування на думку однолітків. Такі прояви в цьому віці аж ніяк не випадкові. Вони обумовлені тим, що в цей час завершується формування самосвідомості, самооцінки.

Потреба в спілкуванні і самостверженні підлітка повинна бути реалізована в сприятливому середовищі. Якщо це з якихось причин не відбувається, самоствердження здійснюється в неформальних підліткових групах, вуличних, двірських компаніях у формі асоціальних проявів (випивка, паління, нецензурщина, хуліганство), воно може стати небезпечним, криміналізуючим чинником.

З кризовими процесами самосвідомості тісно пов'язані підліткові реакції групування. Антисоціальні (соціально негативні) компанії проводять свій час у розвагах і спілкуванні, але в основі їх лежить діяльність, спрямована на шкоду суспільству. Джерелами групової злочинності значною мірою є бездоглядність учасників вуличних компаній, лідерами яких стають важкі підлітки або дорослі правопорушники. Здорове юнацьке прагнення до колективності перероджується тут у небезпечний груповий егоїзм, некритичну гіперідентифікацію з групою та її лідером, у невміння і небажання свідомо зважити й оцінити приватні групові норми і цінності у світлі більш загальних соціальних і моральних критеріїв. Підкоряючись законам групи, підлітки йдуть на неймовірно жорстокі злочини для того, щоб як їм здається, “відновити життєво важливий для них зв'язок власного Я з групою” [92].

Аморфна моральність підлітка робить його залежним у своїх судженнях від думки інших. Компенсація несамостійності при цьому

досягається шляхом крайньої відданості спільності “Ми” і критичного, нігілістичного відношення до усіх, хто входить до спільності “вони”. У “важких” підлітків сильно розвинений також “рефлекс наслідування”, що спонукує їх некритично переймати форми поведінки у криміногенно заражених учасників групи. Цим пояснюється зростання ступеня важковихованості, незалежно від педагогічних впливів, формування девіантної поведінки аж до делінквентності (правопорушення).

З анатомо-фізіологічними перетвореннями організму в підлітка можна спостерігати посилення інтересу до теми “сексуальної норми”. При цьому результати “примірювання” до еталонів дорослої статевої поведінки виявляються переважно не на його користь, що викликає або різні прояви сексуальної агресії, або тривожність. Перекручений розвиток сексуального інтересу, орієнтація на різного роду ерзаци статевих відносин призводять окремих підлітків до статевих збочень, аморальних вчинків, індивідуальних і групових правопорушень.

Підлітки, як правило, уникають у спілкуванні з дорослими обговорення біопсихологічних аспектів взаємовідносин чоловіка і жінки, ховають свою поінформованість або, навпаки, виявляють безсоромність, відкритий цинізм, коли хочуть шокувати навколишніх, довести свою дорослість.

Окрему групу складають фактори важковихованості, пов’язані з негативним впливом на педагогічний процес неблагополучної родини підлітка. Родину, у даному випадку, варто розглядати, насамперед, як фактор, що визначає психофізіологічну повноцінність або ущербність дитини. Неблагополучна родина може чинити прямий негативний вплив на особистість, що формується, перешкоджати її нормальному розвитку. Негативні сімейні умови, відсутність нормального морального середовища, порушення психологічного контакту з найближчими людьми гостро переживаються підлітками, що починають усвідомлювати протиріччя життя дорослих. Озлобленість, що доходить до розпачу або жорстокості, недовіра до людей, зневага до норм, цинізм, байдужість – такий далеко не повний

перелік внутрішніх установок підлітків, які переживають незлагодю або розлучення батьків, що живуть в умовах пияцтва, розпусти, безупинних сварок і конфліктів, неуцтва, байдужості.

Однак, нерідкі випадки, коли перекручену моральну атмосферу навколо підлітка створюють люди, які люблять його і бажають йому добра. Велику шкоду своїми діями наносять батьки, що намагаються попередити всі його бажання, нав'язати свої уявлення про світ, критерії способу життя. “Штучне затягування дитинства таїть у собі небезпечні наслідки, – пише І.С. Кон. – У молодих людей, які не беруть серйозної участі в суспільній діяльності, не виробляється почуття відповідальності, властиве дорослій людині. Їхня активність може спрямовуватися по анти суспільних каналах, виливаючись у пияцтво, хуліганство, усілякі форми злочинності” [92].

Особливе місце серед несприятливих індивідних характеристик, що складають психофізіологічні передумови асоціального поведіння, займає відставання в розумовому розвитку, олігофренія, вроджені черепно-мозкові травми. В окремих випадках у ролі передумов можуть виступати різні фізичні недоліки, дефекти мови, зовнішня непривабливість, недоліки конституціонально-соматичного характеру.

Швидко і легко підлітки опановують “забороненими” прийомами психологічного захисту від нападу, що зустрічаються в арсеналі дорослої людини: витіснення неприємних уявлень про результати своєї поведінки, хитрість, обман, конформне підпорядкування вимогам, демонстрація фізичної сили, агресивність, брутальність, погроза, шантаж.

Таким чином, підлітковий вік – складний період психічного розвитку; він проблемний та психологічно напружений для самого підлітка і для всіх, хто його оточує. Клубок внутрішніх протиріч, що особливо гостро виявляються на даному етапі, опір позитивним виховним впливам призводять до появи досить значної групи “важких” підлітків. Антисоціальна поведінка взаємообумовлюється дією чинників, у першу чергу, зовнішнього соціального середовища (особливо мікросередовища), а також індивідуальними особливостями особистості підлітка, що обумовлюють його індивідуальне реагування на різні життєві проблеми.

### 1.3. Делінквентність як спосіб самоактуалізації

Однією з форм антисоціальної поведінки, що спрямована проти інтересів суспільства в цілому чи особистих інтересів громадян, є правопорушення. У юриспруденції розрізняють правомірну і неправомірну поведінку громадян. Неправомірні дії (правопорушення) – це такі юридичні факти, що суперечать нормам права. Подібні дії порушують встановлений у країні порядок [7, с. 12].

Усі правопорушення діляться на злочини і провину. Злочин – це протиправний, винний, кримінально-караний суспільно небезпечний вплив, що зазіхає на охоронювані законом суспільні відносини і спричиняє їм істотну шкоду [14, с. 23].

Провина – це теж протиправне і винне діяння, але таке, що не становить великої суспільної небезпеки. Провини регулюються нормами адміністративного, цивільного, трудового й інших галузей права. Правопорушення у формі провину виявляються в неповнолітніх у зухвалій манері поведінки, у лихослів'ї, агресивній поведінці, забіякуватості [47, с. 29].

Делінквентність – це різновид девіантної поведінки, що виражається у формі провин або злочинів. Якщо ці провини незначні і не приносять великої шкоди суспільним відносинам, то особи, що їх скоїли, піддаються покаранню засобами адміністративного права [73, с. 89]. Правоохоронні органи в особі міліції і судових органів застосовують до делінквентів заходи примусового характеру (адміністративний арешт, штраф та інше), а соціальні і медичні служби здійснюють з ними комплекс заходів для соціальної і психологічної адаптації. Якщо ж девіант вчиняє злочин, то таке діяння кваліфікується за нормами кримінального законодавства. От чому злочинність як вид девіантної поведінки в основному вивчається юриспруденцією, а аморальна поведінка вивчається соціологією, психологією, психіатрією й іншими науками [95].

Проблема відхилень у поведінці неповнолітніх турбує вчених дуже давно. В XIX ст. дитяча злочинність набула значного розмаху, тому вчені почали ретельно вивчати її природу. Переважна більшість вчених вважала основною причиною виникнення відхилень у формуванні особистості, скоєння правопорушень і злочинів неповнолітніми – неблагополучні умови життя дітей, відсутність правильних виховних впливів. Окремі вчені вважали, що причиною цього явища є недоліки існуючої державної системи, яка і породжує злочинність [59, с. 12-14, 18-19].

Інші вчені підтримували ідею про фатальність природжених злочинних нахилів, властивих окремим індивідам. Так, на думку багатьох вчених, певна частина дітей вже народжується з деякими злочинними задатками, “дефектами морального розвитку”, тобто в основному це зумовлено їх поганою спадковістю. Таких дітей вони визнавали невинними і вважали єдиною можливим засобом попередження злочинних дій з їх боку якомога більш ранню ізоляцію від інших членів суспільства. Дослідники проблеми важковихованості дітей наголошували на тому, що злочинні дії дуже рідко мають випадковий характер, як правило, їм передують більш чи менш тривалий період, який характеризується певними відхиленнями у поведінці, здійсненням проступків. Сприятливі чи несприятливі умови розвитку дитини самі собою не гарантують того, що дитина виросте хорошою чи поганою. Спосіб поведінки особистості залежить не тільки від умов середовища, але й від того, як складаються взаємовідносини особистості і середовища. Тому необхідно з ранніх років виховувати у дітей непримириме ставлення до будь-яких негативних явищ навколишньої дійсності, вчити їх протистояти цим явищам [99, с. 201].

Проблемою відхилень у поведінці неповнолітніх вчені займаються і в наш час, оскільки рівень злочинності серед неповнолітніх з року в рік зростає.

Слід відмітити, що багато західних вчених, які займаються дослідженням відхилень у поведінці серед неповнолітніх, не диференціюють

чітко такі поняття, як “важковиховувана дитина”, “неповнолітній правопорушник”, “неповнолітній злочинець”.

Найчастіше в працях англійських та американських учених стосовно особистості, яка порушує норми і правила поведінки, вживається термін “delinquent”, що в перекладі з англійської означає: винний, правопорушник, злочинець, а термін “delinquency” означає, таким чином, і проступок, і правопорушення, і навіть злочин, тобто будь-які види відхилень у поведінці. В той же час для відхилень, які не мають яскраво вираженого антисоціального характеру, вживається термін “deviant”, девіація, девіантність – відхилення від норми.

Американський вчений Р. Кассенбаум вважає, що в групу дітей-делінквентів слід віднести певну неповнолітніх віком від 7 до 16 років, які здійснюють такі вчинки, котрі у випадку здійснення їх дорослими розглядаються як злочинні [цит. за: 256].

Деякі сучасні західні вчені користуються терміном “делінквентність” для визначення тої особливої стадії асоціальної поведінки, яка передуює прямим, чітко вираженим злочинним діям.

Розглянемо теорії сучасних зарубіжних вчених, що пояснюють причини виникнення відхилень у поведінці неповнолітніх, та які профілактичні заходи, спрямовані на попередження правопорушень і злочинів, вони пропонують.

Деякі вчені в основі своїх концепцій використовують ідею Ч. Ломброзо [123]. Згідно з вченням Ч. Ломброзо, причини злочинної поведінки слід шукати, в першу чергу, в особистості самого злочинця. Він розробив таблиці “природжених злочинців”, на основі яких можна зразу визначити, чи ми маємо справу з нормальною людиною, чи перед нами типовий злочинець [123, с. 48-52].

Надзвичайно цікавою, хоч і дуже суперечливою, є теорія хромосомних аномалій. У багатьох зарубіжних країнах (США, Англія, Франція) деякі вчені висловили гіпотезу про вплив додаткової 47-ї хромосоми типу X або типу Y на злочинність. Ще в 1970 році Американський національний інститут

здоров'я (Центр по вивченню злочинності) опублікував дані обстеження 5342 злочинців на предмет виявлення хромосомних аномалій, згідно з якими прямих однозначних кореляцій між хромосомними аномаліями і протиправною поведінкою виявлено не було. Проте підкреслювалося, що в окремих випадках хромосомні відхилення і пов'язані з ними риси генотипу можуть підвищити схильність до розвитку соціально-негативних зразків поведінки [255, с. 529].

У.Шелдон вважає, що фізична структура людини і її поведінка являють собою нерозривну єдність, в якій вирішальна роль належить саме фізичній структурі. Фізична ж структура, на думку Шелдона, повністю залежить від якості зародкової плазми, з чого випливає, що поведінка людини зумовлена, в першу чергу, спадковістю [цит. за: 183, с. 211-214].

Не звертаючи увагу на явні протиріччя в результатах досліджень, деякі вчені продовжують шукати підтвердження гіпотези про існування природженого злочинного типу особистості, джерела злочинної поведінки якої закладені вже в її анатомічній та фізіологічній структурі [141].

Досить чисельною на Заході продовжує залишатися група вчених, які в своїх дослідженнях намагаються довести, що індивіду з антисоціальною поведінкою властива не тільки особлива анатомічна структура, але й специфічна психіка [151]. Так, відомий вчений І. Хіллі стверджує, що будь-які форми поведінки індивіда, в тому числі і злочинна поведінка, знаходяться в безпосередній залежності від його душевного стану [цит. за: 255]. Тому причини відхилень у поведінці, перш за все, слід шукати в безпосередніх передумовах людської поведінки. Різні психічні травми, хвороби, інтелектуальна недорозвиненість породжують злочинність.

Ідея психічно хворого, інтелектуально неповноцінного злочинця досить популярна сьогодні в багатьох країнах. Така позиція, по суті, означає намагання підмінити проблему соціальну проблемою психопатологічною, тому що багато вчених висловлюють відкрито думку про те, що злочинці в своїй переважній більшості – психопати [8].



Правда, в останні роки на Заході спостерігається більш стримане ставлення до тверджень про існування прямих кореляцій між психічною неповноцінністю і злочинністю. Наприклад, Н. Іст відмічає, що згідно з даними його досліджень, злочинці далеко не завжди психопати [цит. за: 256]. Часто вони більш чи менш свідомо вибирають злочинний спосіб життя як найбільш прийнятний для себе, не проявляючи при цьому скільки-небудь вагомих ознак психопатії.

Популярні на Заході також ідеї З. Фрейда, суть яких у тому, що будь-який вчинок особистості зумовлений конфліктом між “Я” і “Воно”, тобто між свідомим і підсвідомим [228, с. 112-114]. На думку Фрейда, в психічних процесах вирішальну роль завжди відіграє підсвідоме “Воно”, під яким він мав на увазі комплекс природжених інстинктів, імпульсів, потягів індивіда. Підсвідоме пов’язане з зовнішнім світом і не підкоряється ніяким закономірностям. Вже по самій своїй природі “Воно” аморальне і знаходиться в конфліктних відносинах зі свідомим, тобто тою частиною підсвідомого, яка змінилась під впливом зовнішнього світу, але все ж продовжує в значній мірі залежати від підсвідомого. З. Фрейд та його однодумці заперечували вплив середовища, соціальних умов життя на процес формування особистості, зводили все до дії природжених біологічних інстинктів, не усвідомлених імпульсів, потягів.

Досить поширеними теоріями, які намагаються пояснити відхилення у поведінці неповнолітніх, виходячи з врахування деяких особливостей і закономірностей людської психіки, є різновиди так званої “теорії фрустрації” [255]. Фрустрація, вважають автори даної теорії, найчастіше приводить до агресії. Американський вчений Л. Берковіц визначає фрустрацію як відповідну реакцію на будь-яке втручання в людську діяльність, спрямовану на досягнення тих чи інших життєвих планів, важливої для індивіда мети [255, с. 530]. Неможливість досягнення бажаного, як правило, викликає негативні емоційні реакції, злість, що в свою чергу, є внутрішньою умовою формування агресивних проявів.

Бельгійський математик і соціолог Адольф Кеттле вивчав злочинність методами математичної статистики. Він довів, що масові суспільні явища (народжуваність, смертність, злочинність та ін.) підкоряються певним закономірностям, а також, що на рівень злочинності впливає вік, стать, професія, рівень освіченості людини, пори року і навіть ціни на хліб [213, с. 188]. Отже, в суспільстві є зародки всіх злочинів, які можуть здійснюватися, тому що в ньому є умови, які сприяють їх розвитку.

Існує багато різних теорій, в основі яких лежить ідея про вирішальну роль раннього дитинства у виникненні відхилень у поведінці. Прихильники цієї думки вважають, що процес формування особистості закінчується у ранньому дитинстві, і під впливом несприятливих соціальних факторів у дитини вже може сформуватися підсвідома готовність до асоціальної поведінки [184, с. 321]. Так, відомі американські вчені Елеонора і Шелдон Глюк, які надзвичайно ретельно обстежили 500 неповнолітніх делінквентів, прийшли до висновку, що більшість з них почали виявляти ознаки відхилень у поведінці ще в дитинстві [цит. за: 182, 109]. Вони пропонують відповідні профілактичні заходи, так зване “прогнозування поведінки неповнолітніх”, що полягає в ретельному обстеженні дітей раннього віку з метою виявлення у них небезпечних криміногенних властивостей, та їх адаптації до будь-яких життєвих умов.

У цьому ж напрямку працював і Дж. Боублі. Він обґрунтував теорію “патології раннього дитинства” і вважає, що дитина, яка не отримала в ранньому віці достатньо батьківського тепла, ласки, ніжності, турботи – в майбутньому обов’язково буде відзначатися тими чи іншими відхиленнями, не виключена можливість скоєння правопорушень, злочинів [182, с. 89]. Дж. Боублі спостерігав за дітьми-сиротами, дітьми з неповних сімей і прийшов до висновку, що переважна більшість з них – важковиховувані. Для них властиві певні відхилення в моральному розвитку й поведінці. На цій основі автор приходять до висновку про вирішальне значення у формуванні

особистості дитини тих відносин, які складаються між нею і батьками в ранні періоди дитинства.

Цю ідею підтримує також сучасна американська дослідниця Сондра Рей [цит. за: 169, с. 56]. Вона провела багато досліджень і довела, що відсутність материнського тепла, ласки, ніжності згубно діє на формування особистості дитини ще в той час, коли вона знаходиться в утробі матері. Якщо народження дитини є небажаним у сім'ї, а мати з негативними емоціями виношує дитину, то це приводить до патологічних змін у складних мозкових структурах у період їх формування. Такі діти часто агресивні і жорстокі вже в перші роки життя. Згідно з дослідженнями С. Рей, 90 % неповнолітніх правопорушників, яких вона вивчала, були небажаними дітьми (за свідченнями їх батьків).

Із всіх криміногенних факторів, які впливають на формування асоціальних установок у неповнолітніх, західними вченими найчастіше досліджується сім'я [180]. На нашу думку, деякі вчені перебільшують роль негативних впливів сім'ї у виникненні відхилень у формуванні особистості. Звичайно, сім'я має велике значення у житті дитини, але не слід забувати, що вона постійно зазнає впливу оточуючого середовища, тобто багатьох інших факторів, які можуть впливати на процес її соціалізації.

Д. Райт, вивчаючи моральну та аморальну поведінки, виділив конкретні принципи моральної поведінки, які лежать в основі тих чи інших вчинків: здатність чинити опір спокусам, альтруїзм, моральні переконання, моральне розуміння (усвідомлення моральних понять), почуття вини. Він встановив, що більш розвинуті в інтелектуальному плані суб'єкти більш стійкі, як правило, щодо спокус. Люди з сильною, стабільною нервовою системою, високою самооцінкою менш схильні піддаватися різним спокусам, в тому числі і скоювати протиправні вчинки [цит. за: 186, с. 278].

Сьогодні на Заході існує багато різних течій, тенденцій, напрямків, теорій, концепцій щодо девіантної та делінквентної поведінки неповнолітніх, які можна класифікувати за такими трьома напрямками: біосоціальний,

соціологічний та критичний. Кожен із цих напрямків розглядає різні способи проведення профілактичних заходів щодо попередження девіантної поведінки неповнолітніх. Тут можна виділити такі три групи: правові, медико-біологічні, соціальні. Концепція правової превенції передбачає вдосконалення кримінально-правових заходів у рамках діючого законодавства. Концепція медико-біологічної превенції пропонує клінічні програми впливу на особистість, схильну до протиправної поведінки. Суть концепції соціальної превенції в розвитку і розширенні мережі найрізноманітніших служб обстеження, які до певної міри сприяли б забезпеченню ранньої профілактики. Пропонується також поєднання заходів обстеження, спостереження, виховання, покарання.

Делінквентною поведінкою було запропоновано [65, с. 113] позначати дрібні правопорушення і провини, які не досягають злочину (криміналу), караного в судовому порядку. Делінквентність звичайно починається з шкільних прогулів і залучення до асоціальної групи однолітків. За цим слідує дрібне хуліганство, знущання над молодшими і слабшими, відбирання у них дрібних кишенькових грошей (на сленгу делінквентних неповнолітніх це позначається виразом “трясти гроші”), угін з метою прокататися велосипедів і мотоциклів, які потім кидаються напризволяще. Рідше зустрічаються дрібне шахрайство, дрібні протизаконні спекулятивні операції, демонстративна поведінка в суспільних місцях. До цього можуть приєднуватися домашні крадіжки грошей. Всі ці дії не носять характеру серйозних злочинів [80, с. 24].

Ми розглянемо чинники ризику делінквентної поведінки, її мотиви, а також захисні психологічні механізми і їх роль у формуванні делінквентної поведінки.

Прийнято виділяти три групи чинників ризику делінквентної поведінки: біологічні, психологічні і соціальні (В.В. Ковальов [90], В.Т. Кондрашенко [95] та ін.).

**БІОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ.** Ключовими моментами для розуміння біологічної сторони проблеми підліткових криз є процес “статевого” дозрівання і нестійкість в цьому віці різних фізіологічних систем, в першу чергу нервової.

Поєднання двох чинників – дисгармонії, напруженості протікання статевого перетворення і декомпенсації різних видів недостатності центральної нервової системи (ЦНС) – призводить до того, що в підлітковій фазі розвитку частіше, ніж в інших критичних вікових фазах дитинства, виявляються душевні захворювання; загострюються певні риси вдачі і психічні відхилення, пов’язані з декомпенсацією органічної недостатності ЦНС; виникають “вікові” синдроми, типові для прискорення або затримки самого темпу статевого дозрівання; підвищується схильність до реакцій, обумовлених ситуативно.

Значення патології нервової системи в генезі відхилень поведінки у неповнолітніх доводиться двома рядами фактів:

1) частотою і клінічною специфічністю порушень поведінки у дітей і неповнолітніх з різними видами недостатності ЦНС: при деяких генетичних вадах розвитку, залишкових явищах внутріутробних, родових і постродових інфекцій, інтоксикацій і травм мозку;

2) частотою діагностики різних видів неповноцінності нервової системи у так званих важковиховуваних або тих, що вчинили правопорушення, дітей і неповнолітніх.

За узагальненими даними зарубіжних дослідників [256], ознаки органічної недостатності ЦНС, переважно на рівні мінімальної мозкової дисфункції (ММД), діагностуються у дітей і неповнолітніх з асоціальними формами поведінки в межах від 20 до 90 % випадків; за даними вітчизняних психіатрів [90, 95, 109] – від 28 до 84 %. Коливання цифрових показників пов’язані як з різними критеріями діагностики, так і з ступенем повноти клінічного і експериментального вивчення.

До біологічних чинників, що виконують роль в порушеннях поведінки неповнолітніх, деякі сучасні дослідники відносять і дизгармонійне протікання періоду статевого дозрівання: як його прискорення, так і затримку. При цьому в одних випадках йдеться про фізіологічну акселерацію, що призводить до різних відхилень поведінки, в інших – про порушення термінів і темпу статевого дозрівання, пов'язаних із декомпенсацією органічної неповноцінності нервової системи. В даний час велике значення надається ретардації (уповільненню) темпу статевого розвитку. Затримка дозрівання у “асоціальних” неповнолітніх зустрічається в 3-4 рази частіше, ніж в загальній популяції даного віку. У фізичному вигляді таких неповнолітніх часто фіксуються риси незрілості: затримка зростання і статевого дозрівання, дитячість пропорцій статури тощо.

Значна частина порушень поведінки має і статеві відмінності: афективна збудливість у хлопців частіше виявляється в дратівливості, вибуховій поведінці, у дівчат вона має виражений істероїдний відтінок; в розгальмованості ваблень – у хлопців частіше виступає схильність до алкоголізації, втеч, агресії, у дівчат – підвищена сексуальність.

Численні психодіагностичні і клінічні дослідження показують, що вищезазначені біологічні особливості є ґрунтом, на якому нерідко формуються різні варіанти протиправної поведінки, алкоголізму і наркоманії [31, 49, 67, 126].

Виділяють два механізми формування патохарактерологічного розвитку особи: 1) закріплення і іррадіація особистісних реакцій відмови, опозиції, гіперкомпенсації, імітації і ін., що виникли у відповідь на психотравмуючу дію; 2) пряме стимулювання негативними діями тих або інших патологічних рис вдачі (збудливості, істеричності і т.ін.) [31, 49, 67, 126].

Не дивлячись на те, що ці стани соціально обумовлені, вони відносяться до патологічних. Хронічна психотравмуюча дія на незрілий мозок дитини призводить до перебудови її афективно-вольової сфери, вегетативної нервової системи, що в значній мірі обумовлює порушення поведінки. Бурхливе фізичне, статеве дозрівання вимагає великої моторної

активності, сприяє афективній збудливості, перебудові ієрархії потреб і потягів, народжує прагнення до дорослішого, самостійнішого способу життя. В той же час підліток з органічною неповноцінністю нервової системи або мікросоціально і педагогічно запушений завжди відрізняється тим або іншим ступенем психічної незрілості. За наявності установок на доросліший спосіб життя він часто не має реальних планів і уявлень про неї. Недостатність інтелектуальних інтересів ще більш посилює негативне відношення до школи, яка для нього асоціюється з неприйнятним “дитячим” способом життя.

У даний час акцентується увага на розриві між рівнем прискореного фізичного розвитку неповнолітніх і ступенем їх соціальної зрілості [162; 180; 191]. Підвищений інтерес до сексуальних проблем: у дівчат – манера поведінки, пов’язана з сексуальністю (прагнення звернути на себе увагу надмірним кокетством, гротесковою виразністю жестів і міміки, надмірним використанням косметики); у хлопців – схильність до алкоголізації, агресії, бродяжництва; поєднання вказаних проявів з невираженістю шкільних інтересів і негативним відношенням до навчання [53; 122]

Далі відбувається наростання педагогічної занедбаності, пов’язане як з відсутністю шкільних інтересів, так і з органічною слабкістю інтелектуальних передумов, низькою працездатністю, до певної міри обумовленою препубертатною астеною, переорієнтація інтересів на позашкільне оточення. Своєрідний тип конформності з легким засвоєнням зовнішніх форм підліткової поведінки, прагнення до імітації асоціальних форм дорослого способу життя (ранні сексуальні ексцеси, наполегливе прагнення до куріння, алкоголізації і т. ін.); несприятливі мікросередовищні умови (сімейне неблагополуччя, асоціальне оточення) як основа реакцій імітації або протесту. За відсутності асоціальних форм поведінки в сім’ї і оточенні провокуючу роль в порушеннях поведінки відіграють недовраховання батьками і педагогами характерологічних особливостей дитини на початку підліткової фази розвитку, невміння використовувати її

позитивні сторони, зокрема, компенсації неуспішності, що зароджується в препубертатному віці, в доступних для неповнолітнього видах діяльності.

У зв'язку з зазначеним висувається питання про необхідність створення спеціального обліку так званих “загрозливих” дітей – особливо навіюваних, залежних від середовища і таких, що живуть в надто несприятливих соціальних умовах.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ.** Психологічними чинниками ризику делінквентної поведінки є наявність у підлітків таких акцентуацій характеру, як нестійка, гіпертимна, істероїдна, епілептоїдна. Іноді делінквентна поведінка може зустрічатися у емоційно-лабільних неповнолітніх в умовах емоційного відкидання і бездоглядності. Іншим типам акцентуації характеру, особливо сенситивному і психастенічному, делінквентність не властива [122, с. 57-59].

Делінквентні неповнолітні відрізняються низьким рівнем особистісної зрілості. Для них характерна підвищена навіюваність, засвоєння асоціальних установок, слабкий контроль вітальних потягів, залежність від ситуації, нездатність активно впливати на неї, схильність до відходів від важких ситуацій або повне підпорядкування їм. У них часто нестійка самооцінка, яка залежить від власного настрою підлітка, від зміни оточення, оцінки оточуючих, а також від гостроти і складності ситуацій. Низький рівень критичності по відношенню до себе може виражатися в тенденції до завищення самооцінки.

Неадекватний і механізм формування рівня домагань. Досягнення, як у сфері міжособових відносин, так і в різних видах діяльності (зокрема учбової), відрізняються низьким рівнем. Спостерігаються несформованість морально-етичних понять, слабкість учбової мотивації, односторонній розвиток мотиваційно-потребової сфери. При цьому їх домагання у сфері спілкування, в міжособових відносинах часто виявляються завищеними.

Реакції виходу з складних конфліктних ситуацій часто неадекватні. В тих видах діяльності, де у них низькі домагання (наприклад, навчання), такі неповнолітні схильні до реакцій відходу, відступу, тобто до заміни складної



задачі на легшу. Там же, де існує особиста зацікавленість (наприклад, у сфері спілкування), виявляється і агресивність, але вона може носити характер стійкої реакції, а може виражатися в короткочасному афективному спалаху.

Досягши якої-небудь мети, ці неповнолітні не схильні до тривалої, трудомісткої роботи. Функції цілепокладання, планування і контролю за виконанням діяльності у них розвинені недостатньо, тому досягнення мети пов'язано або з пошуком легких, обхідних шляхів, або з пасивним очікуванням, коли мета буде досягнута кимось іншим, а підліток зможе скористатися вже готовими результатами.

Явища мінімальної мозкової дисфункції (ММД) виражаються в порушенні окремих психічних процесів, а саме: пам'яті, уваги, працездатності, вони пов'язані як з поганим впрацюванням і виснажуваністю, так і з насичуваністю внаслідок недостатньої інтелектуальної мотивації і слабкості довільної організації діяльності. У таких неповнолітніх часто понижені показники рівня вербального інтелекту за рахунок обмеженості знань і уявлень, бідності мови.

Таким чином, результати клініко-психологічних досліджень показують, що порушення поведінки у неповнолітніх пов'язані з порушеннями розвитку по типу емоційно-вольової, особистісної незрілості. У дітей з органічною незрілістю пізнавальної і емоційно-вольової сфери до підліткового віку формуються явища педагогічної занедбаності, також сприяючи декомпенсації їх поведінки за рахунок шкільної дезадаптації [1, с. 34; 145, с. 88].

Нездатність до вольового зусилля і невміння долати труднощі, несформованість шкільних умінь і навичок також перешкоджають створенню передумов для самостійної роботи, зростанню самосвідомості, характерному для підліткового віку, посиленню пізнавальних інтересів. При оцінці фази пубертатного розвитку делінквентних неповнолітніх звертає на себе увагу виражена асинхронія: рівень сформованості особистості, тип психогенних реакцій – по суті допідліткові, тобто така особа знаходиться ще в допубертатній фазі психічного розвитку.

В той же час середовище однолітків, більш зрілих психічно, пред'являє до нього свої морально-етичні вимоги, а дорослі вже розглядають його через призму психологічної зрілості. В цій ситуації виконання вимог, що пред'являються до зазначеного статусу, підміняється привласненням зовнішніх атрибутів підліткового віку, які носять гротескний, а часто асоціальний характер. Це призводить до грубих порушень дисципліни в школі, створення конфліктних ситуацій, пропусків занять, що, в свою чергу, сприяє значному зниженню успішності.

У цих неповнолітніх виявляється недорозвинення довільної організації психічних функцій, затримка у формуванні функцій цілепокладання, прогнозування, планування.

Особистісна незрілість виступає в переважанні ігрових інтересів, невираженості реакцій на неуспіх і гіпертрофованості реакцій на успіх. Вираженою є слабкість функцій самоконтролю і саморегуляції [175, с. 79].

**СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ.** До соціальних чинників, що відіграють велику роль в генезі порушень поведінки, відносять несприятливі умови оточення і виховання.

Серед порушень поведінки, викликаних соціальними чинниками, значно більше місце належить формам непатологічним, пов'язаним із явищами мікросоціальної і педагогічної занедбаності [75, с. 26; 76, с. 45-46]. В цих випадках йдеться про тривалі, нерідко з раннього дитинства, несприятливі умови оточення і виховання. Переважно це пов'язано з бездоглядністю, хронічним дефіцитом інформації, внаслідок чого у дитини уповільнюється формування пізнавальної діяльності, умінь і навичок систематичної самостійної праці, вольових і етичних установок. Така мікросоціальна і педагогічна занедбаність, що виникає у психічно здорової дитини, не має під собою первинно хворобливого біологічного фундаменту і не набуває його повторно, як при вищеописаному патохарактерологічному розвитку особистості [156, с. 211]. Вона є непатологічною соціально-психологічною деформацією особи. Порушення поведінки, у тому числі і

асоціальні форми, у неповнолітніх з явищами мікросоціальної і педагогічної занедбаності дуже часті [157, с. 318]. Всі приведені вище дані дозволяють виділити чинники ризику відносно девіантних, у тому числі і делінквентних, форм поведінки в підлітковому віці. Слід ще раз підкреслити, що у кожному окремому випадку має значення не одиничний критерій, а їх поєднання, що включає ряд вищеописаних біологічних і соціальних чинників.

Мотиви одних і тих же делінквентних вчинків можуть бути різними залежно від типу акцентуації характеру. Зроблена спроба виділити види делінквентної поведінки, ґрунтуючись на мотивації: агресивно-захисний, опозиційний, конформний і ін. [105, с. 128-130]

Крадіжки для нестійкого підлітка, перш за все, – шлях роздобути засоби для розваг і задоволень. При гіпертимній акцентуації крадіжка може носити престижний характер – хочеться показати приятелям свою сміливість, зміцнитися в ролі лідера. У шизоїдів зустрічаються крадіжки в ім'я “відновлення справедливості”, для того, щоб поповнити збирану колекцію і т.ін. Для епілептоїда саме відчуття ризику (“холодок”) у момент здійснення крадіжки може доставляти важко описувану насолоду, хоча цінність викраденого також має для нього значення. Психодіагностичні дослідження показують, що епізоди крадіжки, вживання алкоголю і наркотиків, схильність до втеч і бродяжництва базуються спочатку на грі в “дорослого” з імітацією зовнішнього способу життя дорослих і лише пізніше, фіксуючись за механізмом умовного зв'язку, набувають характеру більш стабільних утворень [122, с. 214].

Делінквентна поведінка, як правило, детермінована або прагненням задовольнити наявні потреби, або реакцією на фрустрацію значущих потреб. Агресія – це реакція на фрустрацію. Під фрустрацією мається на увазі психічний стан, що виникає при блокаді актуальних потреб. Parker К. [256] визначає головним мотивом девіантної поведінки неповнолітніх протест відносно духовних цінностей батьків і суспільства в цілому; Frankl [227] – як фрустрацію екзистенціальних потреб (втрату значення життя).

Російський дослідник Е.П. Котова [цит. за: 61, с. 148] в роботі “Багатофакторне вивчення особистості злочинця” за допомогою 16-факторного особистісного тесту Р. Кеттелла встановила, що російських і північноамериканських злочинців характеризує: 1) емоційна нестійкість; 2) низька чутливість до загроз; 3) збудливість і підвищена фрустрованість (заклопотаність перешкодами); 4) значна схильність до алкоголізму. В той же час російські підлітки, на відміну від американських, продемонстрували: 1) велику залежність від групи; 2) недостатній аналіз мотивів своєї поведінки; 3) схильність до підпорядкування; 4) зниження самоконтролю.

Порівняльне психологічне і соціологічне дослідження особистості правопорушників і законослухняних громадян дозволило зробити ряд важливих висновків про особливості особистості правопорушника. Правопорушник – це особистість із значно більш високим рівнем тривожності і, як наслідок, невпевненості в собі, імпульсивності і агресивності, значної відчуженості від загальних цінностей і соціально корисного спілкування. Висока чутливість веде до того, що ці особи в міжособистісних стосунках схильні вирішувати всі конфлікти силовим шляхом. Для правопорушників характерним є низький рівень соціальної адаптації і, навпаки, високий рівень відчуження від важливих малих соціальних груп (сім’я, професійний колектив, друзі) [133, с. 52].

Деформації в ціннісно-мотиваційній сфері відображають, з одного боку, відсутність інтересу до навчання, з іншого – демонструють сильне захоплення відпочинком, проведенням вільного часу. У свою чергу, проведення вільного часу правопорушника пов’язане із вживанням алкогольних напоїв, наркотиків, вступом в сексуальні зв’язки і т.ін.

У багатьох правопорушників значно деформована емоційна сфера, спостерігається емоційна “тупість”, нечутливість до страждань інших, агресивність. Одночасно відмічається емоційна неврівноваженість, афективність, схильність до неадекватних ситуацій та реакцій. Часто відмічаються негативні зміни волі та вольових якостей [36, с. 89].

Серед неповнолітніх правопорушників спостерігаються прояви психопатичних рис, які не пов'язані зі спадковістю і в основному набуті внаслідок несприятливих умов життя і виховання. Вибіркове вивчення нервово-психічного здоров'я неповнолітніх, які стоять на обліку в кримінальній міліції зі справ неповнолітніх органів внутрішніх справ, показало, що у 12 % з них присутня психопатія, у 50 % – акцентуації характеру. У 60 % досліджуваних діагностована акцентуація по нестійкому типу, яка характеризується розгальмованістю, у 20 % – по гіпертимному типу, який близький за своїми поведінковими характеристиками до нестійкого типу. Головне, що відрізняє цих неповнолітніх, – утруднення самоконтролю, значна рухливість, поведінкова нестійкість [133].

Педагогічна корекція поведінки акцентуєваних неповнолітніх потребує строгого індивідуального підходу, в основі якого лежать особливості конкретної акцентуації. Так, гіпертимний, розгальмований підліток потребує особливих заходів корекції, орієнтованих на соціально організований вихід енергії, рухливості шляхом переключення його на заняття спортом, активні види діяльності, що потребують підвищених витрат енергії. Навпаки, шизоїдний тип акцентуації, який характеризується схильністю до поглиблених роздумів і, одночасно, страждає на комунікативні розлади, потребує розширення взаємовідносин з ровесниками на основі улюблених занять. Якщо в виховній роботі ігнорувати особливості акцентуєваних неповнолітніх і замість індивідуального підходу використовувати авторитарні методи, то не уникнути нервових зривів і антисоціальних проявів [122, с. 78].

І.П. Башкатов і М.Н. Фіцула [цит. за: 78, с. 156-158] обстежували неповнолітніх правопорушників, які відбувають покарання в колоніях: за крадіжки (75 %), хуліганство (18 %); грабіж, розбійні напади, угін транспорту і т.ін. (21 %), тяжкі тілесні ушкодження, вбивства (8 %), статеві злочини (8 %). Психолого-педагогічний портрет цих неповнолітніх складається з таких характеристик: 1) відчуження від сім'ї і школи; 2) приналежність до

антисоціальних угруповань; 3) правові неосвіченість і нігілізм; 4) моральні відхилення; 5) суперечливість світогляду; 6) неадекватність самооцінки (занижена, завищена); 7) нестійкі ідеали; 8) відсутність або невизначеність життєвої перспективи; 9) перевага матеріальних потреб над духовними; 10) аполітичність; 11) дармоїдство; 12) незацікавленість в навчанні; 13) підозрілість в спілкуванні (засоби приховування інформації – жаргон, татування і т.ін.); 14) відсутність потреби в суспільно-корисній діяльності; 15) ваблення до алкоголю; 16) найчастіші мотиви правопорушень: жадання пригод, чогось особливого; прагнення до демонстрації сміливості; до авторитету серед товаришів; помста і озлобленість; жадність і бажання одержати речі; наслідування інших і т.ін.; 17) підвищений інтерес до грошей, спиртного, статевого життя; імпульсивність емоційної сфери; 18) найхарактернішими рисами є: неврівноваженість (56 %), безпринципність (19 %), неухвалне відношення до людей (85 %), а також прояви індивідуалізму, егоїзму, грубості, нечесності; 19) випереджаючий розвиток здібностей, пов'язаних з першою сигнальною системою, але часто з негативною спрямованістю; 20) несамокритичність; 21) фізичні і психічні недоліки, відхилення і патології (дебілізм, психопатії і т.ін.).

М.В. Костицький [101, с. 44] стверджує, що для “кримінальної особистості” характерним є:

1) формування в умовах інтенсивного протиправного і аморального впливу, сприймання протиправних дій, які скоюються членами сім'ї, групою ровесників, в учбовому, трудовому колективах;

2) наявність системи аморальних вчинків і правопорушень різного роду, які повторюються навіть після вживання заходів впливу;

3) певне відчуження такої особи від соціального середовища і її ціннісно-нормативної системи, які виявляються у фактичному або психологічному відключенні від джерел інтенсивного позитивного впливу, в замиканні в крузі персон з подібними характеристиками поглядів і поведінки або серед тих, хто приймає її такою, якою вона є; деформація соціальних позицій і ролей;

4) викривлена соціалізація особи, яка формує в ній якості, відповідні деформованому в моральному і правовому значенні середовищу, стимулює діяльність, яка визнається, цінується, винагороджується в цьому середовищі;

5) зняття відчуття небезпеки, страху, ганьби від можливої або реальної кримінальної, адміністративної, моральної відповідальності;

6) активність особи в ситуації здійснення злочину залежно від типу особистості і провокації або створення конфліктної ситуації.

Делінквентність неповнолітніх – найбільш несприятливий тип девіацій, тому що з нею пов'язані серйозні порушення правопорядку і здійснення неповнолітніми особливо тяжких злочинів (убивств, грабежів, нанесень тілесних ушкоджень, зґвалтувань і певних форм хуліганства, що супроводжуються приниженням честі і достоїнства особистості громадян) [34, с. 90].

Здійснення правопорушень через прагнення до чогось особливого, через тягу до насолод, лікєро-горілочаних і тютюнових виробів, невеликих сум грошей, престижних речей, через цікавість і бешкетництво, бажання розважитися, показати силу, спритність, сміливість, затвердити себе в очах однолітків, одержати їхнє визнання традиційно відноситься до так званої “дитячої” мотивації злочинної поведінки неповнолітніх і юнаків, яка пояснюється акцентованою в цьому віці потребою до самоствердження і самовираження і яка поступово уступає місце насильницько-егоїстичній мотивації [17; 59; 60; 105].

Отже, делінквентність проходить ряд етапів розвитку в онтогенезі, і це дозволяє говорити про можливість різнорівневої профілактики та корекції схильності до протиправної поведінки.

## Висновки до розділу 1

1. Під самоактуалізацією особистості більшість дослідників розуміють здійснення індивідних та особистісних можливостей “Я” як власними зусиллями, так і засобами спільної з іншими діяльності і спілкування. Процес самоактуалізації особистості слід розглядати, перш за все, як процес здійснення її потенційних можливостей.

2. Самоактуалізація особистості пов’язана з безкінечним зростанням потреб людини, її здібностей, інтересів та інших властивостей особистості, з потенційним розгортанням її потенційних характеристик. Ці нові властивості, потреби, здібності тощо формуються у процесі розгортання умов життєдіяльності, коли актуальні потреби повністю задовольняються і виникає потреба подальшого руху, визначення сенсу життя, прагнень, мрій, ідеалів.

3. Підходи до визначення поняття самоактуалізації різноманітні і неоднозначні. В цьому напрямку працювали такі видатні психологи, як К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, К.Г. Юнг, Ф. Перлс, І. Ялом, В. Франкл, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв та інші. В цілому самоактуалізацію можна окреслити як загальну особистісну категорію, що характеризується розгортанням (розпредметненням) сутнісних сил та здібностей людини в напрямку набуття нею аутентичного смислу свого існування.

4. Делінквентною поведінкою називають дрібні правопорушення і провину, які не досягають злочину (криміналу), караного в судовому порядку. Прийнято виділяти три групи чинників ризику делінквентної поведінки: біологічні, психологічні і соціальні. Чинники ризику в юнацькому віці: інфантильні риси особистості, переважання рис незрілості над тенденцією вікового розвитку; вираженість мінімальної мозкової дисфункції: психічної нестійкості, афективної збудливості, розгальмованості ваблень; асинхронія психофізичного розвитку у вигляді дизгармонійної затримки і акселерації; несприятливі середовищні умови, специфічні, патогенні для певного варіанту порушень поведінки; раннє виникнення мікросоціальної і



педагогічної занедбаності як результат всіх перерахованих вище чинників: незрілості емоційної, вольової і особистісної сфер, низького рівня пізнавальної активності і слабкості інтелектуальних передумов.

5. Делінквентність є своєрідною формою адаптації неповнолітнього до соціальної дійсності, яка дозволяє йому зберегти цілісність особистості, самоповагу і уникнути травмуючих екзистенційних переживань. Сприятливі делінквентності можуть деякі акцентуації характеру, такі як екзальтованість, шизотимність, гіпертимність та поведінкові реакції, притаманні даному віку: негативізм, реакція опозиції, реакція групування, прагнення до самоствердження.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ, СХИЛЬНИХ ДО ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ

В дослідженні ми ґрунтувалися на положенні про те, що самоактуалізація притаманна всім, в тому числі особам, схильним до протиправної поведінки. В підлітковому та ранньому юнацькому віці самоактуалізація може змінити вектор розвитку, і це обумовлює просоціальний чи асоціальний характер поведінки. Ми порівнювали особистісні особливості делінквентних неповнолітніх та юнаків і дівчат без відхилень в поведінці.

Метою нашого експериментального дослідження було з'ясування специфіки та характеру зв'язків між рівнем та особливостями самореалізації та проявами делінквентності і психологічними особливостями осіб, схильних до протиправної поведінки, в підлітковому та ранньому юнацькому віці.

Дослідження можна умовно поділити за наступними напрямками:

- діагностика самореалізації у вибірках “законослухняних” та делінквентних неповнолітніх, якісний аналіз одержаних результатів;
- дослідження стилю міжособистісних відносин та вивчення структури “Я”;
- вивчення психологічних особливостей неповнолітніх, схильних до протиправної поведінки;
- підведення підсумків.

#### **2.1. Діагностика самореалізаційних тенденцій неповнолітніх з просоціальною та делінквентною поведінкою**

Делінквентна поведінка відноситься до ряду поведінкових тенденцій, які засуджуються в суспільстві, що, у свою чергу, під час дослідження даного

психологічного явища зумовлює наявність соціально бажаних відповідей у різних як за віковим складом, так і за іншими особливостями категорій осіб.

Наприклад, за результатами низки досліджень агресивної поведінки учнів виявляється, що у звичайному шкільному житті молодші неповнолітні ведуть себе більш невимушено, зненацька проявляючи агресивні випадки проти однолітків, тоді як у серії проєктивних методик у них спостерігається тенденція до бажаних відповідей, які маскують явище, що нами досліджується [132, с. 96]. Особливо захисні тенденції спостерігаються у ситуації експертного оцінювання, коли піддослідні – неповнолітні правопорушники, на протипагу своїй антисоціальній поведінці, відповідають “вірно” [74, с. 52], а особи, які вчинили особливо тяжкі злочини, під час дослідження агресивних тенденцій за допомогою ТАТ продукують переважно нейтральні або підкреслено нейтральні просоціальні теми [85, с. 37]. Дія механізмів захисного характеру під час дослідження агресивної поведінки психологічно зрозуміла, тим паче, що для об’єктивного аналізу мотивів альтруїстичної поведінки навіть у дітей знадобився метод “психоренгену”, який дозволяє “просвітити” початкову мотивацію вчинку [105, с. 13-14].

Підкресливши деякі труднощі у використанні проєктивних методів у діагностиці агресивних тенденцій особистості, потрібно зазначити, що застосування різних варіантів так званої “машини агресії” А. Баса (1961) [86, с. 155] у якості метода вивчення цього феномену взагалі мало ким приймається. На нашу думку – це цілком вірно, бо електростимуляція як метод психологічного дослідження досить сумнівна з етичної точки зору.

Деякою мірою недосконалі й тестові методики-опитувальники, спрямовані на дослідження схильності до агресивно-насильницької форми поведінки. Типовий приклад їх недоліків дуже показово відобразив у своєму зауваженні один із піддослідних з приводу формулювання питань: “Це все одно, що обирати між насиллям над власною матір’ю і убивством батька сокирою” [170, с. 45]. У інших методиках, до яких, наприклад, належить і апробований на вітчизняній популяції опитувальник А. Баса і А. Даркі

(1957 р.), розширена інтерпретація агресії як деякої активності зумовлює використання додаткових психологічних даних про суб'єкт агресивних дій, щоб винести обґрунтований діагностичний висновок про властивості його особистості й поведінкові тенденції [15, с. 109]. Дослідження агресивності, що розуміється як особистісна риса, з застосуванням тестів-опитувальників, у яких агресивність тлумачиться як деяка психодинамічна активність, також не є доречним, бо виявляє факти наявності вираженої ознаки “агресії” не лише у насильницьких злочинців, але й у боксерів, солдат, хірургів, суддів, і відсутність кореляційних залежностей між методиками, які оцінюють агресивну поведінку [46; 98; 126].

Таким чином, специфіка досліджуваного явища – делінквентної поведінки – вносить певні труднощі для використання існуючих методів і пред'являє особливі вимоги до розробки нових діагностичних засобів. До однієї з цих вимог можна віднести створення модельних життєвих ситуацій, достатніх для виявлення властивостей особистості. Але ця умова сама по собі є перепорою на шляху розвитку об'єктивності тестів. Утруднене її дотримання і в лабораторному експерименті, бо крім великої вартості такого дослідження, будь-яке складне і суперечливе психологічне явище, до яких належить і феномен агресії, може бути позбавлене своєї специфіки у результаті штучної ізоляції “з життя” під час організації експериментального дослідження [20; 52; 108; 144]. Але не лише складності самого досліджуваного явища утруднюють моделювання необхідної ситуації, що актуалізує агресивну поведінку: навіть найбільш високі наукові цілі не можуть виправдовувати створення експерименту, у якому б відтворювалися фактори, що беруть участь у формуванні механізму агресивної поведінки кримінального характеру.

Тому, ми вважаємо, що систематизація даних, отриманих шляхом аналізу випадків реальної агресивної (злочинної) поведінки може скласти достатній об'єм інформації, необхідний для змістовної інтерпретації результатів і науково-обґрунтованих висновків.

Об'єктивна оцінка агресивного поведінкового акту передбачає дотримання певних принципів у такому діагностичному дослідженні. Вони логічно впливають з даних аналізу проблеми агресії, але не мають чіткого визначення, що ускладнює психологічно вірне розуміння агресивної поведінки особистості і її особливостей, а також вибір відповідних методів корекції й профілактично-виховних впливів.

Тут ми маємо на увазі характер ситуацій, в яких спостерігається агресивна поведінка, і той сенс, який вона має для особистості. Ці дані можуть змінити значення агресивної дії й її оцінку. Отже, у актах просоціальної агресії (наприклад, під час визвольної війни) бере участь велика кількість людей. Але у цьому випадку, на наш погляд, доречно привести слова В.І. Леніна: “Чи є різниця між убивством з метою пограбування й убивством гвалтівника?... Чи не залежить оцінка того, добре чи погано я вчинив... від мети й призначення зброї, від використання її у неправедній і підлій чи справедливій і чесній війні?” [цит. за: 28, с. 69]. О.М. Леонтьєв, наприклад, любив повторювати, що він дуже агресивно бореться за мир [117, с. 190], а В.М. Мясичев акцентував увагу на тому, що педагогу, аналізуючи конфліктні відносини між учнями, потрібно зрозуміти, чим викликана і кого стосується ворожнеча [149, с. 14]. Результати дослідження свідчать, що сама форма агресивної поведінки, а також її оцінка змінюються залежно від історичного, соціокультурного, політичного, мікросоціального й субкультурного контексту подій [2; 36; 39; 50; 54; 73; 98; 142].

Поведінка окремої людини, у тому числі й агресивна, є лише однією з ланок загального соціального життя і може бути зрозуміла лише в цілому, як його частина. Також тільки логічно вона може бути виділена й ізольована із всієї системи життєдіяльності суб'єкта. Проведений у теоретичній частині дослідження аналіз психологічного змісту ситуацій, пов'язаних із агресивною поведінкою, показав, що вона багато в чому відображає життєвий досвід дитинства і є поведінковими механізмами захисного характеру. Також спостереження свідчать, що криміногенна ситуація не є

унікальним епізодом у житті делінквента, а має більш або менш ранні аналоги в його біографії [18; 61; 79].

Своєрідність особливостей особистості, які розкриваються в тих або інших випадках, має свою історію, яка виправдовує, змальовує суб'єкта “таким, яким він є на початок дії” [9, с. 40] в певній ситуації. Для кожної людини ця ситуація може відображати типові для її віку проблеми, які заломлюються через притаманні лише їй індивідуально-психологічні особливості. При цьому формування особистості відбувається не лише в межах, що визначаються віковими й індивідуальними особливостями, воно значною мірою залежить від сім'ї, системи виховання, соціокультурного клімату найближчого й більш далекого оточення, від низки інших факторів. Дуже важливий шлях формування агресивності у насильницьких злочинців, наприклад, полягає у набутті агресивних нахилів у результаті спостереження на усіх етапах життєвого шляху агресивної поведінки у сім'ї, найближчому оточенні [222, с.70].

Аналізуючи агресивну поведінку особистості та її властивості, даний, далеко не повний перелік, факторів можна врахувати, якщо кожний індивідуальний випадок розглядати у межах соціально-економічного, соціокультурного, мікросоціального, вікового й індивідуально-психологічного контексту подій, вважаючи дану черговість обов'язковим принципом психологічного аналізу, умовно називаючи його принципом контекстуальності у психодіагностиці агресивної поведінки особистості і її властивостей.

Дотримання цього психодіагностичного принципу задовольняє традиційний біографічний метод дослідження. “Факти життя”, наприклад, широко використовувалися Р. Кеттелом для складання списку генералізованих рис особистості. Як правило, такі фактори як збудливість (емоційна незрілість) і панування було виявлені ним за допомогою аналізу біографії. Одноименний фактор, тобто бажання панувати, був виділений і під час безпосереднього спостереження і аналізу агресивних вчинків школярів [132, с. 135]. Крім того, біографічний метод відповідає основному

методологічному принципу наукової психології, тобто принципу діалектичного розвитку, який розглядає явища у складній динаміці їх взаємодії і взаємозумовленості.

Сполучення агресивної поведінки з емоційною сферою людини також вказує на необхідність біографічного аналізу фактів проявленої агресії. Особливо це має значення для раннього юнацького віку, емоційні проблеми й труднощі якого потребують конкретного розгляду, бо вони мають різні джерела, і тому емоційна динаміка, яка мотивує поведінку, знаходиться у тісному взаємозв'язку з індивідуальною для кожної людини сукупністю проблем [39, с. 53; 93, с. 110].

Використання ідеографічного методу у сукупності з біографічним доповнює можливості виявлення конкретних суб'єктивних і об'єктивних причин агресивних дій. При цьому, поряд з дотриманням принципу контекстуальності, однією з основних вимог, що пред'являються до аналізу агресивної поведінки особистості та її властивостей, є виокремлення з біографії людини епізодів, схожих за поведінковими і, що дуже важливо, за змістовними характеристика з фактами кримінальної агресії.

Застосування біографічного методу при аналізі проявленої агресії у зв'язку з дотриманням принципу контекстуальності розкриває історію агресивної поведінки й історію особистості, яка її проявила, її формування від індивідуально-психологічних особливостей до стійких особистісних якостей, які розкриваються, випробовуються або зазнають певних змін у реальних умовах.

Таким чином, ми отримуємо своєрідні ретроспективно-лонгitudні дослідження проявленої агресії, результати якого будуть представлені об'єктивними і суб'єктивними даними, що важливі для розуміння динаміки і розвитку мотивації агресивної поведінки.

Наявність достовірної інформації про суб'єктивне ставлення деліквента до власних агресивних дій є умовою для об'єктивного судження про психологічні основи проявленої агресії.

Досвід вивчення суб'єктивного ставлення правопорушників до міри покарання показує, що орієнтація тільки на ступінь суспільної небезпеки дії зумовлює сприймання підсудним міри “покарання”, що для нього визначається, як несправедливої. У основі цього лежить “підхід до особистості з позицій, які для неї є лише зовнішніми, не особистісними, “не її” [161, с. 61]. Практика такого підходу до оцінки дій суб'єкта агресивної поведінки (учень масової школи, “важкий” старшокласник, вихованець СПТУ чи ПТУ) позбавляє доступу до індивідуальної свідомості суб'єкта і в силу цього стає перепорою у діяльності системи загальної й індивідуальної профілактики поведінки з відхиленнями. Наприклад, труднощі перевиховання неповнолітніх правопорушників часто полягають не в тому, що підліток “не хоче” виправлятися або “не розуміє”, що потрібно жити чесно, а в тому, що він інколи не може цього зробити через наявність системи смислових утворень, що вже сформувалися і стали достатньо інертними [180, с. 51]. Незнання цієї системи не може забезпечити психологічно правильне розуміння агресивної поведінки та ефективність профілактично-виховної роботи.

Одним із джерел отримання і уточнення відомостей про ставлення делінквента до проявленої ним агресії є так звана “суб'єктивна інформація”, тобто інформація, яка повідомляється самим суб'єктом агресивних дій. Можливість широкого використання інформації такого типу при аналізі психологічних умов актуалізації різних форм поведінкової активності визнається багатьма спеціалістами [23; 40; 48; 57; 63; 88; 104; 124]. Спосіб отримання суб'єктивної інформації з боку методичного оснащення достатньо простий і полягає в тому, що респондент в самозвіті про виявлену ним агресію представляє відомості, які дозволяють виявити психологічні засади його агресивної поведінки.

Щоб уникнути впливу соціальної бажаності та стратегії самоподання, весь обсяг матеріалу “суб'єктивної інформації” ми отримали в три етапи:



шляхом використання вільного (мимовільного) самозвіту, потім – уточнюючого і спрямовуючого самозвітів.

Мимовільний звіт – перша, без будь-яких коригуючих впливів, розповідь досліджуваного про проявлену ним агресію. Уточнюючий етап самозвіту характеризується деякою довільністю, оскільки являє собою відповіді досліджуваного на запитання експериментатора, які мають непрямий і відволікаючий характер та формулюються безвідносно до послідовності подій, що розгортаються. Спрямований етап суб'єктивного самозвіту повністю довільний, оскільки досліджуваний відповідає на цілеспрямовані запитання, що стосуються певних моментів його дій та конкретних переживань.

Зазначимо, що “самозвіт” в межах нашого дослідження проводився як попередня пілотажна процедура з особами, частина яких потім увійшла до експериментальної вибірки.

В межах уточнюючого та спрямованого етапів отримання ретроспективного самозвіту досліджуваного про проявлену ним агресію та пов'язані з нею об'єктивні та суб'єктивні обставини засобом розрізнення реальних і декларованих мотивів поведінки було здійснено за допомогою методу бесіди, що нерідко використовується в подібних цілях при дослідженні психологічних закономірностей різних форм поведінки, в тому числі й девіантної [209, с.109].

З метою мінімізації спотворення висновків, діагностичне дослідження проводилось за наявності підготовчих фаз, що мали певну послідовність. До таких підготовчих фаз відносились: фаза систематизації матеріалів незалежних характеристик та їх аналіз – вона передує першому етапу ретроспективного самозвіту; фаза експериментально-психологічного дослідження та фаза співставлення результатів, отриманих шляхом аналізу та узагальнення матеріалів незалежних характеристик, даних експериментально-психологічного дослідження і даних (вільного)

мимовільного ретроспективного самозвіту. Ці фази передують уточнюючому та спрямованому етапам самозвіту.

Дублювання та повторення одного і того ж змісту (інколи іншими словами, в різних мовленнєвих формах) є умовою отримання суб'єктивно-достовірної інформації [132, с. 50]. Матеріали суб'єктивного звіту, отримані за допомогою вищевказаної техніки, мають достатню об'єктивну цінність. Це дозволяє використовувати їх з метою поглибленого наукового аналізу явищ, що вивчаються.

Інформація ретроспективного звіту була представлена особистими письмовими поясненнями досліджуваних про проявлену ними агресію, словесними поясненнями, зробленими під час здійснення судово-слідчих дій та в період експериментально-психологічного дослідження, і зафіксованих письмово іншими особами, а також матеріалами незалежних характеристик.

Аналіз матеріалів суб'єктивної інформації був орієнтований на виділення оціночних суджень суб'єкта, що відносяться до проявленої ним агресії, тобто відображають психологічні основи його агресивної поведінки. Також виокремлювались оціночні судження, що не відносились до ситуації агресії.

З цією метою ми скористалися положеннями логічної теорії практичного міркування, викладеними в роботі А.А. Івіна "Логіка оцінок" [цит. за: 212, с. 34]. У цій теорії оціночні судження суб'єкта розглядаються як відображення основ його дій, що може бути використано для пояснення поведінки конкретного індивіда або групи осіб в певних областях. Конкретною характеристикою основ дій слугують основи оціночних суджень, тобто та чи інша точка зору суб'єкта, на основі якої він проводить оцінювання. Наприклад, оцінювання навколишнього, ситуації, самого себе, своїх дій, свого стану, інших осіб і т.ін.

Виділялося 4 типи основ оціночних суджень (ТООС): 1-й тип – чуттєво-утилітарна основа (ЧУ) або основа задоволення-незадоволення, згідно якої суб'єкт здійснює оцінювання на основі своїх позитивних чи негативних почуттів; 2-й тип – основа емоційних відношень (ЕВ), тобто

суб'єкт здійснює оцінювання на основі почуття симпатії, антипатії, схильності, байдужості; 3-й тип – основа зовнішньо заданих норм (ЗН), оцінка суб'єкта орієнтована на зразок, ідеал, стандарт; 4-й тип – утилітарно-практичне судження (УП), інструментальна основа, яка виступає як інша оцінка, що приписує позитивну, негативну чи нейтральну цінність предмету оцінювання не самому по собі, а як засобу досягнення інших речей, що оцінюються позитивно чи негативно.

Можливо розглядати такі основи оціночних суджень як діагностичні показники або як діагностичні орієнтири особистісно-поведінкових вікових психологічних особливостей індивіда.

Наприклад, оціночні судження першого типу, що ґрунтуються на “почутті і відчутті”, вказують на людину, яка, за словами Спінози, “скута своїми пристрастями”, тому що мислить лише про те, що відчуває, і часто “виступає тільки в якості часткової причини як своїй цілей, так і своїх дій” [цит. по: 33, с. 139]. Оціночні судження другого типу відображають зв'язок оцінювання з емоційним відношенням, що інколи може перешкоджати об'єктивності суджень та певним образом відобразиться в дії. Основи третього типу, тобто зразок, ідеал, стандарт, відповідають орієнтирам суб'єкта на зовнішньо задану норму (яка може бути як позитивною, так і негативною в соціальному плані). І, насамкінець, 4-й тип основ суджень можна інтерпретувати як утилітарно-практичну направленість суб'єкта, тому що в даному типі суджень цінність чого-небудь розглядається з точки зору ефективності засобу досягнення цілей.

Основи оціночних суджень не знаходять явного вираження в оцінках суб'єкта, у зв'язку з чим їх виділення пов'язане з певними труднощами. Однак умови ситуації, що задають необхідність обґрунтування суб'єктом своїх дій, можуть сприяти розкриттю тих позицій і доказів, які зумовили його позитивні, нейтральні та негативні оцінки, що знайшли своє відображення в тих чи інших діях. Проявлена агресія, її екстремальна форма, що співпадає зі злочи-

ном, а також пов'язане з нею наступне положення суб'єкта агресивних дій, є тією умовою, коли обґрунтування оціночних суджень можуть бути виявлені.

Таким чином, сукупність тих чи інших типів основ оціночних суджень досліджуваного (або досліджуваної групи), а також їх співвідношення та можлива провідна роль одного з типів основ оціночних суджень, дає нам уявлення про засади його (їх) дій. Тому типи основ оціночних суджень (ТООС) були використані нами в якості засобу аналізу психологічних особливостей агресивної поведінки в досліджуваних групах.

Індикаторами “одиниць” аналізу психологічних основ агресивної поведінки слугували наступні висловлення:

– для чуттєво-утилітарних основ (ЧУ) – “Я люблю це, бо воно приносить мені задоволення”; “Погано, дратує, мені не подобається”; “Добре, тепло”; “Противно”; “Дратує щось, почуваю щось не так”; “Огидне відчуття”; “Насолоджуюсь”; “Стало вільно”; “Тяжіє”; “Тисне” і т.ін.;

– для основ емоційних відносин (ЕВ) – “Хороший, веселий, товариський, багато може розповісти”; “Поганий, постійно не докличешся, завжди щось погане зробить”; “Цікаво мені з ними, люблять мене і я їх”; “Добре було в школі, та з часом перестало подобатись, стало погано”; “Ніяк мені все це, нудно, не цікаво”; “Завжди радісно, коли всі приходять”; “Прекрасно, це було мило”; “Що ви! Це таке безглуздя”; “Це приваблювало”; “Мені приємно, значить добре”; “А кому ж це подобається?” і т.ін.;

– для основ зовнішньо заданої норми (ЗН) – “Погано, подумують, що і я такий”; “Так прийнято”; “Навіщо думати? Це так заведено”; “Потрібно робити, як всі”; “Ну то й що? Один каже це, а інший – інше”; “Так все ж так!”; “Як правило, вважається, що так потрібно”; “Ми завжди робимо”; “Кажуть, значить потрібно робити, я й сам бачив” і т.ін.;

– для утилітарно-практичних основ (УП) – “Добре, оскільки це корисно для здоров'я”; “Якщо не ти, то тебе”; “Щоб запобігти неприємностям”; “Для того, щоб помститися за друзів”; “А що? Це ж смішно,

просто полякати”; “Погано, будуть сміятися”; “Це незручно, але необхідно”; “Інший метод не допоміг би” тощо.

Індивідуальні особливості кожного досліджуваного, а також суто індивідуальний характер ситуації проявленої агресії, різниця повноти представлених матеріалів незалежних характеристик робить джерела виділення основ оціночних суджень для кожної групи досліджуваних неідентичними один до одного за своїм обсягом, що містить потенційну можливість порушити об’єктивність порівняльного аналізу отриманих даних.

У зв’язку з цим, для більш обґрунтованого судження про достовірність відмінностей ТООС, як кількісно-якісних характеристик психологічних особливостей делінквентної поведінки в досліджуваних групах, було застосована перевірка групової узгодженості оціночних суджень встановленого типу, які відносились до ситуації делінквентності, а також не виявляли з нею зв’язку.

Ступенем спряженості, тобто групової узгодженості ТООС, слугував коефіцієнт конкордації, що визначається за формулою:

$$W = \frac{12 \sum_{i=1}^n d_i^2}{m^2(m^3 - n)},$$

де  $W$  – коефіцієнт конкордації;

$$d = S_i - \frac{m(n+1)}{2};$$

$m$  – кількість досліджуваних;

$n$  – кількість об’єктів ранжування;

$S_i$  – сума рангів кожного  $j$ -го об’єкта.

Значимість коефіцієнта конкордації визначається за критерієм  $\chi^2$ , що визначається за формулою:  $\chi^2 = m(n-1) \cdot W$  з числом ступенів вільності  $n-1$  [152, с. 255].

Експериментальне вивчення самореалізації (самоактуалізації) почалося з середини ХХ ст. А. Маслоу провів неформальне дослідження невеликої

вибірки людей, що самореалізуються (48 осіб). Для цього він використовував біографічний матеріал, матеріали інтерв'ю, письмові документи. В результаті було отримано 15 характеристик людей, які самоактуалізуються.

Більш формалізоване дослідження здійснила учениця А. Маслоу Еверетт Шостром. У 1963 р. вона опублікувала “Опитувальник особистісної орієнтації” (Personal Orientation Inventory, POI). Цей опитувальник містить 150 пар тверджень, в кожній з яких респондент повинен обрати те, яке його точніше характеризує. Опитувальник містить дві основні шкали особистісної орієнтації: перша (часова) показує, наскільки людина схильна жити в теперішньому, не відкладаючи це на майбутнє і не намагаючись повернутися в минуле; друга (опори чи підтримки) вимірює здатність людини спиратися на себе, а не на сподівання чи оцінки оточуючих людей. Крім того, було створено 10 допоміжних шкал, що вимірюють такі якості, як самоповага, спонтанність, буттєві цінності, позитивність поглядів на людську природу тощо. Пізніше була зроблена спроба вдосконалити цей опитувальник, збільшивши число характеристик, які вимірюються за його допомогою. Був створений тест “Вимірювання особистісної орієнтації” (Personal Orientation Dimensions, POD, Е. Шостром, 1975), який складається вже з 260 питань. Для експрес-діагностики самоактуалізації Джоунс і Крендалл розробили короткий індекс (шкалу) самоактуалізації.

Опитувальник POI був перекладений і вдосконалений групою московських психологів (Л.Я. Гозманом, Ю.Е. Альшиною, М.В. Загікою та М.В. Кроз) і опублікований у 1987 р. під назвою “Самоактуалізаційний тест”. Ми користувалися ще однією адаптацією тесту POI, опитувальником САМОАЛ (Н.Ф. Каліна, А.В. Лазукін). Опитувальник містить 100 пар тверджень і 11 субшкал (орієнтація в часі, цінності, погляд на природу людини, потреба в пізнанні, креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість в спілкуванні).

За допомогою опитувальника САМОАЛ ми дослідили дві групи: 64 особи (38 чоловічої статі, 26 – жіночої) склали експериментальну групу; 66

осіб, не схильних до девіантної поведінки, – контрольну. Середні показники цих груп за різними шкалами САМОАЛ представлені в таблиці (див. табл. 1).

**Таблиця 1**

**Середні значення показників за тестом САМОАЛ**

№	Шкали	11-й клас (просоц. поведінка)	Делінквенти
1.	Орієнтація в часі	7,41	7,24
2.	Цінності	8,45	6,15
3.	Погляд на природу людини	6,99	3,22
4.	Потреба в пізнанні	9	7,85
5.	Креативність	7	4,22
6.	Автономність	6,06	7,53
7.	Спонтанність	7,66	6,06
8.	Саморозуміння	8,38	3,11
9.	Ауто симпатія	6,12	6,71
10.	Контактність	7,59	6,18
11.	Гнучкість в спілкуванні	6,35	2,88
	Самоактуалізація	81,01	61,15

Якщо порівнювати середні показники по шкалам для різних груп, то можна отримати цікаві дані, які стосуються, передусім, різних психологічних характеристик груп просоціальних та делінквентних юнаків та дівчат при тому, що за віковою ознакою вибірка однорідна.

За загальним показником самоактуалізації на першому місці стоїть група старшокласників з просоціальною поведінкою, що, в принципі, не суперечить передбачуваному співвідношенню. Це обумовлене певними чинниками, головним із яких є асоціальний характер поведінки другої групи неповнолітніх. Асоціальність корелює з негативним поглядом на природу людини, низькою креативністю, дуже низькою гнучкістю в спілкуванні та

поганим саморозумінням. Різниця в балах між двома групами суттєва – просоціальні підлітки мають на 20 балів вищий рівень само актуалізації. Отже, делінквентність – це хвороба самоактуалізації, коли людина не знаходить адекватних, конструктивних шляхів самоздійснення. Звичайно, у делінквентних юнаків та дівчат наявна тенденція самоактуалізації, але її викривлений характер не дає їй розвинути на повну силу.

Однорідними є середні бали в усіх груп лише за однією шкалою – орієнтації в часі. Оскільки ці бали достатньо високі, можна говорити як про загальновікову характеристику юності здатність цінувати теперішній момент, не занурюючись в минуле і не відкладаючи життя на потім.

Високі бали за шкалою цінностей у просоціальних неповнолітніх свідчать про те, що досліджувані поділяють цінності особистості, що самоактуалізується, такі як істина, добро, краса, цілісність, життєвість, унікальність, справедливість, самодостатність. Надання переваги цим цінностям вказує на прагнення до гармонійного буття та гармонійних відносин з іншими людьми. У групи з делінквентною поведінкою показники цієї шкали нижчі, що свідчить про певну дизгармонійність при збереженості прагнення до вищих ідеалів.

Останнє тісно пов'язане зі шкалою погляду на природу людини. В цілому ця шкала порівняно з іншими шкалами має нижчі показники, що може свідчити про характерну для перехідного періоду соціалізації відсутність високої оцінки та віри в людей. Це може бути пов'язане з явищем юнацького максималізму. Неповнолітні дуже категоричні і хворобливо переносять невідповідність декларованої та реальної поведінки оточуючих, їх несхожість на високі ідеали. Отже, у досліджуваних даної групи (просоціальних) швидше можна констатувати помірну оцінку людей та людських можливостей, що не виключає щирих і гармонійних міжособистісних відносин. Делінквентні досліджувані схильні негативно ставитися до людей. Вони не вірять в людей, в існування доброти, щирості,



відданості. Тому їм важко відкритися, зізнатися в своїх проблемах, в своїй внутрішній конфліктності, і дизгармонія зростає.

Високі бали за шкалою креативності свідчать про творче ставлення до життя у просоціальних юнаків та дівчат, і, навпаки, про певну стереотипність, шаблонність, вузькість життєвої позиції делінквентів.

Просоціальні неповнолітні здатні до адекватного самовираження в спілкуванні, аутентичної взаємодії з оточуючими, орієнтовані на особистісне спілкування, не використовують фальш та маніпуляції. Спонтанність неповнолітніх витікає з їх впевненості в собі та довіри до оточуючого світу. Автономність як позитивна “свобода для” є показником психічного здоров’я.

Для просоціальних учнів одинадцятого класу школи, за даними САМОАЛ, характерні висока потреба в пізнанні та високий рівень саморозуміння. Таке переважання раціонального компоненту (для порівняння – в одинадцятикласників низькі показники аутосимпатії та спонтанності) може бути обумовлене актуальністю набуття та актуалізації знань перед випускними та вступними екзаменами. В той же час шкала потреби в пізнанні описує саме буттєве пізнання, тобто безкорисливе прагнення нового, інтерес до об’єктів, не пов’язаний прямо із задоволенням будь-яких потреб. Людина при цьому не схильна судити, оцінювати і порівнювати. Вона просто бачить те, що є, і цінує це. Високі показники саморозуміння свідчать про те, що неповнолітні вільні від психологічного захисту, який відокремлює особистість від власної сутності, вони не схильні підмінювати власні смаки і оцінки зовнішніми соціальними стандартами. Д.Рісмен називав таких людей “орієнтованими внутрішньо” на відміну від “орієнтованих назовні”. Для неповнолітніх, згідно з показниками шкали, властива чутливість, сензитивність до своїх бажань і потреб. І в той же час, спостерігаємо наступну закономірність: низькі бали з аутосимпатії поєднуються з високими балами контактності. Це може говорити про певну компенсацію: будучи незадоволеним собою, підліток прагне показати свою

впевненість в стосунках з оточуючими, але це лише демонстрація, за якою може ховатися внутрішній конфлікт.

Для делінквентних неповнолітніх характерними є низькі показники саморозуміння та гнучкості в спілкуванні. Оскільки реальна поведінка таких людей не узгоджується з прийнятною в соціумі, то спрацьовує низка механізмів захисту, які запобігають конфлікту між “Его” та “супер-Его” і унеможливають адекватне саморозуміння. Гнучкість в спілкуванні утруднюється через те, що взаємодія в криміногенних групах зазвичай ритуалізована, шаблонна, виключає вільне особистісне самовираження. Але в той же час, у делінквентних неповнолітніх спостерігаємо дещо вищі, ніж у просоціальних однолітків, бали з аутосимпатії. Це знову ж таки може бути механізмом захисту, коли юнаки та дівчата ставляться до себе підкреслено позитивно, хоча за цим ховається внутрішній конфлікт.

Отже, показники самоактуалізаційного тесту для даних досліджуваних груп дозволяють виявити певні характерні особливості самореалізаційних тенденцій особистості в підлітковому віці та ранній юності в різних соціальних умовах. Графічно отримані нами дані можна представити наступним чином (рис. 1).

Таким чином, процес самореалізації в підлітковому віці та ранній юності має ряд особливостей. По-перше, наявна лише тенденція самореалізації, прагнення до неї. По-друге, є певні особистісні особливості (спонтанність, креативність, аутосимпатія, саморозуміння тощо), які детермінують своєрідність прояву самореалізаційних тенденцій у юнаків та дівчат. По-третє, можна прослідкувати характеристики, притаманні певним групам молодих людей в залежності від особливостей їх навчання та виховання, що задає певну спрямованість тенденціям самореалізації. По-четверте, були виявлені гендерні розбіжності: у юнаків прагнення до самореалізації вище, ніж у дівчат.

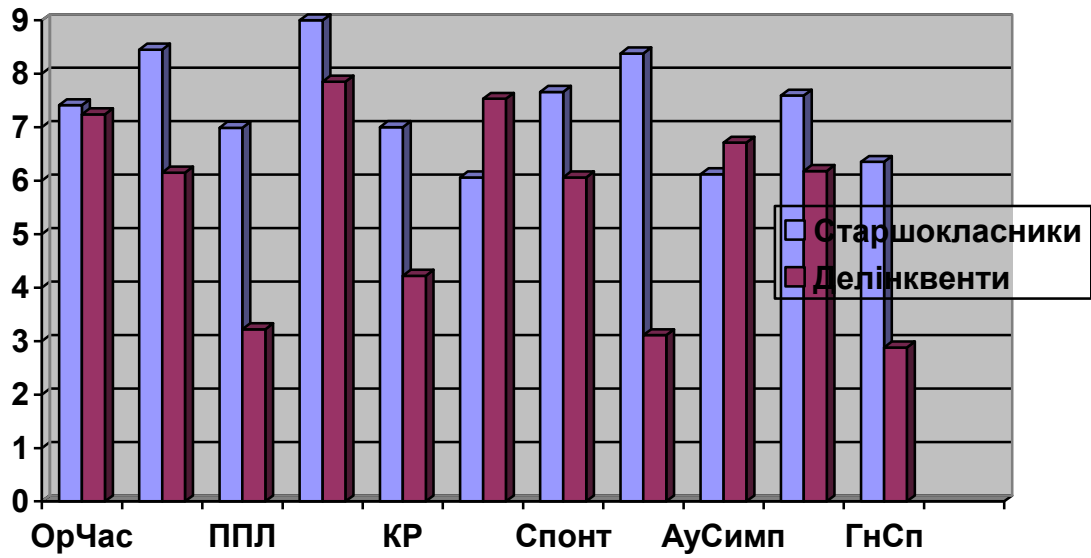


Рис. 1 – характерні особливості самореалізаційних тенденцій особистості неповнолітніх.

## 2.2. Визначення схильності до поведінки, що відхиляється

Підрахунок суми основ оціночних суджень (ТООС) в групі неповнолітніх делінквентів показує, що для ситуації агресії провідним є емоційне відношення (ЕВ), друге місце займають оціночні судження з утилітарно-практичною основою (УП), третьому та четвертому місцю відповідають оціночні судження з почуттєво-утилітарною основою (ЧУ) та з основою зовнішньо заданих норм (ЗН).

Оціночні судження з основою емоційних відносин також залишаються на першому місці і для ситуацій, не пов'язаних з агресивною поведінкою, в яких другому місцю відповідають оціночні судження з основами зовнішньо заданих норм, третьому – основи чуттєво-утилітарного типу і четвертому – оціночні судження з утилітарно-практичними основами.

У контрольній групі досліджуваних ТООС розподілилися таким чином: для ситуації агресії – перше місце зайняли основи почуттєво-утилітарного типу; друге – утилітарно-практичні основи; третє – основи емоційних відносин; четверте – основи зовнішньо заданих норм; для ситуацій не пов'язаних з агресивною поведінкою – на першому місці знаходяться основи почуттєво-утилітарного типу, на другому – основи емоційних відносин, на третьому – утилітарно-практичні основи, на четвертому – основи зовнішньо заданих норм.

На основі отриманих величин коефіцієнтів групової узгодженості типів основ оціночних суджень, спряжених як із ситуацією агресії, так і не пов'язаних з нею, можна говорити про достовірність статусу ТООС в якості показника психологічно значимих вікових особливостей психологічних основ виявленої агресії.

Як вказувалось вище, специфіка оціночних суджень, що ґрунтується на емоційних відносинах, показує, що суб'єкт у своїх практичних міркуваннях та поведінці орієнтується на почуття симпатії, антипатії, схильності та байдужості. Тому домінуюча роль у групі неповнолітніх делінквентів

оціночних суджень з основами по типу емоційних відносин дає можливість віднести проявлену ними агресію до типу емоційної.

Будучи однією із закономірностей людської поведінки, вибірковість емоційних відносин забезпечує самопідкріплення будь-якого почуття, вказуючи, таким чином, на те, що тип оціночного судження, в основі якого лежить принцип емоційного відношення, має в якості домінуючої логічної умови умовиводу і дії певний емоційний фон, що, в свою чергу, зумовлює якісно-динамічну своєрідність емоційної діяльності та поведінки суб'єкта.

Згідно закономірностей розвитку емоційного процесу, що визначають причини переживання безпосередньої емоції суб'єктом, існують умови, які забезпечує утворення похідних емоцій, а отже динаміку та якісні зміни емоційної діяльності [36]. Домінування емоційного елемента в практичній логіці міркувань суб'єкта утруднює об'єктивне розуміння причини, пов'язаної з конкретним емоційним відношенням, оскільки логіка аналізу “закривається” на цьому безпосередньому емоційному відношенні, емоція відношення переключається на емоцію відношення, тобто на саму себе. Вказаний процес, враховуючи ступінь емоційного накопичення, можна назвати “самонакручуванням”, самопідкріпленням, самодетермінацією безпосереднього емоційного відношення. Не дивлячись на те, що об'єктивні умови ситуації продовжують фіксуватися суб'єктом, що дає потенційну можливість переоцінки та корекції емоційного відношення, посилення домінуючої ролі емоційного елемента в процесі практичного розмірковування суб'єкта додає його оціночним судженням зайву суб'єктивність, спрямовуючи лінію поведінки по “замкнутому колу” емоційної логіки.

В якості ілюстрацій цієї особливості наведемо приклади практичного міркування неповнолітніх, які відносяться до ситуації агресії: “Спочатку я “оторопіла” від її поведінки, вона сама принизилась, а потім з'явилася ненависть, і я вирішила їй показати, як потрібно себе поводити”; “На старших я не кричав, оскільки молодший повинен підкорятися старшому. А цей не мав права мені не підкоритися, бо він молодший. Цим він мене

розгнівив, і я вирішив його провчити, він не слухався, і я став сердитися ще більше і “вчив” його та бив далі”; “Відносини у нас були товариські, але він інколи задирався. А тут так і зовсім. Я спочатку здивувався, а потім нічого не відчував, просто вирішив його провчити, з досади”; “У цей момент в мені пройшла якась реакція, і я вдарив ножом. Він став прохати не бити, а раніше сильно гордий був. Це стало неприємно, і я вдарив ще раз. Ну, щоб вже ніхто нічого не дізнався”.

Фон негативного відношення та одностороннє диференційоване почуття “невдоволення” сполучались з аморфним рішенням “помститися”, яке трансформувалося в агресивну поведінку. Відбувався свого роду розвиток емоційної ідеї, яка підкорила собі раціональне, самокритичне судження, спрямувавши уяву, волю, розум та емоцію, що виникла при цьому, в єдине русло, допоки якась дія не ставала імперативною, задовольняючи суб’єкта агресивної поведінки. Логіка міркування неповнолітніх делінквентів показує, як домінування оціночних суджень з основами по типу емоційних відносин на суб’єктивному рівні виправдовує і утилітарно-практичні основи оціночних суджень, наслідками яких є агресивні дії інструментального характеру.

Емоційна агресія послідовно набувала статусу засобу. Однак її інструментальність продовжує знаходитися в нерозривному зв’язку з оціночними судженнями, що ґрунтуються на емоційних відношеннях та віддзеркалюють емоційність агресії як цілі. При цьому в суб’єктивному розумінні обидва види агресії були важкорозрізнявані, зливаючись в одну засобо-цільову дію. Динаміка зміни смислів була важковловимою: на суб’єктивному рівні тимчасова послідовність виникнення емоційної агресії як цілі та інструментальної агресії як засобу досягнення якраз цієї (емоційної) цілі не встановлювались.

Поверховість уявлень, що входять в основу оціночних суджень по типу емоційних відносин, була присутньою в оцінці делінквентами своїх дій і після скоєного, а також відображала даний тип практичного міркування під час аналізу інших причинно-наслідкових зв’язків предметної реальності,

вказуючи на полегшеність та недостатню глибину критичного аналізу взагалі та самооцінювання, зокрема.

Провідна роль основ оціночних суджень по чуттєво-утилітарному типу в групі відображала характер практичного міркування і дій на основі домінуючих почуттів. При цьому аналіз динаміки ТООС в ситуації агресії показує, що агресивна поведінка на суб'єктивному рівні мала початкове диференціювання, тобто було присутнє чітке розмежування інструментальної агресії як засобу та емоційної агресії як мети: нанести шкоду, відплатити, спричинити біль.

На відміну від неповнолітніх, в групі делінквентів мав місце більш свідомий вибір агресивної форми поведінки, оскільки послідовність виникнення емоційної агресії як мети й інструментальної агресії, як засобу досягнення саме цієї (емоційної) мети розрізнялись.

Домінування в ситуації агресії у групи делінквентів чуттєво-утилітарного типу основ оціночних суджень не перешкоджало тому, що агресія, як утилітарно-практичний засіб досягнення мети емоційної агресії (нанести шкоду, спричинити біль тощо) досить часто оцінювалось як дещо “неправильне”, однак домінуюче почуття випереджало коригуючу дію критичної самооцінки своєї поведінки. Автономність отримували дії, що відповідали провідному переживанню. Критичне самооцінювання певним чином “відсторонювалось” або існувало лише на рівні констатації “помилковості” здійснюваного, тобто існувало автономно, “пасивно”, як би зі сторони, оцінюючи дії, що відповідали провідному почуттю. Відбувалося свого роду паралельне та одночасне існування відповідних почуттям, що переживаються, агресивних дій та чіткої фіксації їх свідомістю.

Наведемо кілька прикладів змалювання цієї особливості: “Голова думає, що роблю неправильно, але рука вже опускається”; “Злість та обурення переважають; про те, що можу вбити, думав, та все одно бив”; “Злість була тупою. Він мені набрид, різав його, як барана”; “Здавалося, що все робив не я, я б так не бив”; “Було враження, що мене немає, що це робить

хтось інший, було бажання його зупинити, щоб не вийшло гірше”; “Все було як на сцені. Бачив, що йому боляче, але був злий”; “П’ять процентів злості, а все інше – рішучість. Мені було вже все рівно, собою не володів, очі дивились, а руки діяли”; “Була думка зупинитись, була думка, що скоюю злочин, але не могла зупинитися через ненависть”.

Агресія, як утилітарно-практичний засіб досягнення мети емоційної агресії, виправдовується в групі делінквентів інтенсивністю відносно усталених, суб’єктивно нестерпних негативних відчуттів (“... пригнічувало”; “дратувало”; “мордувало”; “душило”; “давило”; “було мерзенно”; “викликало відразу”; “хотілося кричати”).

Переоцінка вчиненого і, зокрема, факту інструментальної агресії, припускає відновлення об’єктивної картини причинно-наслідкових зв’язків процесу виникнення емоційної агресії, що однак, було утруднено за рахунок домінування до та після вчиненого оціночних суджень за почуттєво-утилітарним типом, характер яких вже набував деяке егоцентричне забарвлення і які сполучалися з оціночними судженнями на основі емоційних відносин.

Ця особливість, мабуть, відображає відому властивість, притаманну неповнолітнім: недостатня стабілізація і виробленість внутрішніх оціночних критеріїв, нестійкість і гнучкість у засвоєнні норм поведінки, які задаються зовні. З одного боку, цей факт можна розглядати як показник можливого позитивного впливу профілактичних заходів, спрямованих на корекцію агресивної поведінки, а з іншого – як обставину, що свідчить про схильність до негативних впливів, бо оціночні судження, що задаються зовні, можуть бути як позитивними, так і негативними за своїм соціальним змістом. Для делінквентів старшої вікової категорії місце основ оціночних суджень зовнішніх норм характеризується постійністю і в ситуації агресії, і в ситуаціях, не пов’язаних із проявами агресивних форм поведінки, що дозволяє говорити про домінуючий вплив усталених суб’єктивних критеріїв у ході практичних роздумів і дій. Це вказує, на відміну від неповнолітніх, на утруднення корекції агресивних форм поведінки іншого, більш глибинного характеру.



Окрім зазначених, нами була використана запропонована А.Н. Орлом методика діагностики схильності до девіантної поведінки. Вона є стандартизованим тест-опитувальником у вигляді спеціалізованих психодіагностичних шкал, призначених для вимірювання готовності (схильності) неповнолітніх до реалізації різних форм поведінки, що відхиляється від нормативної. Методика дозволяє також встановлювати наявність у досліджуваних установки на соціально бажані відповіді.

Шкали опитувальника діляться на змістовні і службову. Змістовні шкали направлені на вимірювання психологічного змісту комплексу пов'язаних між собою форм девіантної поведінки, тобто соціальних і особистісних установок, що стоять за цими поведінковими проявами. Службова шкала призначена для вимірювання схильності випробовуваного давати про себе соціально-схвалювану інформацію, оцінки достовірності результатів опитувальника в цілому, а також для корекції результатів за змістовними шкалами залежно від вираженості установки досліджуваного на соціально-бажані відповіді.

Методика має два варіанти (для хлопців та для дівчат) і дозволяє встановити прояви девіантної поведінки за наступним переліком шкал.

*1. Шкала установки на соціальну бажаність (службова шкала)* – призначена для вимірювання готовності досліджуваного представляти себе в найсприятливішому світлі з погляду соціальної бажаності.

Показники від 50 до 60 Т-балів свідчать про помірну тенденцію давати при заповненні опитувальника соціально-бажані відповіді. Показники понад 60 балів свідчать про тенденцію досліджуваного демонструвати строге дотримання навіть малозначних соціальних норм, умисне прагнення показати себе в кращому світлі, про настороженість по відношенню до ситуації обстеження.

Результати, що знаходяться в діапазоні 70-89 Т-балів, говорять про високу настороженість досліджуваного по відношенню до психодіагностичної ситуації і про сумнівну достовірність результатів за основними шкалами. Про сприйняття ситуації як експертної одночасно з

помірно високими показниками за шкалою № 1 також свідчить їх різке пониження за основними діагностичними шкалами і підвищення за шкалою жіночої соціальної ролі.

Для чоловічої популяції перевищення сумарного первинного балу за шкалою соціальної бажаності значення 89 первинних балів свідчить про невірогідність результатів за основними шкалами.

Показники нижче 50 Т-балів говорять про те, що випробовуваний не схильний приховувати власні норми і цінності, коректувати свої відповіді у напрямі соціальної бажаності.

Відзначено також, що молодші неповнолітні (14 років і молодше) не здатні тривалий час слідувати установці на соціально-бажані відповіді.

Одночасно високі показники за службовою шкалою і за основними шкалами (окрім шкали 8) свідчать або про сумнівну достовірність результатів, або про дисоціацію в свідомості досліджуваного відомих йому і реальних норм поведінки.

2. *Шкала схильності до подолання норм і правил* – призначена для вимірювання схильності випробовуваного до подолання яких-небудь норм і правил, схильності до заперечення загальноприйнятих норм і цінностей, зразків поведінки.

Результати, що лежать в діапазоні 50-60 Т-балів, свідчать про вираженість вищезгаданих тенденцій, про нонконформістські установки досліджуваного, про його схильність протиставляти власні норми і цінності груповим, про тенденцію “порушувати спокій”, шукати труднощі, які можна б було подолати.

Показники, що знаходяться в діапазоні 60-70 Т-балів, свідчать про надзвичайну вираженість нонконформістських тенденцій, прояви негативізму і примушують сумніватися в достовірності результатів тестування за даною шкалою.

Результати нижче 50 Т-балів за даною шкалою свідчать про конформні установки досліджуваного, схильність слідувати стереотипам і

загальноприйнятими нормами поведінки. В деяких випадках, за умови поєднання з достатньо високим інтелектуальним рівнем досліджуваного і тенденції приховувати свої реальні норми і цінності, такі оцінки можуть відображати фальсифікацію результатів.

3. *Шкала схильності до адиктивної поведінки* – призначена для вимірювання готовності реалізувати адиктивну поведінку. Результати в діапазоні 50-70 Т-балів за даною шкалою свідчать про схильність досліджуваного до відходу від реальності за допомогою зміни свого психічного стану, про схильність до ілюзорно-компенсаторного способу рішення особистих проблем. Крім того, ці результати свідчать про орієнтацію на плотську сторону життя, про наявність „сенсорної спраги”, про гедонічно орієнтовані норми і цінності.

Показники понад 70 Т-бали свідчать про сумнівність результатів або про наявність вираженої психологічної потреби в адиктивних станах, що необхідно з’ясувати, використовуючи додаткові психодіагностичні засоби.

Показники нижче 50 Т-балів свідчать або про невираженість вищеперелічених тенденцій, або про хороший соціальний контроль за поведінковими реакціями.

4. *Шкала схильності до самоушкоджувальної і саморуйнуючої поведінки* – призначена для вимірювання готовності реалізувати різні форми аутоагресивної поведінки. Об’єкт вимірювання, очевидно, частково перетинається з психологічними властивостями, вимірюваними шкалою №3.

Результати, що знаходяться в діапазоні 50-70 Т-балів за шкалою №4, свідчать про низьку цінність власного життя, схильність до ризику, виражену потребу в гострих відчуттях, про садомазохістські тенденції.

Результати понад 70 Т-бали свідчать про сумнівну достовірність результатів.

Показники нижче 50 Т-балів за даною шкалою свідчать про відсутність готовності до реалізації саморуйнуючої поведінки, про відсутність тенденції

до соматизації тривоги, відсутність схильності до реалізації комплексів вини в поведінкових реакціях.

5. *Шкала схильності до агресії і насильства* – призначена для вимірювання готовності досліджуваного до реалізації агресивних тенденцій в поведінці.

Показники, що лежать в діапазоні 50-60 Т-балів, свідчать про наявність у досліджуваного агресивних тенденцій. Показники, що знаходяться в діапазоні 60-70 Т-балів, свідчать про агресивну спрямованість особи у взаємостосунках з іншими людьми, про схильність вирішувати проблеми за допомогою насильства, про тенденцію використовувати приниження партнера по спілкуванню як засіб стабілізації самооцінки, про наявність садистичних тенденцій

Показники понад 70 Т-бали говорять про сумнівну достовірність результатів.

Показники, що лежать нижче 50 Т-балів, свідчать про невираженість агресивних тенденцій, про неприйнятність насильства як засоби рішення проблем, про нетиповість агресії як способу виходу з фруструючої ситуації. Низькі показники по даній шкалі в поєднанні з високими показниками за шкалою соціальної бажаності свідчать про високий рівень соціального контролю поведінкових реакцій.

6. *Шкала вольового контролю емоційних реакцій* – призначена для вимірювання схильності випробовуваного контролювати поведінкові прояви емоційних реакцій.

Показники, що лежать в межах 60-70 Т-балів, свідчать про слабкість вольового контролю емоційної сфери, про небажання або нездатність контролювати поведінкові прояви емоційних реакцій. Крім того, це свідчить про схильність реалізовувати негативні емоції безпосередньо в поведінці, без затримки, про несформованість вольового контролю своїх потреб і плотських ваблень.

Показники нижче 50 Т-балів за даною шкалою свідчать про невираженість цих тенденцій, про жорсткий самоконтроль будь-яких поведінкових емоційних реакцій, плотських ваблень.

*7. Шкала схильності до делінквентної поведінки* – назва шкали носить умовний характер, оскільки шкала сформована з тверджень, що диференціюють “звичних” неповнолітніх і осіб із зафіксованими правопорушеннями, що вступали в конфлікт із загальноприйнятим способом життя і правовими нормами.

На наш погляд, дана шкала вимірює готовність (схильність) неповнолітніх до реалізації делінквентної поведінки. Виражаючись метафорично, шкала виявляє “делінквентний потенціал”, який лише при певних обставинах може реалізуватися в житті підлітка.

Результати, що знаходяться в діапазоні 50-60 Т-балів, свідчать про наявність делінквентних тенденцій у досліджуваного і про низький рівень соціального контролю.

Результати вище 60 Т-балів свідчать про високу готовність до реалізації делінквентної поведінки.

Результати нижче 50 Т-балів говорять про невираженість вказаних тенденцій, що в поєднанні з високими показниками за шкалою соціальної бажаності може свідчити про високий рівень соціального контролю.

Необхідно також враховувати, що зміст і структура делінквентної поведінки у хлопців і дівчат істотно відрізняється і відповідно розрізняються пункти, що входять в шкалу делінквентності для жіночого і чоловічого варіантів методики.

За допомогою даної методики ми дослідили 250 учнів загальноосвітніх шкіл, які визнавалися педагогами шкіл як проблемні, важковиховувані, девіантні тощо. Результати дослідження представлені в таблиці (див. табл.2).

Таблиця 2

## Визначення схильності до поведінки, що відхиляється

№	Шкала	Хлопці	Дівчата	Всього
1	Шкала установки на соціальну бажаність (службова шкала)	55	45	50
2	Шкала схильності до подолання норм і правил	73	61	67
3	Шкала схильності до адиктивної поведінки	59	53	56
4	Шкала схильності до самоушкоджувальної і саморуйнуючої поведінки	60	75	68
5	Шкала схильності до агресії і насильства	78	60	69
6	Шкала вольового контролю емоційних реакцій	55	50	53
7	Шкала схильності до делінквентної поведінки	80	70	75

Таким чином, як ми бачимо, існують певні гендерні відмінності та загальні тенденції. Дуже високі бали досліджувані мають за шкалою схильності до делінквентної поведінки. Це свідчить про актуальність проблеми діагностики, профілактики та корекції делінквентності. В цілому для дівчат характерне менше домінування проблемних тенденцій. Але, як ми можемо зазначити з огляду на аналіз індивідуальних випадків, зазвичай існує невелика когорта дівчат дуже агресивних, девіантних, у яких високі показники майже за всіма шкалами, та велика кількість дівчат, у яких виражені лише одна-дві тенденції.

Методика на визначення схильності до поведінки, що відхиляється, є найкращим інструментарієм для діагностики специфіки проблематики досліджуваного підлітка та може слугувати основою для подальших профілактики та корекції.

### 2.3. Дослідження делінквентної поведінки підлітків

Важливою умовою, яка забезпечує психолого-педагогічну корекцію особистості неповнолітнього правопорушника, є знання причин, що зумовили його девіантність. Одним з засобів, які допомагають виявити ці причини, є дослідження автобіографії девіантного неповнолітнього з метою простежити життєві процеси, що вплинули на становлення особистості цього неповнолітнього, а також виявити оцінку дитиною тієї чи іншої життєвої ситуації, в якій вона опинилася.

У процесі проведеного нами дослідження делінквентним неповнолітнім (вік – 10-15 років) було запропоновано надати не тільки так звані “анкетні дані”, але й визначити особисту оцінку тих чи інших фактів своєї біографії, наприклад, “описати найяскравіші спогади свого дитинства”, “назвати улюблений навчальний предмет та свої захоплення” і т.ін.

Автобіографію пропонувалось написати, висвітлюючи такі етапи життєвого досвіду: родина; загальноосвітня школа; перший кримінальний досвід.

**Родина.** Свої родини девіантні неповнолітні бачать у статиці та динаміці, а також включають до родини родичів, які проживають з ними в одному будинку і окремо (тобто відбувається підміна поняття „родина” поняттям „родичі”).

У динаміці представлені сім’ї, які розпалися або розпадаються. Учні виділяють такі етапи руйнації родини:

1-й – батько, мати (мати пила, тому батько з нею розвівся);

2-й – батько, бабуся;

3-й – батько, мачуха, брат, сестра

або:

1-й – мати, батько (батько пив, тому мати з ним розвелася), два брати;

2-й – мати, два брати.

Деякі неповнолітні делінквенти вважають свої родини благополучними, хоча з документів, які були в нашому розпорядженні

(особові справи), видно, що сім'ї цих дітей далеко не благополучні, тобто у них не сформовано правильне поняття благополучної родини. Таких дітей 3%.

Не розглядаються дітьми як сім'ї такі, де є мати і вітчим (дитина в конфлікті з вітчимом). Одночасно як сім'я розглядається така, де є мати, а батько у в'язниці (1,5%).

За прив'язаністю до людей серед дітей девіантної поведінки нами виділено п'ять ступенів градації: 1-й – друзі; 2-й – брати і сестри; 3-й – тітки, дядьки; 4-й – бабусі, дідусі; 5-й – батько, мати. Перше і безперечне місце у цій градації неповнолітні відводять друзям. Треба зазначити, що 5% учнів, яких ми опитували, вказують, що їх підштовхнули на злочинний шлях члени сімей, наприклад, “начал курить, дышать клеєм, убегал из дому, не слушал маму, все испортил отчим, из-за него я начал курить и все остальное”; “пошел во второй класс и начал прогуливать школу из-за этого папы-пьяницы”, “мама умерла, папа женился, но мне эта мама не нравилась и я начал убегать из дому, а она начала меня бить”.

55% найяскравіших спогадів дитинства учні пов'язують з сім'єю, причому з них 54% дітей пов'язують з сім'єю хороші спогади, а 46% – погані.

Що запам'яталось погане? Це “смерть мамы”, “дядя напоил вином на Новый год”, “чуть не сбила машина”, “укусила собака”, “получил травмы” тощо.

Добрі спогади неадекватні за своєю позитивною наповненістю. Як правило, це негативний досвід. Але відсутність морального диференціювання у дітей надає їм можливість негативний досвід розглядати як позитивний. У цьому разі кількість добрих спогадів слід зменшити з 54% до 24%. Наведемо приклади, коли негативний досвід розглядається дітьми як хороші події. “Нашли с мамой чужой паспорт и вернули его хозяину за деньги”, “когда ушел из дому и бродяжничал, взял меня к себе один человек – наркоман, он подарил мне плеер”, “ушел из дому и бродяжничал на природе”.

18% дітей запам'ятали прогулянки з батьками на природу, пляж, поїздки до села, на риболовлю, 6% – сімейні свята і пов'язані з ними радощі (“новогодняя елка”, “день рождения”, “мама купила кошку” і т.ін.).



**Школа.** Усі опитані неповнолітні на момент опитування не відвідували школу, деякі з них не починали ходити до загальноосвітньої школи взагалі (таких 3%). Причини пропусків занять вони пояснюють труднощами в навчанні, з якими вони зіткнулись, впливом поганих друзів, психологічним неприйняттям школи (“я пошел в школу в семь лет, она сразу мне не понравилась”), конфліктами з педагогами, неблагополучними обставинами в сім’ї.

Треба зазначити, що з усіх найяскравіших спогадів про прожите життя тільки 11% припадає на загальноосвітню школу. Серед них позитивних спогадів (“запомнился первый звонок в первом классе и учитель”, “воспитатель дарил на день рождения деньги”) – одна третина. Дві третини – це негативні спогади про школу (“завуч чуть не выгнал из школы”, “отравился в школе таблеткой в первом классе”, “утонул во время купания одноклассник по интернату” і т.ін.)

Інтерес становлять і захоплення девіантних неповнолітніх під час навчання в загальноосвітній школі. 88 % опитаних дітей не мали ніяких захоплень. Інші 12% захоплювались спортом, за винятком одного учня, який відвідував гурток “Юний натураліст”.

Під час навчання в загальноосвітній школі 59% учнів не мали улюбленого навчального предмета, 39 % – улюбленим предметом називають фізкультуру, 29% – математику, 13% – літературу, приблизно по 3% припадає на працю, музику, російську, українську мову, природознавство.

**Перший кримінальний досвід.** Частіше за все перший кримінальний досвід неповнолітні отримували під впливом кримінальних друзів: “после того, как я подружился с ребятами, я начал не приходит домой, убежал из школы... украли карты, подстилку на пляже, котелок, велосипеды, потом подвал с продуктами открыли”; “я познакомился с плохими ребятами, и они научили меня воровать”; “я вдома, коли був п’яний, потоваришував з тим другом і він повів мене украсти”; “в интернате друг научил воровать”; “на стадионе к нам подошла девка и предложила залезть в столовую” і т.ін.

Крадіжки, бродяжництво, вживання наркотичних засобів частіше за все відбуваються в групі неповнолітніх: “поломали лестницю, затем залезли в квартиру и начали воровать” (четверо неповнолітніх); “познакомилс я с Димой, он дышал клеем, потом я начал сам дышать”; “в Молдове пили, грабили, занимались гоп-стопом, курили травку-бурдейку”. Головним чином неповнолітні здійснювали крадіжки, але є й випадки хуліганства.

Під час бродяжництва значна кількість дітей знаходила притулок у дорослих, які їх годували, а діти на них працювали (переважно на городах і полях). Деякі діти крали на полях овочі і продавали їх на базарі.

Аналіз автобіографій девіантних неповнолітніх дозволяє зробити наступні висновки.

- Сім'я девіантних неповнолітніх на даному етапі не виконує комплекс традиційних виховних функцій стосовно дитини. Останнім часом навіть з'явився термін *функціонально неспроможна сім'я*. Враховуючи те, що дитина, хоча і є членом родини, ні в якому разі не впливає на виконання сім'єю своїх функцій, ми пропонуємо інший термін – *функціонально неспроможні батьки*. Це спричинює високий авторитет друзів, частіше за все кримінальних та девіантних.

- Загальноосвітній школі необхідно враховувати фактор шкільної дезадаптації дітей. Ця проблема має бути в центрі уваги вчителів, які повинні співпрацювати в тісному контактi з шкільним психологом, а якщо потрібно, то і з лікарем.

Сьогоднішня ситуація в суспільстві сприяє бродяжництву та бездоглядності неповнолітніх. Тому треба терміново розробити законодавчу базу, відповідно до якої особи, які використовують дитячу працю і дитячу бездоглядність з корисливою метою, мають притягатися до відповідальності.

*Дослідження стилю конфліктної поведінки як стратегії самоактуалізації у делінквентних неповнолітніх.*

Методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса адаптована Н.В. Грішиною [96, с. 59] і ґрунтується на описі власної поведінки за допомогою вибору з двох альтернативних варіантів дій.

У своєму підході до вивчення конфліктних явищ К. Томас [цит. за: 246] робив акцент на зміні традиційного ставлення до конфліктів. Вказуючи, що на ранніх етапах їх вивчення широко використовувався термін “вирішення конфліктів”, він підкреслював, що цей термін передбачає, що конфлікт можна і необхідно вирішувати або елімінувати. Метою вирішення конфліктів, таким чином, був деякий ідеальний безконфліктний стан, де люди взаємодіють у повній гармонії. Однак останнім часом відбулася істотна зміна в ставленні спеціалістів до цього аспекту дослідження конфліктів. Вона була викликана, на думку К. Томаса, принаймні двома обставинами: усвідомленням марності зусиль щодо повної елімінації конфліктів та збільшенням числа досліджень, які вказують на позитивні функції конфліктів. Звідси, на думку автора, наголос повинен бути перенесений з елімінування конфліктів на управління ними. У відповідності з цим К. Томас вважає за потрібне концентрувати увагу на наступних аспектах вивчення конфліктів: які форми поведінки в конфліктних ситуаціях характерні для людей, які з них є більш продуктивними або деструктивними; яким чином можливо стимулювати продуктивну поведінку [246, с. 98].

К.У. Томасом та Р.Х. Кілменом була розроблена двохвимірна *модель стратегій поведінки індивіда в конфліктній ситуації*. Вони вказують, що існують 5 основних стилів поведінки при конфлікті: пристосування, компроміс, співробітництво, ігнорування, суперництво (конкуренція). Стиль поведінки в конкретному конфлікті, як зазначають автори, визначається тією мірою, в якій індивід хоче задовольнити власні інтереси, діючи при цьому пасивно чи активно, та інтереси іншої сторони, діючи спільно чи індивідуально. Часто трапляється так, що відображення власних інтересів відбувається неусвідомлено, і тоді поведінка в конфліктній взаємодії насичена сильним емоційним напруженням і носить спонтанний характер [130, с. 134].

При аналізі конфліктів на основі даної моделі важливо пам'ятати, що рівень спрямованості на власні інтереси чи інтереси суперника залежить від трьох обставин:

- 1) змісту предмета конфлікту;
- 2) цінності міжособистісних відносин;
- 3) індивідуально-психологічних особливостей індивіда.

Особливе місце в оцінці моделей і стратегій поведінки особистості в конфлікті займає цінність для неї міжособистісних відносин з суперником. Якщо для однієї із сторін ці відносини (дружба, кохання, товариство, партнерство і т.д.) не є цінними, то й поведінка цієї сторони в конфлікті буде відзначатися деструктивним змістом чи крайніми позиціями в стратегії (примус, боротьба, суперництво). І навпаки, цінність міжособистісних відносин для суб'єкта конфліктної взаємодії, як правило, є істотною причиною конструктивної поведінки в конфлікті чи спрямованістю такої поведінки на компроміс, співробітництво, уникання чи поступку [158, с. 35].

*Стиль конкуренції (суперництво, боротьба)* може використовуватися індивідом, який має сильну волю, достатній авторитет, владу, який не надто зацікавлений в співробітництві з іншою стороною, і який намагається в першу чергу задовольнити власні інтереси. Цей стиль можна використовувати, якщо:

- наслідки конфлікту є дуже важливими для особи і вона робить великі ставки на своє вирішення проблеми, що виникла;
- особа має достатню владу та авторитет і для неї є очевидним, що рішення, яке пропонується, є найкращим;
- індивід відчуває, що у нього немає іншого вибору і йому немає чого втрачати;
- якщо необхідно прийняти непопулярне рішення, і у особи достатньо повноважень для вибору цього кроку;
- якщо взаємодія відбувається з людьми, які віддають перевагу авторитарному стилю.

Однак слід мати на увазі, що це не той стиль, який можна використовувати в близьких особистісних відносинах, бо крім почуття відчуження, він нічого більше не може викликати [63, с. 28].

*Стиль уникнення* відрізняється намаганням уникнути конфлікту. Він характеризується низьким рівнем спрямованості як на власні інтереси, так і на інтереси суперника [97, с. 86].

Зазвичай в цьому випадку людина намагається стояти в стороні від конфлікту, бути нейтральною. Цей стиль використовується, коли проблема не є дуже важливою, коли індивід не бажає витратити сили на її вирішення, коли він відчувається неправим або коли суперник має більше влади. На думку О.С. Виханського та А.І. Наумова, використання такої стратегії може означати рішення індивіда дати можливість конфлікту розвиватись [46, с. 8]. Даний стиль також може бути пов'язаний з неприйняттям напруження і незгоди. Однак ігнорування незгоди може викликати ще більше незадоволення. При такому підході до конфлікту програють обидві сторони [111, с. 59].

Є.Є. Лінчевський виділяє кілька ситуацій, коли слід використовувати цей стиль:

- коли предмет незгоди неістотний і є інші, більш важливі справи;
- відсутня можливість задовольнити власні інтереси;
- вища вірогідність зруйнувати відносини, ніж покращити їх;
- необхідно надати суперникам можливість заспокоїтись, відсторонитись від переживань;
- інші можуть вирішити цей конфлікт більш ефективно [121, с. 133-134].

Зрозуміло, що в таких ситуаціях людина може визнавати наявність конфлікту, але намагається уникнути чи подавити його. При цьому уникання може набувати чисто фізичних форм, коли суперники віддаляються один від одного у просторі, щоб не вступати в контакт. Якщо це не можливо, має місце збільшення психологічної дистанції. В малих групах та учбових колективах

частіше зустрічається другий варіант. Але не слід вважати, що цей стиль є лише втечею від проблеми чи униканням відповідальності [97, с. 68].

*Стиль поступок (приспонування)* використовується індивідом, який намагається уникнути конфлікту (як і при стилі уникнення), але причини “втечі” в даному випадку інші. Спрямованість на особистісні інтереси є низькою, а оцінка інтересів суперника високою. Іншими словами, людина, що використовує стратегію приспонування, жертвує власними інтересами на користь інтересів суперника. В тактиці поступок пріоритет надається збереженню міжособистісних стосунків. При аналізі даної тактики слід враховувати наступні моменти:

- Іноді в такій стратегії відображається тактика боротьби за перемогу. Поступка може виявитись лише тактичним кроком на шляху досягнення головної стратегічної мети.

- Причиною вибору такого стилю може стати неадекватна оцінка предмета конфлікту (заниження його цінності для себе). В цьому випадку прийнята стратегія є самообманом і не призводить до вирішення конфлікту.

- Дана стратегія може бути домінуючою для людини в зв'язку з її індивідуально-психологічними особливостями. Це характерно для конформної особистості “безкофліктного” типу. В цьому випадку стратегія поступок може надати конструктивному конфлікту деструктивної спрямованості [208, с. 54-55].

При всіх виділених особливостях стилю приспонування важливо мати на увазі, що він є виправданим у тих випадках, коли умови для вирішення конфлікту не дозріли. І в цьому випадку він призводить до тимчасового “примирення”, є важливим етапом на шляху конструктивного вирішення конфліктної ситуації [158, с. 17].

*Стиль компромісу* показує, що дії учасників конфліктної взаємодії спрямовані на пошук рішення за рахунок взаємних поступок, на вироблення проміжного рішення, яке б задовольнило обидві сторони, і при якому ніхто особливо не виграє, але й не втрачає [158, с. 42]. Тактика компромісу не

погіршує міжособистісних стосунків, більш того, вона сприяє їх позитивному розвитку. Такий стиль поведінки прийнятний при умові, що опоненти мають однакову владу, взаємовиключні інтереси, у них немає великого резерву часу на пошук кращого рішення, їх влаштовує таке рішення на певний період.

Але іноді компроміс досягається як результат неадекватного сприймання та оцінювання конфліктної ситуації, що, звичайно, не веде до її вирішення [208, с. 89]. Слід також зазначити, що в цілому компроміс може принести лише часткове вирішення конфліктної взаємодії, бо залишається досить велика зона взаємних поступок, а причини не усунені повністю [121, с. 43].

*Стиль співробітництва* характеризується високим рівнем спрямованості як на власні інтереси, так і на інтереси суперника. Дана стратегія базується не лише на основі балансу інтересів, але й на визнанні цінності міжособистісних відносин.

Аналізуючи стиль співробітництва в конфліктній взаємодії, слід враховувати деякі обставини:

- Особливе місце в даній стратегії займає предмет конфлікту. Якщо предмет конфлікту має життєво важливе значення для одного або обох суб'єктів в конфліктній взаємодії, то про співробітництво не може бути й мови. В цьому випадку можливий лише вибір боротьби, суперництва. Співробітництво можливе лише в тому випадку, коли складний предмет конфлікту дозволяє маневр інтересів суперників, чим і забезпечує їх співіснування в рамках проблеми і розвитку подій в сприятливому руслі.

- Стиль співробітництва включає в себе всі інші стратегії (уникнення, поступка, компроміс, протиборство). При цьому інші стилі в складному процесі співробітництва відіграють підрядну роль, вони великою мірою виступають психологічними факторами розвитку взаємовідносин між суб'єктами конфлікту. Стратегія співробітництва є однією з найскладніших і відображає прагнення суперників спільними зусиллями вирішити проблему, що виникла [121, с. 82].

В деяких випадках вважається, що конфронтаційна поведінка (в розумних, контрольованих межах) більш продуктивна з точки зору вирішення конфлікту, ніж згладжування, уникання і навіть компроміс, хоча даної думки дотримуються не всі спеціалісти. Разом з тим, постає питання про перемогу і що являє собою поразка для опонента. Це вкрай важливі питання при керуванні конфліктом, бо важливо, щоб поразка не стала підґрунтям для формування нових конфліктів і не призвела б до розширення зони конфліктної взаємодії.

Таким чином, стратегії поведінки в конфлікті мають свої особливості, переваги, недоліки та показання до застосування. Найбільш конструктивною – і в процесі, і за результатом, є, на нашу думку, стратегія співробітництва, якій слід надавати перевагу при вирішенні педагогічних конфліктів.

Для опису стратегій поведінки людей в конфліктних ситуаціях К.Томас [цит. за: 96, с. 213] вважає прийнятною двохвимірну модель регулювання конфліктів, головними вимірами в якій є кооперація, пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, залучених до конфлікту, і напористість, для якої характерний акцент на захисті власних інтересів. Відповідно до цих двох основних вимірів К. Томас виділяє наступні способи врегулювання конфліктів:

- 1) змагання (конкуренція) як прагнення добитися задоволення своїх інтересів на шкоду іншому;
- 2) пристосування, яке означає, в протилежність суперництву, принесення в жертву власних інтересів заради іншого;
- 3) компроміс;
- 4) уникання, для якого характерна як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей;
- 5) співробітництво, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, яка повністю задовольняє інтереси обох сторін.

К. Томас вважає, що при уникненні конфлікту жодна з сторін не досягає успіху; при таких формах поведінки, як конкуренція, пристосування і компроміс, або один з учасників залишається у виграші, а інший програє, або



обидва програють, оскільки йдуть на компромісні поступки. І тільки в ситуації співробітництва обидві сторони виграють.

В своєму опитувальнику з виявлення типових форм поведінки К. Томас описує кожен з п'яти перерахованих можливих варіантів 12 судженнями про поведінку індивіда в конфліктній ситуації. В різних сполученнях вони поєднані в 30 пар, в кожній з яких респонденту пропонується обрати те судження, яке є найбільш типовим для характеристики його поведінки.

За допомогою даної методики ми опитали 120 досліджуваних – неповнолітніх з просоціальною та делінквентною поведінкою. Результати дослідження представлені в таблиці 3.

**Таблиця 3**

**Стилі поведінки досліджуваних у конфлікті**

	Суперни- цтво	Співро- бітн.	Компроміс	Уникання	Пристосу- вання	Всього
Просоціальні; Дівчата	5	9	8	4	4	30
Просоціальні; Хлопці	2	10	6	4	8	30
Делінквентні; Дівчата	7	2	5	10	6	30
Делінквентні; Хлопці	10	4	3	7	6	30
Просоціальні старшокласн.	7	19	14	8	12	60
Делінквентні старшокласн.	17	6	8	17	12	60
Загалом	24	25	22	25	24	120
В середньому	6	6,25	5,5	6,25	6	

Встановлено, що схильність до співробітництва найвища у неповнолітніх з просоціальною поведінкою, особливо юнаків, що може бути пояснене більшою відповідальністю, яку вони беруть на себе в різних життєвих ситуаціях, що, до речі, є одним з показників успішної самоактуалізації.

Для делінквентних неповнолітніх характерними є стратегії уникання та суперництва. Зазвичай, використовуючи стратегію уникання, людина намагається стояти в стороні від конфлікту, бути нейтральною. Цей стиль використовується, коли проблема не є дуже важливою, коли індивід не бажає витратити сили на її вирішення, коли він відчувається неправим або коли суперник має більше влади. При такому підході до конфлікту програють обидві сторони. Зрозуміло, що в таких ситуаціях людина може визнавати наявність конфлікту, але намагається уникнути чи подавити його. При цьому уникання може набувати чисто фізичних форм, коли суперники віддаляються один від одного у просторі, щоб не вступати в контакт. Якщо це неможливо, має місце збільшення психологічної дистанції. Це добре узгоджується з характерною для делінквентних неповнолітніх відособленістю та психологічною слабкістю, незрілістю.

Стиль конкуренції (суперництво, боротьба) використовується делінквентними неповнолітніми, які мають достатній авторитет, владу, які не дуже зацікавлені в співробітництві з іншою стороною, і які намагаються в першу чергу задовольнити власні інтереси. Це не той стиль, який можна використовувати в близьких особистісних відносинах, бо крім почуття відчуження, він нічого більше не може викликати. Але водночас це – відчуження – і є найістотнішою особливістю делінквентної особистості, принаймні так би стверджував Е. Фромм [229].

Підсумовуючи вищевикладене слід вказати що, стратегії поведінки в конфлікті, які використовуються делінквентними неповнолітніми, є малоефективними, хоча і виправданими з огляду на інші їх психологічні особливості.

## Висновки до розділу 2

1. В дослідженні ми ґрунтувалися на положенні про те, що самоактуалізація притаманна всім, в тому числі особам, схильним до протиправної поведінки. В підлітковому та ранньому юнацькому віці самоактуалізація може змінити вектор розвитку, і це обумовлює просоціальний чи асоціальний характер поведінки. Ми порівнювали особистісні особливості делінквентних підлітків та юнаків і дівчат без відхилень в поведінці. Метою нашого експериментального дослідження було з'ясування специфіки та характеру зв'язків між рівнем та особливостями самореалізації та проявами делінквентності і психологічних особливостей осіб, схильних до протиправної поведінки, в ранньому юнацькому віці.

2. Делінквентна поведінка відноситься до ряду поведінкових тенденцій, які засуджуються і стримуються, що у свою чергу зумовлює під час дослідження даного психологічного явища наявність соціально бажаних відповідей.

3. Порівняння міжгрупового розподілення місць ТООС (типів основ оціночних суджень) показало, що для неповнолітніх делінквентів у ситуаціях, не пов'язаних з агресивною поведінкою, поряд з практичними роздумами на основі емоційних стосунків, властива тенденція будувати свої практичні роздуми і поведінку на основі норм, заданих ззовні.

4. Стрижньовим патерном поведінки неповнолітніх правопорушників є власне дисоціальний компонент, що полягає в дистанціюванні від суспільних стандартів поведінки.

5. За загальним показником самоактуалізації на першому місці стоїть група одинадцятикласників з просоціальною поведінкою, що, в принципі, не суперечить передбачуваному співвідношенню. Це обумовлене певними чинниками, головним з яких є асоціальний характер поведінки другої групи неповнолітніх. Асоціальність корелює з негативним поглядом на природу людини, низькою креативністю, дуже низькою гнучкістю в спілкуванні та поганим саморозумінням. Різниця в балах між двома групами суттєва –

просоціальні неповнолітні мають на 20 балів вищий рівень самоактуалізації. Ми вважаємо, що делінквентність – це хвороба самоактуалізації, коли людина не знаходить адекватних, конструктивних шляхів самоздійснення. Звичайно, у делінквентних юнаків та дівчат наявна тенденція самоактуалізації, але її викривлений характер не дає їй розвинутися на повну силу.

6. Дослідження стилю конфліктної поведінки як стратегії самоактуалізації у делінквентних неповнолітніх виправдане з огляду на те, що самоактуалізаційні тенденції, будучи наявними, прагнуть вираження, і за відсутності конструктивної активності проявляються в конфліктах. Схильність до співробітництва (найвища у неповнолітніх з просоціальною поведінкою, особливо юнаків) може бути пояснена їх більшою відповідальністю, яку вони беруть на себе в різних життєвих ситуаціях, що, до речі, є одним з показників успішної самоактуалізації. Для делінквентних неповнолітніх характерними є стратегії уникання та суперництва, які є малоефективними, хоча і виправданими з огляду на інші їх психологічні особливості.

### РОЗДІЛ 3

## ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ДЕЛІНКВЕНТНОСТІ ЯК НАПРЯМ РОЗВИТКУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЙНИХ ТЕНДЕНЦІЙ У НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ

У зарубіжній і вітчизняній літературі неодноразово акцентувалася увага на необхідності організації виховної, профілактичної і психокорекційної роботи з неповнолітніми правопорушниками (В.В. Корольов [99], Н.Ф. Кузнєцова [112], В.В. Лунєєв [128], Х. Ремшмідт [191] та ін.).

Узагальнюючи підходи різних авторів до проблеми профілактики асоціальної поведінки неповнолітніх, можна сформулювати наступні положення:

1) делінквентна поведінка неповнолітніх є специфічним етапом соціальної дезадаптації. У міру дорослішання делінквентність закріплюється як поведінковий патерн і продовжується в дорослому житті у формі кримінальної активності;

2) формування делінквентної поведінки обумовлено чинниками ранньої десоціалізації (в основному за рахунок сімейної депривації і впливу асоціального оточення);

3) в основі формування делінквентної поведінки лежать механізми депривації, конфліктно-стресового витіснення (відторгнення від школи, соціалізованих однолітків) і ідентифікації з наслідуванням і фіксацією стереотипів асоціальної поведінки;

4) для комплексної оцінки делінквентної поведінки необхідно враховувати: соціальну ситуацію і десоціалізуючі чинники, механізм формування делінквентної поведінки, клінічні чинники, клініко-психопатологічні чинники, включаючи віковий і динамічний аспекти, соціальний прогноз. Реабілітаційні заходи слід організовувати з урахуванням комплексу виявлених чинників.

### **3.1. Загальний опис програми психологічної корекції делінквентної поведінки неповнолітніх**

Серед сучасних реабілітаційних програм можна умовно виділити 5 основних їх типів (Х. Ремшмідт [191]). Вони досить повно відповідають основним поведінковим формам, що спостерігаються серед делінквентних неповнолітніх.

1. Програми творчої реалізації. Їх задача – демонстрація підліткам їх індивідуальності і цінності для суспільства через творчу реалізацію. Ці програми хороші для дітей з достатньо розвиненим інтелектом і без виражених порушень внутрісімейних відносин. В нашому дослідженні в рамках цих програм могли б проходити соціальну реабілітацію учні старших класів „групи ризику” (Н.Ф. Вишнякова [38], Д.Б. Богоявленська [21]).

2. Програми трудової реалізації. В рамках цих програм основний акцент робиться на придбання підлітками трудових і професійних навичок, вони більш за все підходять для неповнолітніх з вираженою соціальною занедбаністю та пониженим інтелектом, а також для підлітків з певними органічними вадами. При цьому соціальна робота повинна супроводжуватися медичною (психіатричною) допомогою, тобто проведенням медико-корекційної роботи паралельно з програмою соціальної реабілітації.

3. Програми соціальної реалізації. Вони найбільш оптимальні для неповнолітніх, що становлять групу ризику стосовно здійснення кримінальних деліктів (частина неповнолітніх контрольної групи в нашому дослідженні, які вчинили адміністративні правопорушення). Ці неповнолітні потребують залучення в соціальні заходи на рівні школи, клубів за інтересами, спортивних клубів і т.д.

4. Програми ресоціалізації – складаються з 2-х етапів. На першому етапі розв’язуються в основному педагогічні і медичні задачі, на другому – задачі в рамках програм 1 і 2. В програми ресоціалізації доцільно включати неповнолітніх із порушеннями сімейних відносин, вираженою педагогічною

занедбаністю і стійкою кримінальною активністю, а також неповнолітніх із поведінковими порушеннями, викликаними психічними розладами. На першому етапі вони одержують лікування і набувають уміння та навички навчання. На другому етапі відносно неповнолітніх з дисоціальним розладом особистості реалізується програма творчої реалізації, відносно підлітків з інтелектуальною недостатністю – програма трудової реалізації [188].

5. Комплексні програми ресоціалізації. Використовуються відносно неповнолітніх, які страждають на наркоманію чи алкоголізм, засуджені до позбавлення волі і відбувають покарання.

Таким чином, видається можливим створити алгоритм розподілу неповнолітніх правопорушників для подальшої реалізації реабілітаційних програм, що враховує соціальні та медико-психологічні чинники.

Для того, щоб результат роботи з делінквентним неповнолітнім був стійким, необхідно, щоб корекція носила не епізодичний, а системний, комплексний характер, що передбачає опрацювання кожної характерологічної особливості даної особи. Аналізуючи результати проведеного психодіагностичного дослідження особливостей самоактуалізації неповнолітніх, схильних до протиправної поведінки в цілому, ми створили програму психологічної корекції їх делінквентної поведінки.

В якості форми проведення корекційної роботи нами була обрана групова психологічна корекція, яка часто застосовується при роботі з дітьми й підлітками.

Розробляючи програму, ми керувалися такими основними принципами: комплексного підходу до психокорекційної діяльності, здійснення корекції в діяльності, у контексті соціальної взаємодії; нормативності розвитку, що передбачає постійне порівняння індивідуальних властивостей дітей з віковою нормою та врахування закономірностей вікового розвитку; випередження у корекційній роботі, тобто врахування зони найближчого розвитку; системності у розвитку психічної діяльності (відповідно і корекція

делінквентності повинна здійснюватися системно); врахування провідного виду діяльності (для підлітків це навчання, тому корекційні вправи, що використовувалися, мали навчальний характер).

Групова психологічна корекція – це форма проблемного навчання, що орієнтована на:

- відпрацювання і закріплення виявлених учасниками або запропонованих ведучим ефективних моделей поведінки;
- максимальну стимуляцію активності учасників тренінгу, що виявляється в постановці перед ними дослідницьких завдань;
- взаємообмін досвідом і використання ефекту групової взаємодії.

Метою корекційної програми делінквентної поведінки неповнолітніх ми вважаємо:

- зниження рівня особистісної тривожності;
- формування усвідомлення власних емоцій та почуттів інших людей, розвиток емпатії;
- розвиток позитивної самооцінки;
- навчання дитини конструктивним поведінковим реакціям в проблемній ситуації, зняття деструктивних елементів в поведінці;
- розвиток рефлексивності.

Запропонована нами програма передбачає:

1. Корекцію тривожності делінквентних підлітків як корекцію особистісної та ситуативної тривожності – полягає у навчанні та самовдосконаленні особи через утворення безпосереднього життєвого досвіду в спеціально організованому груповому контексті при сприянні ведучого-психолога.

2. Корекцію схильності до агресивних проявів та конфліктності – корекційна програма в цілому спрямована на формування навичок самоконтролю, вміння сприймати критичні зауваження без образ та усвідомлювати почуття, відстежувати вияви настрою, керувати власними емоціями.



З метою проведення успішної корекції слід дотримуватися наступних принципів, на яких будується взаємодія психолога з дитиною в ході спільної роботи:

- встановлення психологічного контакту;
- поважне ставлення до особи;
- позитивна увага до внутрішнього світу дитини;
- безоціночне сприйняття особи, схвалення її в цілому;
- співпраця з дитиною – надання конструктивної допомоги в відреагуванні проблемних ситуацій і напрацювання вмінь та навичок саморегуляції і самоконтролю.

Під час проведення психокорекційної роботи зверталася увага на належне забезпечення безпосереднього оточення групи.

1. Фізичне оточення. Кімната для занять площею 25-30 м<sup>2</sup>, бажане м'яке покриття на підлозі, 10-15 крісел (залежить від кількості учасників), магнітофон, дошка з крейдою для запису, олівці, маркери.

2. Особистісне оточення. Заняття звичайно проводяться з групою відповідно 10-15 осіб та вимагає повного звільнення учасників від поточних справ. Бажано, щоб особи різної статі входили в групу у співвідношенні (1/1) або хоча б (2/1). Заняття з чисто жіночими або чисто чоловічими групами вимагають від ведучого більших зусиль і досконалішої технології роботи. Обов'язковою є однорідність групи за віком (різниця не більша за 2 роки).

Беручи до уваги, що ми досліджували дві основні групи: 64 особи (38 чоловічої статі, 26 – жіночої) склали експериментальну групу; 66 осіб, не схильних до девіантної поведінки, склали контрольну групу, їх учасники були поділені на 5 груп, причому в кожную групу ввійшли як члени контрольної, так і експериментальної груп.

3. Регламент роботи: відповідно до запропонованої нами програми корекції тривожності передбачено 10 занять по 2 години, заняття проходять 2 раз на тиждень залежно від можливостей учасників; для проведення тренінгу

подолання агресивних проявів та конфліктності передбачено 5 занять, що проводяться 1 раз на тиждень. Всього програма тривала 10 тижнів.

4. Стиль керівництва групою, функції ведучого. Бажаним є застосування демократичного стилю, зумовленого необхідністю використання групової дискусії для визначення цілей і прийняття рішень. Ведучий поводить себе як член групи, сприяючи чіткій фіксації висловлених у дискусії точок зору і їх об'єктивній, компетентній оцінці. Водночас, виходячи з ситуації і потреб учасників, ведучий може використовувати більш структурований і центрований на керівництві стиль управління групою або вдатися до неструктурованого стилю керівництва. Як правило, до більш структурованого стилю ми вдавалися на перших стадіях роботи з групою, коли треба подолати початкову нерішучість, пасивність, послабити опір та тривожність, які можуть викликати нетрадиційні форми організації навчання. Із встановленням продуктивної робочої атмосфери використовувався менш структурований підхід, що мінімізувало вплив ведучого на процес прийняття рішень. Чим ефективнішу і зрілішу поведінкову тактику демонструють учасники, тим більшу свободу дій належить їм надати.

5. Використання перерв. Перерва у заняттях не є перервою у роботі ведучого. Зусилля у налагодженні контакту з групою, формування довіри, отримання зворотного зв'язку може бути ефективно продовжено під час перерви. Якщо в цей час ведучий не усамітнюється (для відпочинку, обмірковування подальшої тактики), а залишається з більшістю членів групи та зав'язує бесіду з учасниками, то це спрацьовує як сигнал, що він відкритий для контакту і кожен може з'ясувати те, що його цікавить. Як свідчить наш досвід, у цей час учасники найчастіше формулюють запитання, пов'язані з особистими проблемами, які вони хотіли б обговорити у вузькому колі. Звертання до ведучого у цій ситуації є виявом довіри і одночасно випробуванням його людських якостей і професійної компетентності. Як правило, під час перерви учасники "виходять" за межі групової атмосфери взаємодовіри, згуртованості, відвертості, що виникає під час занять. Тому

після перерви доводиться докладати певних зусиль для відновлення потрібної атмосфери. Враховуючи це, доцільно скороти кількість перерв, змінивши їх вправами на релаксацію та рухливими іграми, залишивши одну перерву після першої години роботи.

При роботі з делінквентними підлітками психологу важливо з повагою відноситися до їх внутрішніх проблем. Їм, насамперед, необхідна позитивна увага з боку дорослих до свого внутрішнього світу, в якому нагромадилися дуже багато руйнівних емоцій і з якими самотійно вони не в змозі справитися. Без позитивної уваги і підтримки з боку психолога вся корекційна робота буде приречена на невдачу, оскільки дитина, швидше за все, втратить довіру до нього і чинитиме опір подальшій роботі.

У той же час при роботі з делінквентами психолог не повинен виконувати роль “доброї тітки” або “доброго дядька”, оскільки крім співчуття цим дітям необхідна конструктивна, дієва допомога в відреагуванні травмуючих ситуацій, а також набутті вмій і навичок саморегуляції і самоконтролю.

Психологу також важливо зайняти безоціночну позицію: не робити оцінних зауважень типу “недобре так говорити”, “не можна так поводитися”, “як ти можеш так поступати” і т.ін., оскільки вони не сприяють встановленню і підтриманню психологічного контакту з дитиною.

До виконання пропонованих нами корекційних програм доцільно залучати психологів загальноосвітніх шкіл, оскільки одним із основних напрямів в роботі шкільного психолога повинна бути корекційна робота з підлітками, що мають проблеми в поведінці. Ступінь усвідомленості і хворобливості цих проблем для самої дитини і її оточення впливає на розробку корекційної програми. В тих випадках, коли неповнолітні самі переживають свою поведінку як проблемну, психолог має справу з фактично актуалізованим психологічним запитом. Тоді задача психолога – уточнити запит, намітити шляхи корекції і здійснити її [199, с. 56]. Набагато більш складними виявляються ситуації, коли запит надходить від батьків і

педагогів (а іноді і від однолітків), але самі винуватці тривоги не сприймають свою поведінку як таку, що відхиляється від норми. У них є своя інтерпретація конфліктів, що відображає їх відношення до ситуації в цілому, а також до її учасників, власної ролі і поведінки. Свою реакцію підлітки розглядають тут як вимушену і єдино можливу за обставин, що склалися.

У тому випадку, коли запит надходить не від підлітка, найпоширенішою формою корекційної роботи є тренінг соціальних навичок. Зв'язок між дефіцитом соціальних навичок у неповнолітніх і їх агресивністю, демонстративністю, екстремальною або віктимною поведінкою, безумовно, існує. Проте техніка модифікації поведінки в біхевіоріальних тренінгах має ряд недоліків: вони часто є симптоматичними, тобто не направлені на усунення причин неконструктивної або антиконвенційної поведінки; не завжди ефективні в довготривалій перспективі; не можуть бути використані в профілактичних цілях; не дозволяють перенести одержані навички на нові проблемні ситуації [164, с. 47].

Згадані недоліки мають одну і ту ж причину – нові моделі поведінки пропонуються психологом в готовому вигляді, в кращому разі виробляються в групі, але у будь-якому випадку закріплюються умовно-рефлекторно. Глибоке опрацювання проблеми на емоційно-когнітивному рівні, переживання і рефлексія нерідко практично відсутні. Розробляючи тренінг розвитку рефлексії, ми прагнули зберегти переваги поведінкових методів, але перенесли акцент із зовнішнього (поведінкового) плану на внутрішній (рефлексія) [29, с.16; 52, с. 98; 71, с. 16]. Це означає, що першочерговими формами роботи з неповнолітніми, що мають проблеми в поведінці, ми вважаємо розвиток здібності до рефлексії і актуалізацію процесу рефлексії, спрямованого на власну поведінку, і тільки тоді, на підставі цього, ми пропонуємо проводити стандартний тренінг модифікації поведінки.

### 3.2. Корекція тривожності делінквентних підлітків

Корекція особистісної та ситуативної тривожності полягає у навчанні та самовдосконаленні людини через утворення безпосереднього життєвого досвіду в спеціально організованому груповому контексті при сприянні ведучого-психолога.

#### Основні завдання тренінгу:

- подолання тривожності у підлітків;
- діагностика проблемного поля та відношення особистості до тривожності та тривожних ситуацій;
- рейтингове виділення тривожних ситуацій та визначення шляхів їх вирішення;
- розвиток особистісних якостей, які допомагають нейтралізувати переживання емоційного дискомфорту;
- оволодіння навичками самоконтролю за власним емоційним станом;
- навчіння раціональному та образному шляхам вирішення тривожних ситуацій, аналітичний розгляд тривоги і страхів;
- вироблення механізму самоаналізу та саморегулювання, оволодіння механізмами подолання тривожності шляхом обміну ідеями в групі.

#### *Організаційні засади проведення тренінгу.*

Розвивати компетентність у вирішенні тривожних ситуацій допомагає механізм інтрапсихічних змін, який полягає у „феномені впливу міжособистісного поля на особистість учасників групи” [1, С. 25]. Ще один механізм – поєднання індивідуально-групового підходу – забезпечує активну соціально-психологічну підготовку для вирішення проблем тривожності.

#### *Форми і методи проведення тренінгу.*

Форма тренінгу – особистісно-розвиваюча, спрямована на розвиток спеціальних вмінь, механізмів подолання проблемних ситуацій (тривожності) та поглиблення аналізу та самоаналізу.

В даній комплексній програмі використовуються наступні методи:

- ігровий (дидактична гра, контргра);
- дискусійний (аналіз ситуації, групова дискусія);
- невербальний (психогімнастика, проекція).

*Умови роботи в групі.*

На ефективність тренінгу безпосередньо та опосередковано впливають наступні фактори фізичного та соціального середовища:

- організація ізольованого приміщення та розміщення учасників по колу, за столами;
- технічне забезпечення кожного учасника ігровим набором елементів;
- склад групи підбирається за результатами діагностики рівня тривожності, незалежно від виду тривоги;
- створення атмосфери довіри, психологічної безпеки та продуктивності у групі;
- досвід психолога як ведучого групового процесу;
- використання в основному авторитарного стилю про ведення занять, змінюючи його на демократичний та безконтрольний у відповідності з ситуацією у групі;
- проблемна ситуація може розглядатися безпосередньо або опосередковано (закодовано);
- при необхідності додатково використовується індивідуальний розгляд проблемного поля;
- наявність стійкої мотивації, емоційна залученість у роботу.

*Принципи тренінгу, які визнаються і дотримуються його учасниками.*

- Принцип „тут і тепер” зосереджує учасників на подіях, які відбуваються у цей час і у цій групі, і обмежує їх можливість входити у сферу загальних суджень.
- Принцип активності передбачає реальне залучення кожного учасника у роботу.
- Принцип конфіденційності полягає у тому, що зміст спілкування і події, які відбуваються у групі, залишаються у межах групи.

- Принцип персоніфікації висловлювань передбачає вираження власної позиції, вживання суджень в особовій формі, формулювання власних ситуацій тривоги.

- Принцип акцентування мови відчуттів – увага на емоційних станах (своїх і партнерів).

- Принцип щирості – в першу чергу по відношенню до самого себе.

- Принцип усвідомлення проблем.

- Принцип реальності уявлень.

### *Методичні рекомендації щодо проведення тренінгу*

1. Тренінг складається з системи взаємопов'язаних занять.

2. В основі кожного заняття знаходиться проєктивно-корекційна гра “СПД”, яка допомагає звільнитися від тривожних ситуацій і корегує проблемне поле учасника, що викликає тривожність. Дана гра допомагає оволодіти механізмом вирішення проблемних ситуацій, механізмом звільнення від тривожності. Від заняття до заняття гра розвивається в дії.

3. До структури кожного заняття входить релаксаційний комплекс як засіб профілактики і боротьби зі стресами. Прийоми релаксації використовуються для гальмування тривожних реакцій, навіювання позитивних емоцій. Релаксація знімає емоційну напругу і дає можливість людині вільно думати і діяти, аналізуючи та вирішуючи власні проблеми, які викликають тривогу. Деякі релаксаційні комплекси поєднані з психогімнастикою та аутотренінгом.

4. До структури кожного заняття входять конкретні прийоми подолання тривожності: тренування подумки, репетиція, доведення до абсурду, переформулювання, виконання ролі, дихання, контроль голосом і жестами, приємний спогад, переорієнтація, кодування та ін. Вони розширюють можливості особи за рахунок формування у нього умінь і навичок.

5. На кожному занятті проводиться рефлексія власних відчуттів та самооцінка власного емоційного стану за допомогою “психологічного термостату”, наочіння прийомам оволодіння власними емоційними станами.

6. Під час заняття використовуються музичні записи для утилізації тривоги. Музика допомагає на підсвідомому рівні переробити і ліквідувати тривожні симптоми.

7. Проективні методичні малювання тривожних образів та їх переробка на нетривожні використовується як додаткова фіксація зміни емоційного стану.

8. Проводиться індивідуальний та груповий аналіз власних дій, самоаналіз ефективності використання прийомів на кожному занятті.

9. Елементи психосинтезу допомагають усвідомити власне “Я” з усіма його субособистостями. Це сприяє загальному розвитку особистості.

10. Еріксонівський гіпноз допомагає створити символи, які уособлюють спокій, щастя. Він використовується як додатковий прийом при корекції тривожності.

11. Вербалізація тривожних симптомів і відчуттів сприяє розвитку механізму самокорекції на свідомому рівні.

12. До заключної частини заняття входять самозвіти учасників.

## ДІАГНОСТИЧНО-КОРЕКЦІЙНА ГРА “СОНІК ПРИХОДИТЬ НА ДОПОМОГУ” (СПД)

Гра СПД використовується під час індивідуальної консультативно-корекційної роботи або є основою тренінгу для групової роботи з підлітками та юнаками. Для її проведення необхідний *індивідуальний набір основних елементів*, куди входить:

1. *Ігрове поле*. Стандартний аркуш паперу, зафарбований рівномірно від білого до чорного.



2. *Чоловічки*. В наборі пропонуються 2 чоловічки однакової форми: один – білий, один – чорний. Це образи власного “Я”. Обираючи одного з них, ми ототожнюємо його із собою.

3. *Велике коло*. Це власне проблемне коло. Воно може уособлювати одну велику проблему, а може ділитися на сектори, кількість і величина яких залежать від кількості і значущості тривожних ситуацій.

4. *Сонік*. Казковий уявний герой, який допомагає визначити і вирішити найактуальнішу тривожну ситуацію з проблемного поля.

5. *Мале коло*. Це виділена з великого кола одна проблема, яку в першу чергу необхідно вирішувати за допомогою різних прийомів.

6. *Кольорові фломастери*. Необхідні для виділення та кодування секторів на великому колі, кодування механізму вирішення на малому колі.

### ***І. Діагностична функція гри СПД. Розміщення ігрового поля***

Воно визначає місце тривожності на даний момент, її важливість і актуальність

Розміщення темного боку поля *зліва* від учасника показує, що тривожність пов’язана з минулим і вже втрачає свою актуальність (позиція №1).

Розміщення темного боку поля *зверху* свідчить, що дана проблемна ситуація викликає високу напругу і чинить тиск на особистість та її дії (позиція № 2).

Розміщення темної сторони поля *справа* від учасника свідчить про зв’язок тривожності з майбутнім.

Учасник очікує ускладнень та посилення тривожності, динаміки негативного розвитку (позиція № 3).

Розміщення темної сторони поля *внизу* свідчить, що тривожність не викликає надмірного напруження. Але зайва напруга існує і заважає конструктивному спілкуванню (позиція № 4).

## ***II. Розміщення Великого кола проблем на ігровому полі***

1. Важливе значення відіграє, на якому боці ігрового поля розміщене Велике коло проблем: на темному чи на світлому.

- Розміщення на *темному* полі свідчить про атмосферу високого напруження, підкреслює складність проблем. Одночасно підкреслює активну позицію щодо вирішення проблеми.

- Розміщення Великого кола проблем на *світлому* полі свідчить про адаптованість учасника до ситуації, про відносно пасивну позицію щодо зміни ситуації.

2. Просторове розміщення Кола проблем пов'язується з поняттями: минуле, майбутнє, тиск зверху, зайве напруження знизу. Розміщення Великого кола проблем на ігровому полі, залежно від позиції, показує співвідношення стану тривоги, тривожності і тривожної ситуації.

## ***III. Виділення на Великому колі секторів***

Виділення на Великому колі секторів відповідно до тривожних ситуацій, їх розміри, позначення та кольорове кодування діагностують значимість проблем учасника, їх рейтинг, пріоритетність з точки зору суб'єкта. Використання кольорів дає можливість визначити відношення до проблеми та її бачення. Про це свідчить колір та інтенсивність зафарбовування. Найкраще користуватися Люшерівською інтерпретацією кольорів. Для підтвердження достовірності рекомендується провести кольоровий тест Люшера з учасниками гри (до початку гри або після неї).

## ***IV. Вибір чоловічка***

Ототожнення учасника з одним із чоловічків відображає сприйняття себе в проблемних, тривожних ситуаціях.

1. Якщо учасник обирає чорного чоловічка, це свідчить про те, що він підсвідомо вважає, що ситуація панує над ним. В такому разі учасник активний, але надто панікує.

2. Якщо учасник обирає білого чоловічка, це свідчить, що підсвідомо учасник уникає пошуку вирішення проблеми. Він займає пасивну позицію, при цьому прагне бачити себе в позитивному світлі.

**V. Розміщення чоловічка на ігровому полі** – розміщення чоловічка на ігровому полі по відношенню до Великого кола проблем свідчить про взаємозв'язок учасника з соціальним середовищем.

Розглядаються наступні позиції:

1. *Справа* від проблемного поля – засвідчує актуальність проблем, їх соціальну значимість для учасника. Але процес вирішення проблеми вже розпочався.

2. *Зліва* від проблемного поля – свідчить про постійне відкладання вирішення у майбутнє, про страх і невпевненість учасника.

3. *Зверху* над Колом проблем – свідчить про прагнення учасника витіснити проблеми.

4. *Знизу* під Колом проблем – показує, що учасник постійно зайнятий думками про те, як вирішити проблеми.

5. *На Колі проблем зверху* – відображає те, що учасник постійно крутиться в колі, бачить навколо тільки проблеми і не бачить шляху вивільнення із замкнутого циклу.

6. *Під Великим колом проблем* – учасник прагне уникнути вирішення проблем, прагне сховатися від них. При цьому він із часом адаптується до проблем і до відчуття тривожності, пов'язаного з ними, одночасно відчуючи власне безсилля.

Якщо чорний чоловічок розміщений на темній стороні ігрового поля, це свідчить про виділення чорного фону і злиття з ним об'єкта. Така позиція підкреслює проблемність ситуації, але говорить про активність суб'єкта щодо вирішення проблем.

Якщо білий чоловічок розміщений на білій стороні поля, це злиття свідчить про пасивність ситуації, про пасивну позицію учасника, про затримку розвитку проблемної ситуації.

### ***VI. Сонік***

“Сонік” допомагає визначити пріоритетний напрямок діяльності суб’єкта – учасника гри. Вибір, зроблений “Соніком”, підтверджує рейтингову значимість проблеми. Тут важливо порівняти, чи співпадає рейтинг сектору з вибором “Соніка”. Співпадання підтверджує усвідомлення значимості проблеми.

### ***VII. Мале коло***

Маніпуляції з малим колом активізують учасника гри на рішучі дії, дають вихід накопиченим емоціям. Мале коло дозволяє виділити, виокремити проблемну ситуацію з Великого кола проблем і цілеспрямовано з нею працювати.

## **ЗМІСТ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ**

### **Заняття №1**

- I. Перед початком гри проведіть редакційний комплекс на ваш вибір.
- II. Для організації роботи в групі проведіть вправи на знайомство: “Моє ім’я”, “Самопрезентація”.
- III. Проведення гри СПД.

### **Інструкція**

Перед вами комплект настільної гри. Ознайомтесь з набором основних елементів гри: ігровим полем, чорним і білим чоловічком, великим колом, малим колом, Соніком, фломастерами. Зараз ви будете виконувати необхідні дії відповідно до вказівок ведучого.

### *Хід гри*

1. Візьміть в руки ігрове поле. Уважно подивіться на нього. Розташуйте ігрове поле перед собою, як вам завгодно, саме в тій позиції, яка, на вашу думку, найбільш вдала (можна продемонструвати всі 4 позиції розміщення поля).

2. Візьміть в руки Велике коло. Це коло проблем. Поставте в центрі кола крапку. Сконцентруйте свою увагу на цій крапці і подумайте (1-2 хв.), які проблеми існують у вас наданий момент? Що вас тривожить? Поділіть Велике коло на сектори відповідно до кількості проблемно-тривожних ситуацій. Величина сектора відповідає значимості проблеми. У вас може бути два сектори, три сектори і більше. Коло може залишитись неподіленим, констатує наявність тільки однієї проблеми.

3. Візьміть кольорові фломастери і виділіть кожен сектор будь-яким кольором. Зафарбовувати можна як завгодно: повністю, штриховкою, обведенням контуру і т.ін.

4. Закодуйте кожен кольоровий сектор будь-яким чином: за допомогою цифр, букв або іншим чином, дотримуючись рейтингової послідовності (1, 2, 3... або "а", "б", "в"...).

5. Закодоване Велике коло розмістіть на ігровому полі в найзручнішому для вас місці.

6. Візьміть чоловічків: в одну руку білого, в другу чорного. Який із них в даний момент вам подобається більше? Залишіть його в руках, іншого відкладіть в сторону.

7. Розмістіть обраного вами чоловічка на ігровому полі по відношенню до Великого кола проблем. Подивіться уважно на поле і визначте місце, яке в даний момент найкраще відповідає чоловічку.

8. Подивіться уважно на картинку, яку ви отримали на ігровому полі. Спробуйте зафіксувати свої відчуття і проаналізувати позиції деталей.

9. А тепер ви будете змінювати ситуацію. Для цього необхідно діяти, і допоможе тут ваш друг Сонік.

Візьміть Соніка в руки. Подумайте, чому він такий веселий, радісний. Так, у нього немає проблемно-тривожного кола. Сьогодні Сонік буде допомагати вам вирішувати проблеми. Довіртеся йому, нехай він обере проблему, яку ви прагнете вирішити, якої ви бажаєте позбутися. Для цього подивіться уважно на Коло проблем, потім закрийте очі і уявіть собі одну з проблем. Яка ситуація виникла у вашій уяві? Відкрийте очі і покладіть Соніка на сектор, який відповідає даній проблемі.

10. Візьміть в руки Мале коло – це ваша проблема. Поставте Мале коло перед собою під ігровим полем. А тепер ви будете безпосередньо її вирішувати. Для цього необхідно відновити в пам'яті всі подробиці тривожної ситуації. Згадайте всі подробиці і деталі. За бажанням можете розказати все, що пригадалося. Оцініть проблемну ситуацію за допомогою:

- Таблиці оцінки стресогенних сфер у житті;
- Опитувальника щодо оцінки проблемної ситуації;
- Схеми оцінки сильних сторін особистості (Додаток А).

11. Тепер будемо фантазувати. Закрийте очі і уявіть собі таке розв'язання тривожної ситуації, яке було б успішним, бажаним. Прослідкуйте у вашій уяві за розвитком подій, зафіксуйте свої враження і відчуття. Отримайте полегшення від успішного завершення проблемної ситуації. Відкрийте очі. Розкажіть, що ви відчували під час фантазування; наскільки чітко ви собі уявили ситуацію і весь розвиток подій. Історія кожного учасника може обговорюватися групою, але тільки за умови, що група працює за правилами тренінгу і вже знаходиться на стадії довіри.

12. В кінці заняття обов'язково ще раз зафіксуємо успішне завершення проблемної ситуації. Для цього всі закривають очі і відтворюють в уяві останній приємний кадр. У даному випадку ми користувалися механізмом уявного вирішення проблеми.

13. Тепер візьміть в руки Мале коло (вашу проблему) і зробіть з ним все, що завгодно. Зробіть те, що вам хочеться в даний момент. Зробіть це...

Потім погляньте на ігрове поле і, якщо вам щось не подобається, змініть ситуацію, розміщення основних елементів гри.

IV. На завершення рефлексометрична процедура: що кожен учасник відчуває на момент завершення заняття?

## **Заняття №2**

1. Опишіть свій стан за допомогою кольору. Проведіть вправу “Мій портрет”.

2. На аркуші паперу напишіть 5 рис характеру людини, які допомагають вийти з тривожної ситуації і 5 рис, які гальмують вирішення проблем (5 хв.).

3. Проведіть релаксаційний комплекс на ваш вибір.

Повторіть процедуру проведення гри СПД з першого заняття (пп. 1-10). Визначте за допомогою Соніка проблему, яку необхідно вирішити, та виділіть її у Мале коло.

4. Пригадайте всі подробиці ситуації, яка створила проблему. Запишіть імена всіх причетних до конфлікту людей (2-3 хв.). Подумайте, хто з даного переліку повинен змінити свою позицію, свою поведінку для вирішення конфлікту. Поставте навпроти імені цієї людини будь-яку позначку. Запишіть дії і кроки даної людини для позитивного вирішення конфлікту (3-5хв.).

5. Запишіть, що необхідно зробити вам особисто, щоб ситуація змінилась. Що залежить від вас? (3-5 хв.) Подумайте, наскільки реальні дії ви запланували для зміни ситуації. Чи можете ви їх здійснити? Що для цього потрібно? (3-5 хв.)

6. Розкажіть про те, що ви відчували під час даної процедури. Поділіться своїми думками та висновками. У даному випадку ми користувалися раціональним підходом.

7. Тепер візьміть у руки Мале коло (вашу проблему) і зробіть з ним все, що завгодно. Зробіть це... Потім погляньте на ігрове поле і, якщо вам щось не подобається, змініть ситуацію, розміщення основних елементів гри.

8. Рефлексометрична процедура. Поділіться власними враженнями та відчуттями на момент завершення заняття.

### **Заняття №3**

1. Опишіть свій стан за допомогою музики, музичної мелодії. Проведіть вправу “Я – рослина, тварина”.

2. На аркуші паперу напишіть 5 рис вашого характеру, відсутність яких заважає вирішенню проблемних ситуацій (5 хв.).

3. Повторіть процедуру проведення гри СПД з першого заняття (пп. 1-10). Визначте за допомогою Соніка проблему, яку необхідно вирішити, та виділіть її у Мале коло.

4. Закрийте очі. Пригадайте проблемну ситуацію в усіх подробицях. Відчуйте тривогу всередині свого тіла, неприємні емоції. У вас з'являються всі симптоми, які супроводжують стан тривоги... Уявіть ситуацію і доведіть розвиток подій до найнеймовірнішого негативного завершення. Сталося те, чого ви боялися найбільше. Що може статися найгіршого? Що ви відчуваєте? Зробіть глибокий вдих і видих... Наскільки реальною є фінальна картина? Оскільки умовою передбачено нереальне завершення, доведіть ситуацію до повного абсурду.

5. Розкажіть свою історію і обговоріть, чому такого не може бути. Назвіть основні причини. У даному випадку ми використали механізм “доведення до абсурду” тривожної ситуації, коли роблять “з мухи слона”.

6. Тепер візьміть в руки Мале коло (вашу проблему) і зробіть з ним все, що завгодно. Зробіть це... Потім погляньте на ігрове поле і, якщо вам щось не подобається, змініть ситуацію, розміщення основних елементів гри.

7. Рефлексометрична процедура. Поділіться власним враженням та відчуттями на момент завершення заняття.

8. Проведіть релаксаційний комплекс на ваш вибір.



#### **Заняття №4**

1. Опишіть свій емоційний стан. Проведіть вправу “Мій автограф”.
2. На аркуші паперу напишіть 5 рис характеру, які ви хотіли би мати і які необхідні людині, щоб вміти вирішувати будь-які ситуації (5 хв.). Потім зачитайте дані риси, поставивши перед ними “Я” (наприклад: необхідна впевненість – “Я впевнений” і т.ін.)
3. Повторіть процедуру проведення гри СПД з першого заняття (пп. 1-10). Визначте за допомогою Соніка проблему, яку необхідно вирішити, та виділіть її у Мале коло.
4. Пригадайте проблемну ситуацію з усіма подробицями. А тепер спробуйте пригадати аналогічну ситуацію з життя ваших друзів, знайомих. Можливо, аналогічну ситуацію з кінофільму, книжки, але з умовою, що головний герой (друг, знайомий) подолав тривожність, вирішив проблему так, як би і ви хотіли це зробити.
5. Розкажіть, що зробив герой, які були його дії. Чого не вистачає вам, що заважає, щоб вчинити аналогічно? Уявіть собі, що ви маєте все, щоб вчинити так само, як герой, і вирішити проблему.
6. Відчуйте себе героєм. Згадайте ситуації, які ви в минулому самостійно вирішували (кожен учасник за бажанням розповідає свою проблему.)
7. Поділіться своїми роздумами у колі. У даному випадку ми використали механізм алгоритмічної допомоги.
8. Тепер візьміть у руки Мале коло (вашу проблему) і зробіть з ним все, що завгодно. Зробіть це... Потім по гляньте на ігрове поле і, якщо вам щось не подобається, змініть ситуацію, розміщення основних елементів гри.
9. Рефлексометрична процедура. Поділіться власними враженнями та відчуттями на момент завершення заняття.
10. Проведіть релаксаційний комплекс на ваш вибір.

## Заняття №5

1. Проведіть вправу “Мое хобі”.

2. Напишіть на окремих аркушах паперу, чого ви прагнете в житті через 1 рік; через 5 років. Назвіть ті риси, які будуть допомагати вам здійснювати плани за схемою:

Щоб досягти \_\_\_ я буду \_\_\_\_\_

3. Повторіть процедуру проведення гри СПД з першого заняття (пп. 1-10). Визначте за допомогою Соніка проблему, яку необхідно вирішити та виділіть її у Мале коло.

4. Пригадайте проблемну ситуацію в усіх деталях. А тепер заспокойтесь і спробуйте оцінити її поглядом зі сторони, як стороння людина. Що б ви сказали про дану проблему? Як сторонній глядач бачить цю ситуацію зі сторони і вас безпосередньо в ній? Для кращого ефекту на підлозі проведіть межу між теперішньою реальністю та минулою ситуацією. Станьте в поле реальності. З позиції реальності прокоментуйте, що там трапилося? (Кожен учасник по черзі розповідає про ситуацію.)

Спробуйте уявити собі, що станеться, якщо відмовитися від будь-якого вирішення даної проблеми, якщо нічого не робити. Напишіть всі «+» та всі «-» даної позиції (2-3 хв.).

Чому може навчити дана ситуація людину? Які уроки і висновки слід зробити людині, у якої виникла така проблемна ситуація? (2-3-хв.).

5. А тепер групове завдання. Скласти рейтинговий список індивідуальних якостей, яких не вистачає учасникам групи для подолання тривожних ситуацій, вирішення проблеми (2-3 хв.). Спробуйте за допомогою самодіагностики визначити у відсотках розвиненість у вас кожної риси.

6. А тепер необхідно влаштувати ярмарок характерних рис. Напишіть на аркушах паперу ті риси, яких у вас достатньо і які ви можете запропонувати на продаж. Виставте назви рис на видне місце (можна нанизати на ланцюжок на шиї або прикріпити булавками до одягу). Якщо у вас не вистачає якоїсь, можете підійти до людини і купити або обміняти її.

7. Візьміть у руки Мале коло (вашу проблему) і зробіть з ним все, що завгодно. Зробіть це... Потім погляньте на ігрове поле і, якщо вам щось не подобається, змініть ситуацію, розміщення основних елементів гри.

8. Рефлексометрична процедура Поділіться власними враженнями та відчуттями на момент завершення заняття.

9. Проведіть релаксаційний комплекс на ваш вибір.

### **Заняття №6**

1. Проведіть релаксаційний комплекс на ваш вибір.

2. Сьогодні ми будемо формувати навички самоаналізу та вміння приймати рішення.

*Вправа “Коробка невдач”.* Учасники групи спеціально оформляють коробку (або невеличку скриньку), куди кожен може покласти аркуш паперу з описом невдалої ситуації (або проблеми), з якою він зіштовхнувся. Пишуть 5-10 хв. і оформляють анонімно. Кожна особа по черзі опускає в скриньку свій аркуш. Після цього скриньку розкривають і навмання обирають папірець із ситуацією для обговорення. І так, по черзі, витягують всі папірці з проблемними ситуаціями. Обговорення проходить за схемою розв’язання проблемної ситуації:

*сформулювати проблему – зазначити всі можливі рішення – зазначити наслідки цих рішень – зазначити наявні ресурси, необхідні для виконання дій – прийняття рішення – дії.*

3. *Гра “Вузли”* – форма навчання умінням та навичкам аналізу, що передують прийняттю рішення. Група з 5-6 підлітків стає у коло. Кожен член групи бере за руку того, хто стоїть поруч і руку ще будь-кого. В результаті група зав’язується у вузли. Завдання полягає в тому, щоб розв’язатися, не розриваючи рук. Потім йде обговорення засобів “розв’язання вузлів”, а за суттю – засобів прийняття рішення групою. Підлітки аналізують, хто під час гри виявився лідером, які практики прийняття рішень були в членів групи

(наприклад: дії за чиеюсь порадою, відкладання рішення на невизначений термін), аналізують прорахунки та помилки.

4. Рефлексометрична процедура. Поділіться власним враженням та відчуттями на момент завершення заняття.

### **Заняття №7**

1. Опишіть свій стан за допомогою кольорів. Проведіть вправу „Моя музика”.

2. Продовження формування навичок самоаналізу.

Вправа “Відсутні ключі”.

Учасники тренінгу формулюють проблемні ситуації, можна відкрито (усно), можна за допомогою скриньки. Потім по черзі працюють над кожною проблемною ситуацією.

Всі по черзі методом мозкового штурму формують список “ключів” (необхідної інформації), без яких неможливо розв’язати цю проблему. Потім обговорюють, як треба діяти, щоб отримати більше інформації. Записуємо на плакаті різні варіанти. Потім відбираємо з усіх відомостей саме ті, що потрібні для прийняття вірного вирішення. Саме ця адекватна інформація і є ключем для вирішення визначеної ситуації. Так обговорюють всі ситуації. Наприклад, перед учасниками групи поставлено проблему “*Як досягти успіху в житті?*” - Учасники пропонують свої рішення:

- Я можу наполегливо працювати.
- Я можу нічого не робити і очікувати вдачі.
- Я можу зупинитися та добре подумати перед тим, як діяти.
- Я можу...

Кожен з учасників обирає свою лінію поведінки й записує свою схему ефективних засобів досягнення мети.

3. Рефлексометрична процедура. Поділіться власними враженнями та відчуттями на момент завершення заняття.

4. Проведіть релаксаційний комплекс на ваш вибір.

## Заняття №8

1. Проведіть вправу “Мої успіхи у житті”.

2. Розповідь для активізації уваги про людину, що шукала храм. “Це було давно. Так давно, що ніхто навіть не знає коли. Жив один чоловік. Він відчував, що все йде звичним чином, так, як було завжди і як повинно бути, що в житті нічого від нього не залежить і не змінюється, лише збільшуються і проблеми, і неприємності. І ось одного разу, коли проблеми стали зовсім важкими, він дізнався, що є храм і в ньому є учитель. Той учитель допомагає вирішувати проблеми. І ось чоловік взяв свою проблему і відправився у далекі краї. Майже зразу за селищем, де він жив, відкрилася зовсім незнайома територія. Він довго йшов нею і в думках було лише одне: дістати мапу цієї місцевості. Одного ранку чоловік побачив трьох стареньких, що сиділи обабіч шляху і про щось розмовляли. Мандрівник підійшов до них, привітався і спитав, чи не мають вони мапи цієї території. Всі троє ствердно закивали головами і простягнули мандрівнику кожен по звітку. Мандрівник уважно роздивлявся їх. На одному були зображені гори і річка, на іншому – ліси і луки, а на третьому – міста і селища. Він попросив стареньких: “Дайте мені правильну мапу”. Старенькі усміхнулись у відповідь і мандрівник зрозумів, що всі мапи правильні. І він зміг йти туди, куди йому хотілось. Він ще довгенько так мандрував, зустрічався з різними людьми, а коли нарешті дійшов до храму, то зрозумів, що за час своїх мандрів він змінився і змінилась його проблема, він роздивився навкруги і відчув, що Всесвіт добрий та багатий і це не залежить від того, де ти знаходишся і що відбувається навкруги, а той щедрий учитель – він сам і його життя”.

Питання для обговорення:

- Як часто ми нав’язуємо іншим людям своє бачення ситуації?
- Що для тебе головне у спілкуванні з людьми?
- Чи всі грані своєї особистості ти відкриваєш іншим?

3. На плакаті записуємо слово “КОНФЛІКТ”. Методом мозкового штурму поруч записуємо слова-асоціації зі словом “конфлікт” у необмеженій кількості. Обговорення асоціацій.

### **Заняття № 9**

1. Опишіть свій стан за допомогою квіткового букета. Які квіти ви хотіли б тут і тепер покласти в букет і чому?

2. Визначте на аркуші паперу п'ять основних цінностей в житті. Обговоріть їх у колі.

3. Повторіть процедуру проведення гри СПД з першого заняття. Визначте за допомогою Соніка, яку проблему необхідно вирішити. Виділіть її в Мале коло.

4. Запишіть опис проблемної ситуації на листочку і опустіть у “схриньку невдач”. Потім виберіть одну з ситуацій, її необхідно розіграти у ролях: Хто герой ситуації? Які характеристики кожного учасника? Який стиль спілкування кожного учасника?

5. По черзі у групі розігруються всі ситуації.

6. Рефлексометрична процедура. Поділіться власним враженням та відчуттями на момент завершення заняття.

### **Заняття №10**

Під час проведення заняття йде обговорення у колі вражень від тренінгу. Що запам'яталося і сподобалося найбільше? Що дізнались нового? Як навчилися справлятися з проблемними ситуаціями? Які відчуття на момент завершення тренінгу? Заповніть опитувальник по завершенні тренінгу.

Зразки опитувальника, що використовувався під час проведення тренінгової програми, а також опитувальника результатів програми, пропонуються у Додатку А.

### **3.3 Корекційна тренінгова програма для подолання агресивних проявів та конфліктності серед неповнолітніх**

Агресивна поведінка підлітків-делінквентів має специфічні, притаманні лише цьому віку психологічні особливості, до яких слід віднести: високу афективну зарядженість поведінкових реакцій, імпульсивний характер реагування на ситуацію фрустрації, короткочасність реакцій із критичним виходом, низький рівень стимуляції, недиференційований напрям реагування, високий рівень готовності до застосування як емоційної (ворожої), так і інструментальної агресії. Вона постає як засіб задоволення потреби в спілкуванні, самовираження та самоствердження, досягнення значущої мети але одночасно й відреагування на неблагополучну обстановку в сім'ї, на жорстоке ставлення з боку батьків, як намагання досягти влади над іншими людьми.

Зазначені особливості є універсальними, вони мають місце майже в усіх сучасних суспільствах, незалежно від їх соціально-економічного становища. На формування агресивності впливають також специфічні чинники, обумовлені соціально-економічною ситуацією, що склалася в конкретному суспільстві. У цьому контексті сучасне становище в Україні характеризується наступними соціальними фрустраторами: незадовільне матеріальне становище, неможливість досягнення бажаного соціального статусу та засвоєння культурних цінностей суспільства, наявність привілеїв у певних невеликих груп людей, несправедливе вирішення існуючих проблем на користь однієї взаємодіючої сторони за рахунок погіршення адаптаційних умов іншої.

Власне для корекції агресивної поведінки, яка проявляється в результаті конфліктної ситуації, а в деяких випадках і детермінує її, ми пропонуємо корекційну тренінгову програму для подолання агресивних проявів та конфліктності серед неповнолітніх, яка охоплює собою 5 занять. Загальні вимоги щодо виконання вказаної програми нами подані у підрозділі 3.1.

## **ЗАНЯТТЯ №1**

**Мета:** сформувати навички самоконтролю.

### **I. Рефлексія самопочуття.**

### **II. Вступне слово тренера про вміння розслаблятися:**

- Безліч труднощів, проблем, з якими ми стикаємося в житті, викликають м'язову напругу. Це спричинює виникнення “замкнутого кола”: що важливішим для нас є подолання труднощів або вирішення проблем, то більшу напругу ми відчуваємо (це стається автоматично); що більшу-напругу ми відчуваємо, то складніше вирішувати проблеми; що складніше вирішувати, то... І так далі. Тому дуже важливим є вміння розслаблятися, свідомо відслідковувати появу напруги і позбавлятися її.

*Вправа – “Храм тиші”.*

Спрямована на формування вміння розслаблятися, абстрагуватися від неприємних думок, відновляти свій внутрішній стан.

Учасники сидять колом у зручних позах. Ведучий промовляє текст вправи:

- Уявіть собі, що ви прогулюєтесь на околиці багатолюдного і гомінкого міста. Намагайтесь відчути, як ваші ноги ступають по бруківці. Зверніть увагу на інших пішоходів, вираз їхніх облич, постаті. Одні виглядають стривоженими, інші – спокійні й радісні. Зверніть увагу на звуки, що оточують вас. Подивіться у вітрини магазинів. Можливо, ви побачили знайоме обличчя у натовпі. Чи підійдете ви до знайомої вам людини? Чи обминете її? Зупиніться і подумайте, що ви відчуваєте на цій шумній вулиці?

Тепер поверніть на невеличку більш затишну вулицю. Пройдіться по ній. Зверніть увагу на будинок, що відрізняється за архітектурою від інших. На великій вивісці – слова “Храм тиші”. Ви розумієте, що це те місце, де не чути жодного звуку. Ви підходите до важких дверей, штовхаєте їх і входите до храму тиші та спокою... Що ви відчуваєте? Коли ви забажаєте покинути храм, відкрийте двері – і знову опинитесь на вулиці. Запам'ятайте дорогу, що веде до храму, і ви зможете повернутися туди знову.



Після вправи – обговорення:

- Чи важко було поринути в уявний світ міста?
- Як ви почували себе у храмі?
- Чи змінилось щось у вашому стані після “подорожі”?

Враження запишіть у щоденнику.

*Вправа “Знімання затискань”.*

Ведучий пропонує учасникам прийняти будь-яку незручну позу:

- Відчуйте, що в м’язах та суглобах з’являється локальна напруга – затискання. Спробуйте найточніше визначити ділянку затиску, сконцентруватися на ній і зняти затиск.

Зробіть вправу кілька разів, змінюючи пози і знімаючи затиски, що виникли. Практикуючи цю вправу в повсякденному житті, можна навчитися знімати затиски, що виникають мимоволі. Якщо подібне вміння перетворюється на звичку, ця елементарна форма самоконтролю дозволяє стати менш скутим, спокійнішим і навіть кмітливішим.

Інший варіант цієї вправи – “Стоп”. Учасники вільно пересуваються по кімнаті. За командою: “Стоп!” – кожен завмирає в тій позі, в якій його застав сигнал. Після цього, не змінюючи пози, кожен виявляє і знімає у себе м’язові “затиски”.

*Вправа “Скульптура”.*

Спрямована на усвідомлення своїх відчуттів, емоційних станів. Кожен учасник отримує завдання відтворити скульптуру, яка відображає один із емоційних станів: гнів, страх, відчай, задоволення, здивування, злість, невпевненість тощо. Від учасників вимагається доведення кожної риси до максимального вираження. Потім вони по черзі демонструють свої скульптури іншим, які оцінюють ступінь виразності тієї чи іншої емоції. А самі “скульптури” повинні оцінити свій внутрішній стан. Після демонстрації кожна “скульптура” робить глибокий вдих і розслабляє всі м’язи.

Кожному учасникові варто відчутти на собі позитивний і негативний стан, демонструючи декілька “скульптурних картин”. Можна ускладнити гру, перейшовши від статичних “скульптур” до розігрування сцен пантоміми.

Після закінчення – обговорення.

*Вправа “Хо́да”.*

Продемонструйте (за допомогою добровільних учасників) декілька видів ходи:

- руки в кишенях, спина згорблена, очі дивляться на підлогу;
- розслаблена хода, голова піднята вгору, рівна спина;
- голова занадто піднята вгору, очі зухвалі, самовпевнені, гордовитий вигляд.

Обговорення:

- Яка людина привернула більше вашої уваги?
- До якої людини вам легше підійти і розпочати розмову?

Кожен учасник висловлюється з цього приводу.

### **III. Самозвіт після заняття.**

**IV. Домашнє завдання:** відпрацьовуйте навички самоконтролю щодо знімання м’язових затискань. Зробіть перед дзеркалом вправу “Розмова по телефону”.

Розмовляючи по телефону, подивіться на себе в дзеркало. Співрозмовник вас не бачить, а ви попри те жестикулюєте. Зупиніться. Спробуйте, надівши маску нерухомості, тільки за допомогою голосу передавати почуття. Свої враження запишіть у щоденник. Поділимося ними на наступному занятті.

## **ЗАНЯТТЯ №2**

**Мета:** навчити неповнолітніх сприймати критичні зауваження без образ; отримати зворотний зв’язок від групи.

**I. Рефлексія самопочуття.** Учасники діляться враженнями про виконання домашньої вправи.

## II. Вступне слово тренера:

- За час наших занять ви зробили певний крок у самопізнанні. Важливу роль у цьому процесі відіграють прийоми так званого “зворотного зв’язку”, який ви отримуєте від оточення. Наша самооцінка не завжди збігається з думками інших про нас. Уміння сприймати ці думки приходить не одразу, воно досягається завдяки тренуванню.

## III. Вправи та ігри.

*“На якого героя я схожий?”*

Вправа дає можливість отримати зворотний зв’язок від групи, сформувати навички міжособистісної перцепції, а також самовираження у метафоричній формі.

Для проведення вправи потрібен м’яч.

Інструкція ведучого: “Ми будемо зараз перекидати м’яч. Той, хто кидає, називає тому, кому кидає, героя казки або мультфільму, з яким він у нього асоціюється. Наприклад: “Андрію, мені здається, що ти схожий на Крокодила Гену”, “Насте, мені здається, що ти схожа на Червону Шапочку”. Той, хто упіймав м’яча, робить те ж у відповідь. Останній учасник посилає м’яч тому, від кого він його отримав, і висловлює свою думку про отриману асоціацію: “Вітю, ти назвав мене Крокодилем Гену, а насправді я почувую себе Гулівером”. Таким чином, ланцюг продовжує розкручуватись у зворотному напрямку”.

*Гра “Проба на роль”.*

Має подібну до попередньої мету, але є глибшою і дає можливість отримати зворотний зв’язок з усією групою, побути в центрі уваги всієї групи.

Кожен по черзі сідає на “стілець презентації”. Інші виконуватимуть роль кінорежисерів, яким потрібно підібрати акторів для їхніх фільмів. Звичайно, від актора вимагається найбільша відповідність образу героя. Можна пропонувати відомі роль (граф Каліостро, граф Монте-Кристо, Плюшкін, Попелюшка, Роксолана, Котигорошко та інші) або за особистим

сценарієм (тоді потрібно докладніше про неї розповісти). Першого учасника можна вибрати за бажанням, потім продовжувати гру по колу.

Якщо потрібно, ведучий допомагає учасникам тренінгу, задаючи уточнюючі запитання. Якщо хтось із присутніх не бажає висловлювати свою думку, треба перейти до іншого учасника, у якого вже склалась думка про роль для “претендента”. Рефлексія почуттів здійснюється після того, як усі члени групи побували на „стілці презентації”:

- Наскільки ролі, які вам запропонували, відповідають вашому уявленню про себе?
- Чи були “влучні попадання”?
- Які ролі викликали здивування або навіть протест?
- Що ви відчували, коли сиділи на “стілці презентації”?
- Чи важко бути кінорежисером?

*Вправа “Відповідь за іншого”.*

Спрямована на визначення рівня групової згуртованості, формування вміння розуміти іншого.

Інструкція ведучого: “Давайте спробуємо з’ясувати, наскільки добре ви знаєте (або встигли впізнати) один одного, наскільки ви можете проникнути в глибини душі іншої людини, зрозуміти її смаки та пристрасті. Перевіримо вашу здатність передбачати, використовуючи відому вам інформацію про товариша, що він відповість на поставлені запитання”.

Кожен учасник отримує аркуш паперу і ділить його на три колонки. У середній колонці записується власне ім’я. У колонці справа – ім’я сусіда справа (через одного), у колонці ліворуч – ім’я сусіда зліва (через одного). Вибір не найближчого сусіда зумовлений тим, що відвертає від спокуси підглядіти, що пише сусід.

Запитання записувати не потрібно. Ставиться лише номер запитання і три варіанти відповіді: за себе (в середній колонці), за лівого та правого сусідів.

Можливі запитання:

- Який ваш улюблений колір?

- Як ви ставитесь до домашніх тварин?
- Чи любите серіали? Якщо так, то який дивитесь?
- Яка риса приваблює в людях?
- Яка з людських рис є для вас неприємною?
- Ким би хотіли бути у майбутньому?
- Який ваш улюблений кіногерой?
- Який вид спорту вам подобається?

Для перевірки міри “попадання” ведучий пропонує учасникам порівняти свої результати і підрахувати кількість відповідей, що співпали. Підсумки підбиваються в ході групового обговорення. Навіть якщо збігається небагато відповідей, члени групи отримують цінну інформацію і про самих себе, і про інших, стають ближчими й зрозумілішими один одному.

#### **IV. Самозвіт. Відгуки про вправи.**

### **ЗАНЯТТЯ №3**

**Мета:** навчити неповнолітніх усвідомлювати почуття, відстежувати вияви настрою, керувати власними емоціями.

#### **I. Рефлексія самопочуття.**

**II. Вступне слово тренера:** “Наші почуття – це наша власність. Ніхто краще за нас не знає про них. Вони можуть “зчитуватись” іншими людьми за нашими жестами, позами, інтонацією. Але не завжди це “зчитування” буває адекватним нашому справжньому станові. Є емоції, почуття (наприклад, гнів), які виразити в соціально припустимій манері досить важко. Такі почуття, як ненависть, заздрість, можуть стримуватися людиною, бо не відповідають тому ідеальному образу “Я”, який вона бажає втілити. Стимування своїх емоцій не завжди є ефективним засобом. Адже фізіологічні механізми, що обслуговують емоції, не спрацьовують до кінця. Заборона лише посилює стрес і напругу.

Вперше на значенні здатності не просто відчувати переживання, але й точно їх розуміти та усвідомлювати, наголосив американський психолог-

гуманіст К. Роджерс. Він показав, що немає недозволених або “неправильних” почуттів. Всі вони належать людині і є важливими для неї. Інша справа – як вона виражає їх.

Невербальні форми виявлення емоційного стану важко якось “окультурити”. Тому вміння виражати їх у словесній формі допомагає позбутися небезпеки, про яку вже йшла мова. Таким чином, визнаючи право мати всякі почуття, ми повинні знати, що існують способи вираження цих почуттів без приниження себе та інших, а саме: вміння висловлювати свої почуття. Спробуємо зробити це в ігровій формі.

### **III. Вправи та ігри.**

#### *Гра “Спустити пару”.*

Дає можливість дітям попрацювати зі своїми образами, гнівом. Використовується для встановлення відкритості, довіри у стосунках між дітьми. Вчить умінню вислуховувати критику, не ображатись і не реагувати агресивно у відповідь. Учасники сидять колом.

Інструкція ведучого: “Кожен з вас має можливість сказати іншим про те, що йому заважає або що його сердить. Пам’ятайте одну умову: використовувати тільки Я-висловлювання. Наприклад: “Марино, мені неприємно, коли ти називаєш усіх хлопців дурнями” або “Сергію, мене дратує, коли ти весь час, ніби ненароком, зіштовхуєш мої речі з парти”. Не намагайтесь виправдовуватись, отримуючи зауваження, а просто вислухайте все, що вам говорять. Якщо у когось немає ні до кого зауважень, то так і скажіть: “У мене ще нічого не накопало”. Коли “пару” спущено, діти, що отримали зауваження, можуть висловитися з цього приводу.

Обміркуйте зауваження, які ви сьогодні отримали, і запишіть удома в щоденнику, що ви ладні змінити у своїй поведінці. Можна обговорити враження від вправи:

- Як ви сприймали критику на свою адресу, враховуючи тон і форму (Я-висловлювання) зауважень?
- Чи виникало бажання здійснити агресивний випадок?

- Які висновки ви зробили?

*Вправа “А крім того...”*.

Варіант попередньої гри. Дає можливість дітям висловити свої скарги й негативні емоції і, таким чином, запобігти перетворенню незадоволення на агресію. Учасники розбиваються на пари і сідають один навпроти одного.

Інструкція ведучого: “Іноді кожному з нас є на що поскаржитися і виникає бажання “побуркотіти”. Тепер ви можете розповісти один одному про неприємні речі і поскаржитися на життя. Можна навіть перебільшувати свої проблеми. Починати свої “скарги” потрібно з тих самих слів: “А крім того...” Це може виглядати так:

- “А крім того, мати несвоєчасно випрала мої улюблені джинси”.
- “А крім того, сьогодні зовсім не було настрою йти до школи”.
- “А крім того, я не розумію, що від мене вимагають батьки”.

Вправа продовжується 3-4 хвилини, після чого – обговорення.

*Вправа “Задоволений-сердитий”*.

Допомагає дітям відчувати й усвідомити свої дії та почуття, коли вони задоволені і коли сердиті. Гра в емоції дозволяє зрозуміти, що їх можна контролювати.

Інструкція ведучого: “Закрийте очі і подумайте про те, що ви робите, коли задоволені. Де ви в той час знаходитесь? Хто поряд із нами? Як ви відчуваєтеся при цьому? А тепер уявіть, що ви сердиті. Що ви відчуваєте в таких випадках?”

Поміркуйте, в якому настрої ви буваєте частіше: в задоволеному чи сердитому? Перенесіться зараз думками в той настрій, який для вас є звичнішим. Можете встати, походити по кімнаті. Виражайте це почуття у будь-який спосіб, не звертаючи уваги на інших (1 хв.). Тепер замріть на мить у тиші. Повільно перейдіть у протилежний стан. Якщо були сердиті, станьте задоволеними, а якщо були задоволеними, станьте сердитими. І поведіться так, як вимагає це почуття. Відповідно дихайте і видавайте звуки (1 хв.).

Замріть. Поверніться до попереднього стану. Зверніть увагу на зміни в тілі, диханні, у звуках, що ви їх видаєте.

Знову зміна настрою. Поводьтеся так, як бажаєте. Назвіть це почуття”.

Після закінчення вправи – обговорення:

- Яке з почуттів було найскладніше виражати?
- Як ви відчували зміну настрою?
- Чи вдалося вам відчувати можливість керувати своїми емоціями, почуттями?

**IV. Рефлексія.** Відгуки про заняття. Оцінка самопочуття.

**V. Домашнє завдання:** потренуйтеся у відстеженні своєї поведінки, поз, жестів, що супроводжують різні почуття. Спробуйте декілька разів змінити настрій. Запишіть враження у щоденнику.

## **ЗАНЯТТЯ №4**

**Мета:** сформувати в дітей вміння співпрацювати в групі або в парі; викликати в учасників відчуття самореалізації при здійсненні особистого вкладу у спільну справу.

**I. Рефлексія самопочуття.**

**II. Вступне слово тренера:** “Однією з причин агресивної поведінки людини є відсутність навичок конструктивної співпраці: терпіння, кооперації, довіри, вміння прислуховуватись один до одного, злагоженості дій, творчого підходу.

Вправи та ігри цього заняття націлені на тренування вміння конструктивно співпрацювати”.

**III. Перша вправа – розминка.**

*“Розкриття бутону”.*

Спрямована на активізацію спільної діяльності в невеликих групах. Діти розбиваються на групи по 5-6 осіб, сідають колом на підлозі, тримаючись за руки. Завдання – встати одночасно, не відпускаючи рук. Після того як це завдання буде виконано, кожній групі треба перетворитися на



бутон, що розквітає. Для цього треба відхилитися назад, міцно тримаючи один одного за руки. При цьому важливо, щоб група була добре збалансована.

Можна ускладнювати завдання, додаючи “пелюстки” до бутону (по 1 людині в групу).

Обговорення:

- Чи були труднощі при виконанні завдань?
- Чи обговорювали ви один з одним, як долатимете перешкоди?
- Що саме допомогло у виконанні завдання?

*Вправа “Історія з продовженням”.*

Дає можливість відпрацювати спонтанну співпрацю, терпіння в рамках усієї групи, розвиває творчі здібності, фантазію.

Учасники сидять колом.

Інструкція ведучого: “Зараз ми з вами спільними зусиллями вигадасмо історію, яка відбулася з вашими ровесниками. Я розпочну, а продовжувати її будете ви. Необхідна участь всіх. Важлива умова: терпляче вислуховувати кожного. Ніхто не має права перебивати і зупиняти розповідача. Дотримуйтесь сюжетної лінії оповідання (історію для старту можна запропонувати свою або використати готову, доповнивши її деталями та з життя дітей цієї групи.)

Отже, розпочнемо. У невеликому містечку жили-були собі хлопчик та дівчинка. Їхні будинки знаходилися поряд, і вони часто спілкувалися та грались разом. З часом вони стали добрими друзями, які довіряють один одному. Якось вони вирішили залишити свої домівки й піти далеко-далеко, бо не хотіли, щоб дорослі постійно керували ними і ставились до них, як до маленьких дітей. Дорога, якою вони вирушили, досить швидко привела їх до великого темного лісу. “Дивно – сказали вони, – що такий ліс знаходиться зовсім поряд із містом”. Їм стало цікаво, і вони пішли лісовою стежкою. Повітря було теплим і духмяним, сонце пробивалось крізь крони дерев, навколо співали пташки. Але поступово повітря ставало холоднішим, ліс – темнішим, а замість співу птахів звідусіль почувся шурхіт.

Діти вирішили повернутися, та виявилось, що дорога щезла, а їх оточують лише скелі й густа рослинність. Вони міцно взялися за руки і раптом почули, що наближується якийсь дивний шум...”.

Далі історію продовжують діти. Важливо надати можливість висловитися всім учасникам тренінгу. Така спільна творча робота налаштовує дітей на активне фантазування, іноді дає можливість проектувати свої болючі проблеми та поведінкові реакції на героїв оповідання. Тому для тренера цей колективний “шедевр” може стати й діагностичним матеріалом.

Якщо в процесі оповідання історія зайшла в глухий кут, її можна закінчити традиційно. Наприклад: “Дівчинка так втомилась від пригод, що лягла на траву й відразу заснула. Прокинулась вона від того, що хтось торкнувся її плеча. Вона відкрила очі й побачила, що це мама її будить: “Тобі пора до школи”. – “Мамо, мені наснився дивний сон”. (Можна коротко узагальнити всі епізоди історії і розповісти, що наснилось.)

Обговорення:

- Чи сподобалось оповідання?
- Чи цікаво було створювати його колективно?
- Які б зміни ви внесли, якби розповідали історію самі?

*Гра “Graffiti”.*

Дає можливість висловити свої погляди та почуття у психологічно безпечній атмосфері. Знайомить із розмаїттям думок, поглядів і взаємин в групі.

Матеріали: фломастери, 6 аркушів ватману з написами:

- Що я люблю?
- Що я хочу знати?
- Чудові миттєвості.
- Що мене лякає?
- Що для мене є найбільш захоплюючим?
- Чого я хочу навчитися?

Ведучий розповідає про традицію Graffiti – написів на стінах: “Той, хто малює або пише на стінах, намагається виразити свої думки. Я пропоную вам стати на деякий час творцями Graffiti і написати чи намалювати все, що завгодно, з приводу тих питань, які стоять у заголовку плакатів. Розбийтеся на групи по 4-5 осіб. Працюйте з кожним плакатом, поки не почуєте команду: “Стоп!” (5 хв.). Тоді передавайте свій плакат іншій групі, а собі беріть у сусідньої”. Процедура продовжується доти, доки кожна група не висловиться на всі теми. Записуйте свої думки коротко і влучно, як зазвичай пишуть на стінах.

Обговорення написів. Кожна група ділиться своїми висновками та зауваженнями:

- Яка з тем виявилася найцікавішою?
- Яка з тем викликала найбільше розмаїття думок?
- Чи написали ви на плакатах те, що для вас дійсно має велике значення?
- Який напис найбільше сподобався?
- Що більше до вподоби: писати чи читати написане іншими?

#### **IV. Оцінка самопочуття після заняття.**

**V. Домашнє завдання:** продумайте і запишіть висновки про результати роботи в групі.

### **ЗАНЯТТЯ № 5 (заключне)**

**Мета:** спільно обговорити результати тренінгових занять; отримати зворотний зв'язок; підвести підсумки.

#### **I. Рефлексія самопочуття перед заняттям.**

**II. Обговорення результатів занять, обмін почуттями та враженнями.**

Ведучий пропонує кожному учаснику висловити свої думки стосовно наступних запитань:

- Що найбільше сподобалося під час занять?

- Яка тема виявилася найактуальнішою, найцікавішою?
  - Який інформаційний ефект ви отримали (поглиблення знань та уявлень про себе й інших)?
  - Який корекційний ефект ви відчули (отримані в практичних заняттях і рольових іграх навички та вміння)?
  - Який психотерапевтичний ефект ви отримали (оволодіння навичками самоконтролю через релаксаційні вправи)?
  - Що змінилось у вашій поведінці?
  - Яке пізнавальне навантаження мали заняття?
  - Чи намітилися зміна на краще у вашому спілкуванні з іншими?
- Яку роль у цьому відіграли тренінгові заняття?
- Як ви намагаєтесь використовувати те, чому навчилися на заняттях?

### *Вправа “Приємні спогади”*

**Мета:** навчити дітей вибудовувати позитивну перспективу життя.

Матеріали: олівці, папір. Учасники сидять колом.

Інструкція ведучого: “Закрийте, будь ласка, очі. Я запрошую вас помандрувати у світ фантазій, які подарують вам приємні почуття. Зробіть три глибоких вдихи та видихи...

...Із кожним видихом відчуйте, що ви стаєте чимраз легші й легші... Намагайтеся відчувати себе так, немов летите у повітрі. Зробіть новий вдих і відчуйте, як ви наповнюєтеся відчуттям легкості. Затримайте на мить це відчуття... А тепер видихніть із силою все повітря разом із втомою, напруженням, неприємними емоціями, що накопичились.

Відчуйте, як це добре, коли відчуваєшся в повній безпеці”.

### *Механізм вирішення конфліктної ситуації*

**I крок** – роздуми і переорієнтація. Дайте відповідь на наступні запитання і запишіть її:

- Визначте свою частку вини в створенні проблеми?

- Подумайте, як даний конфлікт відображається на почуттях іншого?

- Прислухайтеся до голосу совісті. Що говорить совість? Чи не став я причиною конфлікту?

- Яка моя позиція в конфлікті: безкорисливість чи егоїзм?

- Чи є у мене співчуття до іншої сторони?

- Як бачить дану ситуацію інша сторона? Чи допоможуть звинувачення нормалізувати ситуацію?

**II крок** – зміна і відшкодування втрат.

Дайте відповідь на наступні запитання і запишіть її:

- Як можна змінити те, що спричинило іншій стороні біль?

- Чи згодний я з тим, що потрібно відшкодувати втрати (матеріальні, моральні тощо)?

- На якому рівні треба відшкодувати втрати (просити пробачення, повернути більше, ніж було втрачено тощо)?

- Як змінити мої невірні кроки в ситуації на вірні?

**III крок** – примирення і новий початок.

- Я відмовляюсь від помсти.

- Я прощаю і приймаю рішення змінитись.

- Я звільняюсь від ненависті і образи.

- Я буду ставитися до іншої сторони по-доброму.

- Якщо я не можу примиритися сам, хто може стати миротворцем в даній ситуації?

- Якщо я не можу змінити ситуацію, я навчуся сприймати її такою, якою вона є.

Одна і та сама людина може виступати і в ролі ображеного, і образити іншого. На скільки відсотків в даній проблемі співпадають “Я-ображений” і “Я-той, хто образив”. Скористайтеся даним механізмом для вирішення своєї проблеми. Обговоріть у колі.

Ми підішли до завершення опису корекційних програм для неповнолітніх з делінквентною поведінкою. Розроблені у вигляді тренінгових занять, ці програми засвідчували свою ефективність, не викликають опору з боку підлітків та мають значні коригуючі можливості.

Ми вважаємо, що своєрідним поєднанням у тренінгових програмах фахового впливу на такі різні сфери існування особистості, як її внутрішні переживання (тренінг рефлексивності), екскурсивні вияви (корекція агресивних проявів) та формування конструктивних паттернів поведінки навіть у ситуаціях деструктивного конфлікту дають можливість для розгортання змістовної внутрішньої активності – самоактуалізації особистості. Безумовно, старшокласникам, які вже мають засвоєний (“звичковий”) досвід деструктивної поведінки, потрібна надійна допомога, адже процес самоактуалізації в даному випадку має корегуватися свідомо самим суб’єктом. Звичайно, позитивні зміни, які ми спостерігали є важливими, але ми даємо собі звіт, що це – лише тенденції, власне, факт того, що самоактуалізація делінквентів все ж можлива в соціально придатному напрямі за умов, реалізованих в дослідженні.

Порівняльний аналіз результатів дослідження ефективності психокорекційних впливів на підлітків експериментальної групи в зіставленні з контрольною групою показав, що за методикою самоактуалізаційного тесту (САМОАЛ) за 9 показниками з 12 виявлено суттєві позитивні зміни на 18,5-24,9 % (при  $p < 0,05-0,01$ ) (див. табл. 4).

Окрім цього, показники цієї методики досягли рівня, який спостерігається в просоціальних неповнолітніх, що свідчить про ефективність комплексу корекційних заходів в експериментальній групі та можливості застосування зміни показників самоактуалізації та загального рівня самоактуалізації у зіставленні з контрольними і фоновими даними як критеріями ефективності запропонованого комплексу психокорекційних вправ.

Таблиця 4

## Середні значення показників за тестом САМОАЛ

№	Шкали	До корекційної тренінгової програми		Після корекційної тренінгової програми	
		11-й клас (просоц. поведінка.)	Делінквен ти	Делінквен ти	Різниця з попередні ми даними
1.	Орієнтація в часі	7,41	7,24	7,45	0,21
2.	Цінності	8,45	6,15	8,14	1,99
3.	Погляд на природу людини	6,99	3,22	6,54	3,32
4.	Потреба в пізнанні	9	7,85	8,11	0,26
5.	Креативність	7	4,22	6,25	2,03
6.	Автономність	6,06	7,53	7,52	- 0,01
7.	Спонтанність	7,66	6,06	6,87	0,81
8.	Саморозуміння	8,38	3,11	5,81	2,7
9.	Аутосимпатія	6,12	6,71	6,7	0,01
10.	Контактність	7,59	6,18	6,2	0,02
11.	Гнучкість в спілкуванні	6,35	2,88	4,69	1,81
	Самоактуалізація	81,01	61,15	79,97	18,82

Показники поведінкових стратегій в конфліктній ситуації за методикою Томаса також суттєво поліпшились на 25,6-32,4 % (при  $p < 0,05-0,01$ ) порівняно з початковими даними. Збільшилась питома вага стратегії співробітництва, що дозволяє говорити про спрямованість самоактуалізації неповнолітніх в бік конструктивних форм її здійснення, на противагу деструктивним.

Отже, за допомогою тренінгових програм була досягнута подвійна мета:

- корекція схильності до протиправної поведінки (дані за методикою “Визначення схильності до девіантної поведінки” засвідчують значиме (на 46% при  $p < 0,05-0,01$ ) зниження показника схильності до протиправної поведінки);
- надання переваги конструктивним способам самоактуалізації.

Проведений аналіз дає підстави зробити висновок про ефективність запропонованого комплексу психокорекційних впливів.

### Висновки до розділу 3

1. Психологічна корекція делінквентності – це спосіб розвитку самоактуалізаційних тенденцій, оскільки, як показало наше експериментальне дослідження, схильність до протиправної поведінки є хворобою самоактуалізації, а наближення людини до норм психологічного здоров'я водночас слугуватиме фактором самоактуалізації особистості. Для комплексної оцінки делінквентної поведінки необхідно враховувати: соціальну ситуацію і десоціалізуючі чинники, механізм формування делінквентної поведінки, клініко-психопатологічні чинники, включаючи віковий і динамічний аспекти, соціальний прогноз. З урахуванням комплексу виявлених чинників необхідно проводити реабілітаційні заходи.

2. При роботі з делінквентним підлітками психологу важливо з повагою відноситися до його внутрішніх проблем. Їм необхідна позитивна увага з боку дорослих до свого внутрішнього світу, в якому нагромадилося дуже багато руйнівних емоцій, із якими самотійно вони не в змозі справитися. Без позитивної уваги і підтримки особистості делінквента вся корекційна робота буде приречена на невдачу, оскільки він, швидше за все, втратить довіру до психолога і чинитиме опір подальшій роботі.

3. Для того, щоб результат роботи з делінквентним підлітком був стійким, необхідно, щоб корекція носила не епізодичний, а системний, комплексний характер, що передбачає опрацювання кожної характерологічної особливості даної дитини. В цілому запропонована нами програма тренінгової роботи з делінквентними підлітками є продуктивною та підтвердила свою ефективність в практичній роботі.

4. Спираючись на практичний досвід роботи з делінквентними підлітками і результати аналізу досліджених особливостей дітей, ми створили програму корекційних заходів, яка спрямована на розвиток рефлексії та подолання внутріособистісних конфліктів неповнолітніх, схильних до протиправної поведінки, з метою сприяння розвитку конструктивних самоактуалізаційних тенденцій.



5. Порівняльний аналіз результатів дослідження свідчить про ефективність психокорекційних впливів на підлітків експериментальної групи. Їх порівняння з результатами контрольної групи показало, що за методикою самоактуалізаційного тесту (САМОАЛ) за 9 показниками з 12 виявлено суттєві позитивні зміни на 18,5-24,9% (при  $p < 0,05-0,01$ ). Дані за методикою “Визначення схильності до девіантної поведінки” засвідчують значиме (на 46% при  $p < 0,05-0,01$ ) зниження показника схильності до протиправної поведінки. Показники поведінкових стратегій в конфліктній ситуації за методикою Томаса суттєво поліпшились на 25,6-32,4% (при  $p < 0,05-0,01$ ) порівняно з початковими даними. Збільшилась питома вага стратегії співробітництва, що дозволяє говорити про спрямованість самоактуалізації неповнолітніх в бік конструктивних форм її здійснення, на противагу деструктивним.

## ВИСНОВКИ

В дисертації здійснено аналіз делінквентної поведінки неповнолітніх як психологічної проблеми та здійснена спроба визначення можливостей практичного використання одержаних результатів у діяльності органів профілактичного спрямування – від вчителів загальноосвітніх шкіл та співробітників міліції органів внутрішніх справ до керівників районного, обласного, республіканського рівня системи МОН України та МВС України. Проведене дослідження дозволило одержати ряд нових даних про механізми формування та психологічні особливості делінквентної поведінки в цілому і делінквентної поведінки неповнолітніх правопорушників, зокрема.

Визначено основні тенденції формування особистості підлітка-делінквента та її типові властивості, які про це свідчать на ранніх етапах: агресивність, емоційна лабільність, неадекватна самооцінка, ризикованість поведінки. Зазначене дозволило визначити необхідний та достатній комплекс методик для ранньої психодіагностики делінквентних тенденцій особистості, розробити концептуальні засади психологічної корекції делінквентності.

На підставі проведеної роботи можна зробити такі висновки:

1. Самоактуалізація – це свідомий, цілеспрямований процес розкриття сутнісних сил особистості в її соціальній діяльності; здійснення індивідних та особистісних можливостей “Я” шляхом власних зусиль, а також співдіяльності з іншими людьми. Самоактуалізація активізується відносно тих рис, властивостей та якостей людини, які раціонально та морально прийнятні і підтримуються суспільством. Самоактуалізація є самоствердженням не тільки через створення предметного світу, але й безпосередньо через самотворення, саморозвиток, всебічну актуалізацію внутрішньо-буттєвого потенціалу людини з користю для себе та в інтересах навколишнього середовища і суспільства. Особливістю самоактуалізації є те, що тут співпадає суб’єкт і об’єкт активності, наявність відповідних

суб'єктивних переживань особистості та обумовленість виконуваної діяльності власними інтересами і цілями особи.

В цілому самоактуалізацію можна окреслити як загальну особистісну категорію, яка характеризується розгортанням (розпредметненням) сутнісних сил та здібностей людини в напрямку набуття нею аутентичного смислу свого існування.

Процес самоактуалізації особи пов'язаний з прийняттям себе, інших та світу. Таких людей вирізняє відсутність у них захисних реакцій, масок тощо та недолюблювання ними подібної штучності у інших. На відміну від цього, деструктивний шлях розвитку починається з самозаперечення, страху, агресії, що призводить до відторгненості і деградації особистості.

2. Делінквентність є одним із найбільш соціально-небезпечних різновидів девіантної поведінки. Труднощі та перешкоди на шляху до соціально прийнятної самоактуалізації обумовлюють орієнтацію неповнолітніх на делінквентний її спосіб. Делінквентність є своєрідним способом адаптації юнака до соціальної дійсності, яка дозволяє йому зберегти цілісність особистості, самоповагу і уникнути травмуючих екзистенційних переживань.

Неповнолітнім, схильним до протиправної поведінки, властиві певні специфічні тенденції самоактуалізації, а саме: орієнтація на теперішнє на протиправне занурення у минуле чи майбутнє; висока потреба в пізнанні, яка мотивується експериментуванням з власними діями та реакціями оточення; делінквентна поведінка виступає засобом самовизначення на основі самопізнання в загальному контексті самоактуалізації.

3. Важливим відмінним аспектом самоактуалізації неповнолітніх, схильних до протиправної поведінки, є стійкі патерни поведінки в конфлікті. За нашими даними, це наступні особливості: відсутність узгодженості образів “Я-реальне” та “Я-ідеальне”, яка спричиняє внутріособистісний конфлікт; переважне використання поведінкових стратегій суперництва та

уникнення в конфліктній ситуації. Зазначене набуває деструктивних форм та спричиняє протиправну поведінку.

4. У найбільш широкому смислі делінквентна поведінка є певним поведінковим розладом, що спричиняється віковими, психопатологічним та іншими властивостями особистості чи особливостями її соціалізації. Чинниками підвищеного ризику формування делінквентної поведінки в підлітковому віці слід вважати: асинхронію психофізичного розвитку, психічну нестійкість, афективну збудливість, розбалансованість ваблень; несприятливі середовищні умови, раннє виникнення мікросоціальної і педагогічної занедбаності. Коли поведінкові розлади починають набувати антисуспільного характеру і відображати активну деструктивну спрямованість особистості, що становить погрозу для оточуючих через порушення правових норм, делінквентна поведінка переростає в протиправну (правопорушення, злочини).

5. Основна мета психодіагностичної роботи у площині теми нашого дослідження полягала у визначенні комплексу методик, що дозволяли б виявляти делінквентні тенденції особистості відповідні неадаптивні стереотипи поведінки на ранніх етапах їх формування. Оскільки під час дослідження даних психологічних явищ може бути прогнозована досить висока ймовірність появи тенденцій до надання соціально бажаних відповідей, це потребує спеціальної організації експериментального вивчення, що досягалося за рахунок систематизації даних, одержаних за допомогою біографічного методу та ретроспективних звітів про власну поведінку. Встановлено, що у неповнолітніх делінквентів домінують оціночні судження, котрі ґрунтуються на емоційних відношеннях. Домінування емоційного елементу в практичній логіці міркувань утруднює об'єктивне розуміння ситуації, оскільки емоція відношення переключається на саму себе, додає оціночним судженням особи зайвої суб'єктивності, спрямовуючи мислення по "замкненому колу" емоційної логіки і трансформуючись у делінквентну поведінку. У подальшому домінування

таких оціночних суджень на суб'єктивному рівні виправдовує й утилітарно-практичні основи оціночних суджень.

6. Спираючись на одержані нами результати емпіричного дослідження та практичний досвід роботи з делінквентними підлітками, було створено програму психокорекційних заходів, спрямовану на розвиток рефлексії та подолання внутріособистісних конфліктів з метою сприяння розвитку конструктивних самоактуалізаційних тенденцій. Порівняльний аналіз ефективності психокорекційних впливів на підлітків експериментальної групи в зіставленні з контрольною групою показав, що за методикою самоактуалізаційного тесту (САМОАЛ) за 9 показниками з 12 виявлено суттєві позитивні зміни (у межах 18,5-24,9%); результати за методикою “Визначення схильності до девіантної поведінки” засвідчують значиме зниження показника схильності до протиправної поведінки; суттєво поліпилися показники поведінкових стратегій в конфліктній ситуації (на 25,6-32,4 % порівняно з початковими даними). Збільшилась питома вага стратегії співробітництва, що дозволяє говорити про спрямованість самоактуалізації неповнолітніх в бік конструктивних форм її здійснення, на противагу деструктивним.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авралова Е.В., Овчинников М.В. Психолого-педагогические проблемы общения. – М.: Генезис, 2000. – 356 с.
2. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Издательство МГУ, 1990. – 240 с.
3. Адлер А. Мотив власти // Адлер А. Наука жить / Пер. с нем. А.А. Юдина. – Киев: Port-Royal, 1997. – С. 235-241.
4. Айхорн А. Трудный подросток. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 377 с.
5. Альбуханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения // Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. – С. 218 – 241.
6. Альбуханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
7. Анденес И. Наказание и предупреждение преступлений. Пер с англ. / Под ред. Б.С. Никифорова. – М.: Прогресс, 1979. – 264 с.
8. Антонян Ю.М., Гульдан В.В. Криминальная патопсихология. – М.: Педагогика, 1991. – 325 с.
9. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена „субъект” и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке. / Отв. ред. А.В. Брушлинский. – М., 2000. – С. 27-42.
10. Анцыферова Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрагама Маслоу // Вопросы психологии. – 1973. – №4. – С.173-180.
11. Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М.: Издательство “Наука”, 1978. – С.212-242.
12. Барышева О.І. Самовизначення та самореалізація як мотив участі неповнолітніх у гуртковій роботі. Автореф. дис. канд. психол. наук. –К., 2001. – 20 с.

13. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Прогресс, 1990. – 258 с.
14. Белкин А.С. Отклонения в поведении школьников. – Свердловск: Изд-во Свердловского гос. пед. университета, 1973. – 137 с.
15. Басин Е.Я. Дзуликый Янус – М.: Академия, 1996. – 312 с.
16. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов-на-Дону, 2000. – 344 с.
17. Бейтсон Г. Экология разума. – СПб.: Речь, 2000. – 248 с.
18. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 480 с.
19. Бишоп С. Тренинг ассертивности. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
20. Бобнева М.И. Нормы общения и внутренний мир личности // Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. – С.241-264.
21. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Р-на-Д.: Изд-во Ростовского университета, 1983. – 176 с.
22. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М., 1959. – 138 с.
23. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. – М., 1999. – 344 с.
24. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 256 с.
25. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте (Психологическое исследование.) – М.: “Просвещение”, 1968. – 464 с.
26. Бондаренко С.М. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении (по материалам психолого-педагогической литературы) // Вопрос алгоритмизации и программирования обучения / Под ред. Л.Н. Ланды. – М., 1973. – Вып. 2. – С. 5-9.
27. Братусь Б.С. О механизмах целеполагания // Вопросы психологии. – 1977. – №2. – С. 121-124.

28. Братусь Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом. / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 67-91.
29. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: ЧеРо, 1996. – С. 5-59.
30. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.
31. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика, 1991. – 377 с.
32. Вайзман И. Реабилитационная педагогика. – М.: Наука, 1996. – 455 с.
33. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
34. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога. – М.: Ось-89, 2002. – 224 с.
35. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения // Современ. высш. школа. – 1982. - №3(39). – С.3-8.
36. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: изд-во МГУ, 1976. – 142 с.
37. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография. В 2 т. Т.1. – Мн.: ООО “Дэбор”, 1998. – 242 с.
38. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография. В 2 т. Т. 2 “Прикладная креативная акмеология”– Мн.: ООО “Дэбор”, 1999. – 300 с.
39. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В.Бурменская, Е.И.Захаров, О.А.Карабанова и др. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
40. Вопросы психологии межличностного познания и общения / Под ред. О.Г. Кукосяна и др. – Краснодар, 1983. – 175 с.
41. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.



42. Выготский Л.С. Педология подростка. – Собр.соч. – Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 344 с.
43. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. – Т.3. – 359 с.
44. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991. – 36 с.
45. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008с.
46. Выханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. – М.: Гардарика, 1996. – 255 с.
47. Гайнер М.Л. Правосознание подростков. – М.: Магистр, 1998. – 299 с.
48. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: В 2 т. – М., 1959. – Т.1. – 255 с.
49. Ганнушкин П.Б. Сладострастие, жестокость, религия // Избранные труды / Под ред. О.В. Кербилова. – М.: Медицина, 1984. – С. 80-94.
50. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии, 1994. – №3. – С. 17-26.
51. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: изд-во МГУ, 1988. – 318 с.
52. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Л.: изд-во Ленинград. ун-та, 1988. – 565 с.
53. Грищенко Л.А., Алмазов Б.Н. Побег из дома и бродяжничество. – Свердловск, 1988. – 153 с.
54. Гулевич О.А. Теоретический анализ и опыт эмпирического исследования правосознания как системы социальных представлений // Мир психологии, 1999. – №3. – С. 120 – 131.
55. Гусинский Э.Н. Образование личности. – М.: Наука, 1994. – 234 с.
56. Давыдов В.В., Ломпшер И., Маркова А.К. Формирование учебной деятельности школьника. – М.: Педагогика, 1982. – 129 с.
57. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Наука, 1986. – 255 с.

58. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
59. Девиантность и социальный контроль в России (XIX – XX вв.): Тенденции и социологическое осмысление. – СПб.: Речь, 2000. – 327 с.
60. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Педагогика, 1987. – 115 с.
61. Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. – М.: Педагогика, 1981. – 211 с.
62. Донцов А.И. Психология коллектива. – М.: изд-во МГУ, 1984. – 208 с.
63. Донцов А.И., Полозова Т.А. Проблема объективных детерминант межличностного конфликта в группе // Вестник МГУ. – 1982. - №4. – С. 23-32 (Серия 14 – Психология).
64. Дуткевич Т.В. Психологія творчості: Навчальний посібник для студентів ВНЗ психолого-педагогічних спеціальностей. – Кам'янець-Подільський: “Медобори”, 2003. – 134 с.
65. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь. – Мн., 1996. – 399 с.
66. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
67. Еникополов С.Н. Некоторые результаты исследования агрессии // Личность преступника как объект психологического исследования / Под ред. А.Р.Ратинова. – М., 1979. – С. 100-109.
68. Ершов А.А. Психология соактивности людей. – СПб, 1992. – 31 с.
69. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения. – М.: Знание, 1988. – 255 с.
70. Заика Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии. – 1990. – №6. – С.86-92.
71. Занков Л.В. Обучение и развитие. – М.: Знание, 1975. – 49 с.
72. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Прогресс, 1986. – Т.1. – 255 с.
73. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М.: Педагогика, 1989. – 215 с.

74. Зелинский А.Ф. Осознаваемое и неосознаваемое в преступном поведении. – Харьков: Выща школа, 1986. – 167 с.
75. Зимняя И.А., Малахова В.А., Путиловская Т.С., Хараева Л.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М.: Педагогика, 1980. – 349 с.
76. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
77. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. – СПб.: Речь; ТЦ Сфера, 2001. – 400 с.
78. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
79. Ивашов А.Н., Заика Е.В. Методика исследования коммуникативных установок личности // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 34-52.
80. Илларионов В.П. Переговоры с преступниками. – М., 1993. – 100 с.
81. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Педагогика, 1986. – 257 с.
82. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг./ Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1981. – 238 с.
83. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.
84. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 216 с.
85. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов. – СПб.: Речь, 2000. – 254 с.
86. Кернберг О.Ф. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях. – М.: ЧеРо, 1998. – 233 с.
87. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М.: Наука, 1987. – 349 с.

88. Ключева Н.В. Технологии работы психолога с учителем. – М.: ТЦ Сфера, 2000. – 216 с.
89. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. – М.: Политиздат, 1975. – 271 с.
90. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М.: Просвещение, 1979. – 255 с.
91. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Кузьмина Е.С., Семенова В.Е. – Л.: Лениздат, 1987. – 143 с.
92. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
93. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. – М. – Воронеж, 1997. – 189 с.
94. Кондратьев Н.Ю. Психолого-педагогическая работа со школьниками-девиантами // Психологическая наука и образование, 1999. – № 3-4. – С. 46-65.
95. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты. – Минск, 1988. – 255 с.
96. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціально психологія. – К.: Наукова думка, 1995. – 304 с.
97. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый: как разрешать конфликты. – М.: Стрингер, 1992. – 212 с.
98. Корнилова Т.В. и др. Факторы социального и психологического неблагополучия подростков в показателях методик стандартизированного интервью и методов наблюдения // Вопросы психологии, 2001. – № 1. – С.107-110.
99. Королев В.В. Психические отклонения у подростков-правонарушителей. – М.: Прогресс, 1992. – 215 с.
100. Костюк Г.С. Психологія. – Київ: Рад. школа, 1968. – 488 с.
101. Костицкий М.В. Психологические методы в борьбе с правонарушениями. – К.: Вища школа, 1981. – 56 с.

102. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Радянська школа, 1971. – 199 с.
103. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – 992 с.
104. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. – М.: ЧеРо, 1999. – 148 с.
105. Криминальная мотивация / Под ред. В.Н. Кудрявцева. – М.: Наука, 1986. – 304 с.
106. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. – М.: Просвещение, 1991. – 206 с.
107. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель. – М.: Дело, 1993. – 115 с.
108. Кудрявцев В.Н. Генезис преступления: Опыт криминологического моделирования. – М.: Аспект-Пресс, 1998. – 219 с.
109. Кудрявцев В.Н. Правовое поведение: Норма и патология. – М.: Педагогика, 1982. – 211 с.
110. Кудрявцев В.Н. Современные проблемы борьбы с преступностью в России // Вестник Российской академии наук. – 1999. – Т. 69. – № 9. – С.790-797.
111. Кудрявцев С.В. Конфликт и насильственное преступление. – М.: Наука, 1991. – 174 с.
112. Кузнецова Н.Ф. Проблемы криминологической детерминации. – М.: изд-во МГУ, 1984. – 204 с.
113. Лебедева М.М. Вам предстоят переговоры. – М.: Экономика, 1993. – 156 с.
114. Левин К. О проблеме личности. // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыряя. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288с.
115. Леонтьев А.А., Шахнарович А.М., Ватов В.И. Речь в криминалистике и судебной психологии. – М.: Наука, 1977. – 62 с.

116. Леонтьев А.Н. Деятельность как основание личности // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: изд-во МГУ, 1982. – 288 с.
117. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975. – 355 с.
118. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 511 с.
119. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А.Маслоу // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С.150-158.
120. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
121. Линчевский Э.Э. Контакты и конфликты. Общение в работе руководителя. – М.: Экономика, 2000. – 354 с.
122. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Наука, 1983. – 321 с.
123. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. – М.: Республика, 1996. – 211 с.
124. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
125. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С.124-135.
126. Лоренц К. Агрессия (так называемое “зло”). – СПб., 2001. – 272 с.
127. Льюс Р., Райфа Х. Игры и решения. – М.: Иностран. лит., 1961. – 255 с.
128. Лунеев В.В. Преступность XX века: Мировой криминологический анализ. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 215 с.
129. Лыткин В.М., Шамрей В.К., Койстрик К.Н. Посттравматические стрессовые расстройства. – СПб., 1999. – 255 с.
130. Майерс, Д. Социальная психология / Перев. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 688 с.
131. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К.: Знання, 1998. – 498с.

132. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. – К.: Наукова думка, 1999. – 188 с.
133. Маліхіна Т. Психолого-педагогічна робота з попередження аморальної поведінки підлітків // Рідна школа – 1999. – № 9. – С. 50-53.
134. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
135. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: изд-во МГУ, 1982. – 288с.
136. Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997. – 304 с.
137. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование. – Киев-Донецк, 1994. – 233 с.
138. Мелибруда Е. Я – ты – мы: Психологические возможности улучшения общения. – М.: Прогресс, 1986. – 256 с.
139. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., Педагогика, 1985. – 256 с.
140. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности // Уч. зап. Пермского пед. института. – Т. 77. – Пермь, 1970. – С. 103-163.
141. Миллер А.И. Противоправное поведение несовершеннолетних: генезис и ранняя профилактика. – К.: Наукова Думка, 1985. – 152 с.
142. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Психология конфликта / Сост. и общ. ред. Н.В.Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – С. 429-441.
143. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-психологических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28-38.
144. Можгинский Ю.Б. Агрессия у подростков: Эмоциональный и кризисный механизм. – СПб.: Питер, 1999. – 199 с.
145. Моргун В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток. – Полтава, 1995. – 161 с.

146. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2000. – 456 с.
147. Мэй Р. Мужество творить: Очерк психологии творчества / Пер. с англ. // Львов: Инициатива; Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 128 с.
148. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 256 с.
149. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: изд-во ЛГУ, 1960. – 255 с.
150. Нагаев В.В., Толстов В.Г. Основные направления социально-психологической, терапевтической и правовой реабилитации подростков-девиантов // Вестник психосоциальной работы, 2001. – № 3. – С. 40-47.
151. Нарушения поведения у детей и подростков. – М.: Педагогика, 1981. – 255 с.
152. Немов Р.С. Практическая психология: Познание себя. Влияние на людей: Пособие для учащихся. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 320 с.
153. Нергеш Я. Поле битвы – стол переговоров. – М.: Международные отношения, 1989. – 264 с.
154. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Алетейя, 2001. – 288 с.
155. Обозов Н.Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности // Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1981. – С.24-45.
156. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ Сфера, 1996. – 240 с.
157. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. – М.: ТЦ Сфера, 2000. – 448 с.
158. Олейник А.Н. Основы конфликтологии. – М.: АПО, 1992. – 53 с.
159. Ольков С.Г. Общественные болезни. – Тюмень, 1996. – 219 с.
160. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.



161. Папуча М.В., Кричковська Т.Д. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання. – Ніжин: НДПУ, 2001. – 147 с.
162. Папуча М.В. Психологія ранньої юності: Навчально-методичний посібник. – Ніжин: НДПУ, 2001. – 137с.
163. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 344 с.
164. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
165. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: изд-во МГУ, 1982. – 162 с.
166. Печерникова Т.П., Гульдман В.В., Остривко В.В. Особенности экспертной оценки аффективных реакций в момент совершения правонарушения у психически здоровых и психопатических личностей (Методические рекомендации). – М., 1983. – 19 с.
167. Платонов К.К. Психология коллективной деятельности: теоретико-методологический аспект. – Л.: изд-во ЛГУ, 1990. – 181 с.
168. Пономарев Ю.П. Игровые модели: математические методы, психологический анализ. – М.: Наука, 1991. – 160 с.
169. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. – СПб.: Речь, 2002. – 298 с.
170. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других / Сост. Р.Римская, С.Римский. – М.: АСТ-Пресс, 1999. – 376 с.
171. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: ТЦ Сфера, 1997. – 528 с.
172. Преступность и правонарушения (1993 – 1997): Статист. сб. – М., 1998. – 33 с.
173. Принципы ненасилия. – М.: Наука, 1991. – 28 с.
174. Проблема общения в психологи / Отв. ред. Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1981. – 280 с.
175. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю.Хрящевой. – СПб.: Речь, Институт тренинга, 2002. – 256 с.

176. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Просвещение, 1983. – 458 с.
177. Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4 / Под ред. Е.Ф.Рыбалко, Л.А.Коростылевой. – СПб., 2000. – 252 с.
178. Психологічний словник / за ред. В.І.Войтко. – К., 1982. – 216 с.
179. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навчально-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, В.О.Тихонович. – Інститут педагогіки АПНУ, Інститут соціології АПНУ. – К., 1996. – С.156-243.
180. Психологическое изучение осужденных несовершеннолетних: Учеб. пособие. – Домодедово: ВИПК МВД СССР, 1991. – 171 с.
181. Психология. Учебник / Под. ред. А.А. Крылова. – М.: ПРОСПЕКТ, 2000. – 584 с.
182. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением / Под ред. С.А.Беличевой. – М.: Образование, 1999. – 289 с.
183. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 1999. – 752 с.
184. Психотерапия детей и подростков / Под ред. Х. Решмидта. – М.: Алетейя, 2000. – 433 с.
185. Райгородский Д.Я. Психология и психоанализ власти: Хрестоматия: В 2-х т. – Самара: Бахрах-М, 1999. – Т.2. – 458 с.
186. Раттер М. Помощь трудным детям. Пер. с англ. / Под ред. А.С.Спиваковской. – М.: Прогресс, 1987. – 424 с.
187. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття. У 2 т. / Під ред. В.М. Доній, Т.М. Несен, І.Г. Єрмакова – К: ІЗМН, 1998. – Т. 2. – 520 с.
188. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 3-18.
189. Реан А.А. Характерологические особенности подростков-делинквентов // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С. 8-14.

190. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 255 с.
191. Решмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Прогресс, 1994. – 233 с.
192. Роджерс К., Фрейбер Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
193. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. – М.: Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
194. Роджерс К. Несколько важных открытий // Вестник МГУ. – Серия 14 “Психология”. – М.: 1990. – №2. – С. 17-29.
195. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. – М.: Логос, 1999. – 348 с.
196. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1993. – 386 с.
197. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
198. Самоукина Н.В. “Игры, в которые играют...” (Психологический практикум). – Дубна, 1997. – 128 с.
199. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. – М.: изд-во Института Психотерапии, 2003. – 244 с.
200. Сарапулова Є. Неординарна та девіантна поведінка дітей // “Світло”, 2001. – № 1. – С. 43-45.
201. Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М.: Педагогика, 1992. – 192 с.
202. Селиванов В.И. Возрастные особенности воли школьников // Ученые записки, 1971. – Т. 100. – Рязань: изд-во Рязан. гос. пед. ин-т. – 172 с.
203. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 124 с.
204. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М. - Воронеж: НПО “Модэк”, 1996. – 96 с.

205. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. – К.: Веселка, 1998. – 214 с.
206. Семиченко В.А. Психология социальных отношений. – К.: Магістр-S, 1999. – 167 с.
207. Ситковская О.Д. Судебно-психологическая экспертиза аффекта (Методическое пособие). – М., 1983. – 70 с.
208. Скотт Дж.Г. Конфликты, пути их преодоления. – Киев: Внешторгиздат, 1991. – 191 с.
209. Славская А.И. Личность как субъект интерпретации. – Дубна: Феникс+, 1999. – 244 с.
210. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Р-н-Д.: Феникс, 2003. – 160 с.
211. Снегирева Т.В. Старший школьный возраст // Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – С.145-162.
212. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: изд-во МГУ, 1989. – 211 с.
213. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / За заг. ред. В.І. Воловича. – К., 1998. – 258 с.
214. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. – М.: Наука, 1981. – 150 с.
215. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
216. Трусев В.П. Психология межличностного влияния и оценивания. – Л.: Лениздат, 1984. – 43 с.
217. Тузов А.П. Мотивация противоправного поведения несовершеннолетних. – Киев: Выща школа, 1982. – 181 с.
218. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
219. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

220. Управление персоналом организации. – М.: Инфра-М, 1997. – 194 с.
221. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетентності викладача”. – Кам’янець-Подільський, Абетка, 2003. – 240 с.
222. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – СПб.: Речь, 1999. – 277с.
223. Философская энциклопедия. – Т.3. – М.: Сов. Энциклопедия, 1964. – 689 с.
224. Фокс В. Введение в криминологию. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
225. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем. – М.: Генезис, 2002. – 240 с.
226. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.
227. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
228. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1989. – 447 с.
229. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Прогресс, 1994. – 355 с.
230. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1986. – 237 с.
231. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви. – М.: Педагогика, 1990. – 157 с.
232. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.
233. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.
234. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Консультативная теория невроза. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.
235. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. – М.: Прогресс. Универс., 1993. – 544 с.
236. Хорни К. Женская психология. – СПб.: Питер, 1993. – 258 с.
237. Хрящева Н.Ю., Макшанов С.И. Тренинг креативности. – СПб.: Союз, 2000. – 255 с.

238. Цуканова Е.В. Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности // Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. – С. 218-241.
239. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения. – М.: Просвещение, 1985. – 255 с.
240. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер, 1999. – 397 с.
241. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості. Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. – С. 132-136.
242. Чхеайло І. І. Самореалізація особи (соціально-філософський аналіз): Автореферат дис. на здобут. наук. ступеня канд. філософських наук. – Харків, 2000. – 20 с.
243. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 848 с.
244. Шерток Л., Сосюр Р. Рождение психоаналитика. От Месмера до Фрейда. – М.: Прогресс, 1991. – 459 с.
245. Шихи Г. Возрастные кризисы. – СПб.: Питер, 1999. – 112 с.
246. Шихирев Г.Н. Современная социальная психология в Западной Европе. – М.: Наука, 1985. – 175 с.
247. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. – Минск: Полифакт, 1992. – 127 с.
248. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. – М.: Высшая школа, 1989.
249. Юнг К. Проблемы души нашего времени: Пер. с нем. (Предисловие А.В.Брушлинского). – М., 1994.
250. Энциклопедия глубинной психологии / Под ред. А.М. Боковикова. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – Т.2. – 389 с.
251. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. – М.: Издательская группа “Прогресс”, 1996. – 344 с.
252. Ялом И. Психотерапевтические истории. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2002. – 960 с.

253. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т.С. Драбкиной. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1999. – 576 с.
254. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. New York, 1958.
255. Jenkins Richard L. Motivation and Frustration in Delinquency // American Journal of Orthopsychiatry. – 1957. – XXVII. – P. 528 – 537.
256. Parker K.D. et al. Fear of crime and the likelihood of victimization: A biethnic comparison // Journal of Social Psychology. – 1993. – V. 133. – P. 723 – 732.

## Додаток А

### Опитувальник щодо оцінки проблемної ситуації

1. Який емоційний стан (настрій) викликає в тебе дана проблемна ситуація? Вибери і запиши:

- депресивний;
- безнадійний;
- безпорадний;
- інше \_\_\_\_\_ .

2. Які думки в тебе виникають під час пригадування даної ситуації?

Вибери і запиши:

- Це моя провина.
- Я нікому не потрібен.
- Безнадійно навіть намагатися щось зробити.
- Інше \_\_\_\_\_ .

3. Які в тебе поведінкові прояви під час даної ситуації? Вибери і запиши:

- Соціальна ізоляція.
- Погана концентрація.
- Порушення сну та апетиту.
- Інше \_\_\_\_\_ .

4. Що ускладнює дану проблемну ситуацію? Вибери і запиши:

- Жорстоке ставлення батьків.
- Нестача значущих стосунків.
- Несправедливість педагогів
- Інше \_\_\_\_\_ .

5. Як впливає дана проблема на твоє життя? Вибери і запиши:

- Незадоволення школою.
- Соціальна ізоляція.
- Невдача в інших стосунках.

Інше \_\_\_\_\_ .



### **Оцінка сильних сторін особистості**

1. Зовнішня підтримка (Звідки - Хто/що - Дія).
2. Особистісні сильні сторони (Якість - Дії - Результат).
3. Послаблюючі зовнішні фактори (Звідки - Хто/що - Дія).
4. Послаблюючі особистісні фактори (Якість - Дії - Результат).

### **Еко-карта**

Розглянемо фактори в системі підтримки особистості для усунення проблемних ситуацій:

1. Сім'я як одне ціле.
2. Розширена сім'я.
3. Школа.
4. Друзі.
5. Спільнота.
6. Соціальний добробут.
7. Церква.
8. Відпочинок.
9. Охорона здоров'я.
10. Інші \_\_\_\_\_.

Визначте за 10-бальною шкалою необхідність кожного з факторів при даній конкретній ситуації: 1 - мінімально необхідний, 10 - максимально необхідний. А тепер наповнимо Еко-карту.

1. Заповніть вільні кола факторами з вашого власного списку. Це можуть бути ще й важливі люди.

2. Намалюйте зв'язки там, де вони існують:

сильний зв'язок; незначний зв'язок; стресогенний зв'язок.

3. Намалюйте стрілки вздовж ліній, щоб підкреслити потік енергії, ресурсів і т.д.

## Додаток Б

### Анкета незалежної експертної оцінки схильностей

Ваш вік \_\_\_\_\_ стать \_\_\_\_\_.

Ви знаєте, що у кожної людини є певні схильності, - орієнтації на способи дії. Психологічний механізм схильностей виявляє певні природні задатки і обдарованість закладені у людині. Вони пробуджуються, утворюючи інтерес, прагнення і бажання саме таких, а не інших способів дій і поведінки.

Отже, схильна людина має якийсь намір, бажання; згодна на якісь дії, вчинки тощо; виявляє до них інтерес, пристрасть, любов; має у собі передумови до розвитку схильності як власної якості, психічного стану або здібності.

Вам пропонується, виходячи з природи схильностей, вивчити їх, знайти у собі, своїх знайомих (приємних і неприємних) і оцінити сили вияву схильностей за п'ятибальною шкалою. А саме:

- 5 балів - схильність виявляється завжди;
- 4 бали - схильність виявляється часто;
- 3 бали - схильність пробуджується в 50% випадків і менше;
- 2 бали - схильність виявляється дуже рідко;
- 1 бал - схильність не пробуджується зовсім.

Спочатку, заглиблюючись у себе, уявіть себе в обставинах, що вимагають пробудження певних схильностей, оцініть силу кожної, а числове значення сили кожної схильності обведіть кружечком.

Оскільки серед ваших знайомих є різні люди, то виберіть серед них одну найбільш приємну і неприємну особу для оцінки. *Визначену силу схильності обведіть кружечком.* Оцінюючи силу схильності, треба відповісти на запитання, *наскільки особа схильна:*

## Додаток В

<b>Система схильностей, що підлягають оцінці</b>	<b>Оцінка себе</b>	<b>Оцінка приємної особи</b>	<b>Оцінка неприємної особи</b>
До інтуїтивних вирішень	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
До спонтанних досліджень	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
До наслідування моделям та взірцям	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
До суб'єктивних суджень	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
У всьому бачити аналогії	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
До цілісного сприймання	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
До невиважених, спонтанних дій	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
До синтезу вражень і почуттів	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Реагувати на чужі почуття	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Віддавати перевагу образам у мисленні	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Віддавати перевагу незакінченим текстам	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Давати волю почуттям	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Замикатися на собі	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
До винаходів	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
До імпровізації	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
До вживання метафор і порівнянь	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
До малювання, співу, ремесла	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
До різноманітних ігор	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
До мрійливості	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Всього балів	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Підрахуйте кількість балів у кожній колонці.

## Додаток Д

### Опитувальник по завершенню тренінгу

Зробіть одну позначку (v) для відповіді на кожне запитання. Якщо ви виділили „інше”, приділіть хвилинку, щоб вписати свою відповідь у відведений для цього рядок.

1. Спроби психолога допомогли мені сконцентруватися на певній проблемі і були:

- дуже корисними;
- дещо корисними;
- не корисними;
- інше \_\_\_\_\_

2. Подумайте про одну проблему, з приводу якої ви особливо бажали отримати допомогу психолога. Який стан цієї проблеми зараз, порівняно з тим, якою вона здавалася вам спочатку:

- це більше не проблема;
- набагато краще;
- дещо краще;
- гірше;
- інше \_\_\_\_\_

3. Виберіть одне з тверджень, наведених нижче, з яким ви найбільше погоджуєтесь:

- тренінг допоміг вирішити більшість проблем;
- тренінг допоміг вирішити деякі з проблем, але не всі;
- тренінг взагалі не допоміг мені;
- інше \_\_\_\_\_

На останньому занятті можна використати анкету незалежної експертної оцінки схильностей.