

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г. С. КОСТЮКА**

На правах рукопису

Соболева Катерина Віталіївна

УДК: 159.923.6

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕЦЕНТРАЦІЇ
У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Завгородня Олена Василівна,
доктор психологічних наук

Київ - 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДЕЦЕНТРАЦІЇ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	10
1.1. Сутність феномена децентрації: визначення поняття, його зміст і структура.....	10
1.2. Децентрація як механізм міжособистісного пізнання.....	23
1.3. Особливості розвитку децентрації у ранньому юнацькому віці.....	44
1.4. Психологічні стани та типи взаємин, які впливають на становлення децентрації у ранньому юнацькому віці.....	61
Висновки розділу I	68
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДЕЦЕНТРАЦІЇ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	71
2.1. Методи та процедура емпіричного дослідження.....	71
2.2. Дослідження складових децентрації у ранньому юнацькому віці.....	80
2.2.1. Дослідження здатності уявити себе на місці іншого.....	80
2.2.2. Дослідження емоційно-ціннісного компонента децентрації.....	84
2.2.3. Дослідження поведінкового компонента децентрації.....	89
2.2.4. Дослідження децентрації у ранньому юнацькому віці.....	99
2.3. Взаємозв'язок суб'єктивного стану самотності з децентрацією. Вплив потреби в усамітненні на розвиток децентрації в осіб раннього юнацького віку.....	110
2.4. Взаємозв'язок децентрації з реакціями на фрустрацію у ранньому юнацькому віці.....	118
Висновки до розділу II	124
РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ДЕЦЕНТРАЦІЇ В ОСІБ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	126
3.1. Програма та методи формування децентрації в осіб раннього юнацького віку.....	126

3.2. Психологічні засоби формування децентрації у осіб раннього юнацького віку.....	133
3.3. Оцінка ефективності програми сприяння розвитку децентрації в осіб раннього юнацького віку.....	140
Висновки до розділу III	159
ВИСНОВКИ	161
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	164
ДОДАТКИ	200

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасне суспільство, яке стрімко змінюється, розвивається, вимагає нового типу взаємин між людьми, стосунків, побудованих на взаємоповазі, умінні дивитися на світ очима іншої людини. Зрілій особистості необхідно вміти узгоджувати власні дії з партнерами у спільній діяльності, відчувати психологічну дистанцію у взаєминах, вміти самотійно налагоджувати ділові та особисті контакти як з однолітками, так і з дорослими, враховувати точку зору та позицію іншого, поважати чужий вибір, вміти розв'язувати конфліктні ситуації, реально оцінювати ставлення оточуючих до себе. Важливим компонентом у становленні та підтримці взаємин з іншими є децентрація як інтегральна властивість особистості. Децентрація, сформована у ранньому юнацькому віці, повинна забезпечити успішну взаємодію із зовнішнім світом, з суспільством у цілому та з окремою людиною як його представником. Розвинена децентрація дозволяє особистості зрозуміти позицію іншого, різнобічно розглянути ситуацію й загалом наблизитися до об'єктивності у світосприйманні.

Розробка проблеми децентрації почалася із досліджень пізнавального егоцентризму (М. Вертгеймер, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Т. Є. Гура, М. Доналдсон, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Н. О. Мізіна, В. О. Недоспасова, Л. Ф. Обухова, Ж. Піаже, А. Н. Перре-Клермон, Дж. Смедслунд, Дж. Флейвел, Л. М. Фрідман, Г. А. Цукерман та ін.). Як механізм соціальної перцепції децентрація вивчалася у дослідженнях особливостей спілкування та спільної діяльності (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, М. Й. Боришевський, Є. В. Гейко, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонт'єв, О. Р. Лурія, Т. І. Пашукова, С. Л. Рубінштейн, Н. В. Чепелева та ін.) та міжособистісних стосунків (Г. М. Андреева, К. О. Абульханова-Славська, Л. П. Журавльова, Я. Л. Коломинський, В. С. Мухіна).

Ранній юнацький вік є етапом становлення особистості, коли посилюється бажання пізнати свій внутрішній світ та отримувати інформацію про те, як сприймають власне «Я» оточуючі. Створення ідеального «Я», рефлексія, альтруїстична спрямованість як потреба бути необхідним суспільству, взаємодія з

однолітками створюють фундамент для формування децентрації, зокрема як механізму міжособистісного пізнання. Децентрація у ранньому юнацькому віці виступає важливою складовою розвитку особистості, яка, співпрацюючи з іншими, набуває здатності змінювати власну позицію та координувати різні точки зору.

На сьогодні проблема децентрації залишається недостатньо дослідженою, немає єдиного універсального визначення, чіткої класифікації її видів та рівнів. Більшість досліджень зроблені у контексті вивчення егоцентризму, де децентрація розглядається як феномен протилежний егоцентрації. Дослідники галузі егоцентризму – децентрації (Є. В. Гейко, Т. Є. Гура, Г. В. Дьяконов, Л. Ф. Обухова, Т. І. Пашукова, Ж. Піаже, Дж. Флейвел) вважають перехід від егоцентризму до децентрації процесом загальним і неминучим.

Треба відзначити, що проведені дослідження недостатньо вивчають період раннього юнацького віку, коли саме відбувається цей перехід, що й зумовило необхідність наукового аналізу психологічних особливостей децентрації сучасних старшокласників та актуальність вибору теми дисертаційного дослідження: **«Психологічні особливості децентрації у ранньому юнацькому віці»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в рамках науково-дослідницької теми лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України «Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці» (номер державної реєстрації 0107U000308), «Теоретико-методологічні основи реалізації культуротвірної функції психологічної науки» (номер державної реєстрації 0111 U 000356).

Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 2 від 26.03.2009 р.) та погоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26.05.2009 р.).

Об'єкт дослідження: децентрація у становленні особистості.

Предмет дослідження: особливості децентрації як механізму міжособистісного пізнання у ранньому юнацькому віці.

Мета дослідження полягає у дослідженні децентрації та її особливостей у ранньому юнацькому віці.

Гіпотеза дослідження: Становлення децентрації в осіб раннього юнацького віку передбачає розвиток емпатійного ставлення, розуміння пізнавальної позиції іншої людини, конструктивної поведінки з однолітками. У ранньому юнацькому віці спостерігається нерівномірність розвитку складових децентрації. Спеціальна програма, розроблена з урахуванням особливостей раннього юнацького віку, може бути ефективним засобом подолання труднощів у становленні децентрації серед старшокласників та сприяти адекватності їх міжособистісного пізнання.

Згідно з метою та гіпотезою дослідження сформульовано такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз основних психологічних підходів до розуміння децентрації та основних її детермінант, охарактеризувати децентрацію у процесі міжособистісного пізнання іншого.
2. Дослідити особливості децентрації в осіб раннього юнацького віку, розробити модель децентрації у процесі міжособистісного пізнання.
3. Дослідити зв'язок децентрації з особливостями переживання самотності та реакціями на фрустрацію.
4. Розробити та апробувати програму сприяння розвитку децентрації в осіб раннього юнацького віку та перевірити її ефективність.

Теоретико-методологічною базою дослідження стали: психологічні концепції про закономірності розвитку особистості (І. Д. Андреева, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, М. В. Папуча, А. В. Петровський, С. П. Тищенко, Ю. М. Швалб); генетичний підхід та принцип системності у психологічних дослідженнях (Б. Г. Анан'єв, Г. О. Балл, Л. С. Виготський, Е. Еріксон, Г. С. Костюк, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейн); концепції егоцентризму та децентрації (Л. С. Виготський, Т. Є. Гура,

М. Доналдсон, Е. Еріксон, Е. Елкінд, В. О. Недоспасова, Л. Ф. Обухова, Т. І. Пашукова, Ж. Піаже, Дж. Смедслунд, М. Х'юз), дослідження психології осіб раннього юнацького віку (М. Й. Боришевський, С. А. Гончаренко, О. В. Губенко, О. В. Завгородня, О. В. Зазимко, І. С. Кон, С. Б. Кузікова, М. О. Мельник, М. Л. Смульсон), дослідження комунікативних стратегій та проблеми розуміння себе та іншого (В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. О. Бодальов, В. Л. Зливков, Л. М. Карамушка, О. М. Корніяка, В. В. Москаленко, С. О. Мусатов, Т. О. Піроженко, Т. А. Російчук, А. В. Россохін, Н. В. Чепелева, К. О. Чечель).

Методи дослідження. Для перевірки висунутої гіпотези й виконання поставлених завдань використано такий комплекс теоретичних та емпіричних методів: *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, класифікація та систематизація сучасних наукових досліджень, моделювання; *емпіричні* – спостереження, бесіда, анкетування, тестування. Для визначення децентрації – модифікація методики Т. І. Пашукової дослідження здатності людини уявити себе на місці іншого; для визначення емпатійності – опитувальник А. Меграбяна та Н. Епштейна; для визначення поведінкових преференцій в ситуації конфлікту – методика К. Томаса; для визначення стилю і структури міжособистісних стосунків та їх особливостей – методика Т. Лірі; для визначення суб'єктивних цінностей взаємин і/або досягнень та відповідних поведінкових моделей – методика «Розуміння приказок» (А. Л. Агеева та Є. В. Заїка); модифікований опитувальник Д. Рассела і М. Фергюсона для визначення суб'єктивного рівня переживання почуття самотності та потреби в усамітненні; для визначення фрустраційних реакцій – методика С. Розенцвейга (адаптована в НДІ імені В. М. Бехтерева); *методи математичної обробки даних* – кореляційний аналіз, за міру статистичного зв'язку було використано коефіцієнт кореляції Пірсона (r), дисперсійний аналіз, методи оцінки достовірності відмінностей між досліджуваними групами за допомогою t -критерію Стьюдента. Статистична обробка даних, у тому числі малюнки та графіки, виконувалися в SPSS 7.0 (t -критерій Стьюдента, r – кореляція Пірсона, факторний аналіз).

Організація та експериментальна база дослідження

Дослідженням охоплено 164 особи віком від 15 до 18 років: 134 учні 10 – 11-х класів загальноосвітніх шкіл міста Києва та міста Канева Черкаської області, 30 студентів першого курсу Київського університету внутрішніх справ. Серед них 84 хлопці та 80 дівчат. У програмі сприяння розвитку децентрації взяли участь 76 старшокласників.

Наукова новизна і теоретичне значення полягали в тому, що:

- *уперше* теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено компоненти децентрації у ранньому юнацькому віці;
- *розроблено* модель децентрації осіб раннього юнацького віку в процесі міжособистісного пізнання;
- *розширено* та доповнено психологічний зміст поняття «децентрація», поглиблено уявлення про особливості децентрації у ранньому юнацькому віці;
- *визначено* та охарактеризовано п'ять рівнів децентрації;
- *встановлено* взаємозв'язок між здатністю уявити себе на місці іншого та емпатією; взаємозв'язок між рівнями децентрації і потребою в усамітненні.

Практичне значення одержаних результатів забезпечується:

- розробкою та вдосконаленням психодіагностичного комплексу з метою виявлення особливостей децентрації у ранньому юнацькому віці;
- розробкою та впровадженням у практику тренінгової програми сприяння розвитку децентрації у старшокласників;
- можливістю врахування отриманих в роботі даних при плануванні та організації навчально-виховного процесу психологами та вчителями старшої школи у роботі із старшокласниками.

Результати дослідження **впроваджено** у роботу психологічної служби спеціалізованої школи № 329 «Логос» міста Києва (довідка про впровадження №45 від 22.05.2012 р.), ЗОШ №1 міста Канева (довідка про впровадження №115 від 12.09.2013 р.), ЗОШ №4 міста Канева Черкаської області (довідка про впровадження №197 від 25.05.2013 р.) та Циблівської ЗОШ Переяслав-

Хмельницького району Київської області (довідка про впровадження №192 від 05.09.2013 р.).

Апробація результатів дослідження. Узагальнені теоретичні положення і практичні рекомендації висвітлювалися у науково-практичних конференціях: «Сучасність. Наука. Час. Взаємодія та взаємовплив» (Київ, 2011), «Наукові дослідження сучасності» (Київ, 2012р.), «Сучасний соціокультурний простір» (Київ, 2012), «Проблеми і перспективи освіти в ХХІ столітті» (Ставрополь, 2012), на Міжнародній конференції, присвяченій 80-річчю А. В. Брушлинського «Человек, субъект, личность в современной психологии» (Москва, 2013), «Актуальні питання сучасної психології» (Суми, 2015), доповідалися на засіданнях лабораторії методології і теорії психології в Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України (2009 – 2014).

Публікації з теми дисертації. Основний зміст дисертації та результати дослідження викладено у 12 публікаціях, 5 з яких входять до переліку фахових видань з психології, затвердженого МОН України, 1 – у періодичному науковому виданні іноземної держави та 6 – у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (375 найменувань), 2 додатків (на 38 сторінках). Основний обсяг дисертації викладено на 160 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 235 сторінок. Робота містить 19 малюнків (на 19 сторінках), 20 таблиць (на 19 сторінках).

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДЕЦЕНТРАЦІЇ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

1.1. Сутність феномена децентрації: визначення поняття, його зміст і структура

Поняття децентрації (від лат. *de* – префікс, який означає заперечення, скасування та *centrum* – центр кола, зосередження) вперше було запропоноване Женевською школою генетичної психології (Ж. Піаже, Б. Інельдер, Е. Шемінський та ін.) на противагу центрації у ході дослідження мислення і мовлення дитини. Ж. Піаже визначив його як здатність особистості змінювати власні вихідні позиції, розглядати ситуацію з іншої точки зору, дивитися збоку.

Центрація (англ. *centration, centering* від лат. *centrum*) – один із фундаментальних механізмів психіки, який забезпечує автономний і стабільний стан індивіда [359]. Центрація – це ефект, що полягає в тому, що елементи, на яких фіксується погляд, переоцінюються порівняно з іншими. Центрація є одночасно як процесом, так і результатом фіксації пізнавальної, емоційної та поведінкової позиції людини [294]. Наслідком центрації є часткова деформація об'єкта сприймання, можлива поява «систематичних помилок» в оперуванні з його образом, в результаті чого складно перейти на позицію об'єктивного спостерігача. У працях Ж. Піаже обґрунтовані якісні відмінності форм центрації, які мають місце у сприйнятті та інтелекті. На особистісному рівні центрація призводить до появи егоцентризму, а у міжособистісній взаємодії може стати основою розвитку механізмів проекції та стереотипізації, що погіршує процес взаєморозуміння [359].

Т. Є. Гура вважає егоцентризм (від лат. «*ego*» – «Я», «*centrum*» – центр) специфічним видом центрації. Егоцентризм – це центрація на власному «Я». За Т. І. Пашуковою, центрація є способом визначення відносин, коли послідовно виділяються різні позиції особистості, які не перехрещуються одна з одною, але

всі вони фіксовані на власному «Я» і не виходять за його межі. Людина постійно перебуває у стані центрації, центруючись на якійсь позиції, ідеї, думці. Це є спрямованість на пізнавальну перспективу. У міжособистісному сприйнятті ефект центрації створює цілісне уявлення про особистість людини, певні якості якої сприймаються і виступають як центральні, і вже навколо них групуються інші характеристики та якості. На думку К. М. Васюк, надмірна центрація призводить до упередження, однобокості в аналізі, виникнення помилок у соціальній перцепції, а з іншого боку, недостатня центрація зумовлює конформність, непостійність, залежність від особистісних настановлень, відсутність власної позиції, точки зору тощо. Центрація є складним, багатокомпонентним феноменом, який виражається у фіксації на певних об'єктах зовнішнього та внутрішнього світу, впливає на сприйняття і регуляцію відносин. Саме у дослідженнях центрації (П. Я. Гальперін, Л. Ф. Обухова та ін.) розкрита природа децентрації.

У філософії децентрація як феномен вивчалася у зв'язку із проблемами усвідомлення своєї суб'єктивності (А. С. Арсеньєв, Г. С. Батищев, М. М. Бахтін, Е. В. Ільєнков, М. К. Мамардашвілі, Ф. Т. Михайлов), реалізації практичних відносин людини до самої себе, до іншої людини й оточуючого світу (Б. Ф. Ломов, Б. С. Братусь), саморозвиток особистості (М. О. Бердяєв, А. Камю, С. Кьєркегор, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер), свободи як відповідального вибору вчинку (М. О. Бердяєв, Б. С. Братусь, Ж.-П. Сартр, В. Франкл). Ж.-П. Сартр трактує децентрацію як відмову людини від тотожності з іншими людьми.

У соціології і соціальній психології феномен децентрації розглядається у взаємозв'язку із виробленням соціальних установок (Г. Г. Дилегенський, І. С. Кон, А. В. Петровський, О. О. Радугін, І. І. Чеснокова, К. В. Шорохова, В. О. Ядов та ін.) та засвоєння соціального досвіду (І. С. Кон, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, П. М. Шихирєв та ін.).

У психології феномен децентрації вивчається у тісному взаємозв'язку із проблемами розвитку і соціалізації особистості (О. Г. Асмолов, Л. С. Выготський, В. В. Давидов, О. М. Леонт'єв, А. В. Петровський, К. Роджерс, З. Фрейд, В. Штерн), побудова адекватних взаємовідносин з іншими людьми (А. Бандура,

Дж. Мід, Ж. Піаже). Децентрація відбувається в результаті розподілу досвіду попередніх поколінь у процесі взаємодії (О. М. Леонтьєв, Д. О. Леонтьєв, В. С. Мухіна, В. М. М'ясищев та ін.) або у взаємодії зі значимим дорослим (Е. Берн, У. Джеймс, Ч. Кулі, Дж. Мід, М. Мід та ін.). Децентрація як механізм пізнання забезпечує здатність людини поступатися власною егоцентричною позицією та здатність сприймати точку зору іншої людини (Д. Флейвелл), є індивідуально-психологічною властивістю особистості (Т. І. Пашукова).

Існує декілька концептуальних підходів до визначення родової ознаки поняття «децентрація» [93]:

- 1) децентрація як психологічний механізм соціальної перцепції (А. В. Петровський, Г. М. Андрєєва, В. С. Агєєв) – це механізм сприйняття людини в її відносинах із іншими людьми разом із ідентифікацією, рефлексією, емпатією та каузальною атрибуцією; при чому децентрація виступає частковим проявом останньої;
- 2) децентрація як устремління особистості (В. А. Петровський) – це спрямованість людини на продукування дій, процес здійснення яких сам по собі переживається як насолода, при чому саме децентрація продовжує найвищий рівень – співустремління дитини та дорослого і тільки тоді, коли дорослий спирається на дитячу субкультуру, на дитячі «значимості», цінності і норми самих дітей. Саме тоді спілкування набуває статусу самоцінності, і децентрація дитини і дорослого виступає його детермінантом;
- 3) децентрація як інтегральна властивість особистості (М. Феффер та Дж. Г. Флейвелл), яка відображає здатність людини змінювати власну позицію, координувати різні точки зору.

Б. Д. Паригін та І. С. Кон розглядають децентрацію як здатність індивіда до прийняття своєї соціальної ролі і ролі іншої людини. В. Франкл підтримує думку Ж. Піаже, що децентрація – це механізм розвитку особистості в процесі перетворення смислу образів, уявлень і понять людини з урахуванням можливих

точок зору інших людей. Л. Веккер розуміє під децентрацією незалежність від зміни егоцентричних систем координат; звільнення від суб'єктивних обмежень; розширення меж перцептивного поля. О. В. Завгородньою децентрацію було розглянуто у гендерному аспекті і теоретично обґрунтовано, що децентрація пов'язана із психологічною андрогінністю та фемінністю, тобто зміщенням мотиваційно-ціннісної домінанти з егоцентричних і групоцентричних прагнень на універсально-милосердні та альтруїстичні. Причому децентрація базується на неусвідомлених процесах, виявляється безпосередньо у почуттях та бажаннях і не підлягає прямій вольовій регуляції (бо неможливо примусити себе співпереживати) [113]. П. А. М'ясоїд під децентрованою особистістю розуміє індивіда, який розмірює образ ситуації та своє «Я» і власними діями створює нову ситуацію.

О. О. Бодальов пов'язує соціальну децентрацію з виконанням функцій координації та врахуванням точок зору учасників міжособистісної взаємодії, що є, на його думку, підставою для гіпотез про вплив кооперативного або конкурентного типу взаємодій (Т. І. Пашукова). У структуру децентрації, за В. О. Недоспасовою, входять два компоненти: позиція особистості і система відносин, пов'язана з цією позицією. А. Адлер в індивідуальній психології, яку він визначав як «позиційна психологія», визначав позицію особистості як готовність людини до співпраці з іншими у досягненні спільних цілей.

Дж. Смедслунд висуває думку про те, що розвиток децентрації розпочинається не тільки в інтелектуальних операціях (диференціації частини й цілого, групування), але й у відносинах та ставленні дитини до інших людей. Він також розвиває ідею Ж. Піаже про те, що важливу роль у розвитку децентрації відіграють комунікативні конфлікти. Характеризуючи інтелектуальні передумови подолання егоцентризму, Т. І. Пашукова відзначає, що для Ж. Піаже головні умови формування децентрації у сфері інтелекту – формування операцій угруповання й зворотності, а в сфері соціальних відносин – становлення спроможності до кооперації й координації.

Ж. Піаже, досліджуючи децентрацію у дітей, припускав, що вона виникає в індивідуальній предметній діяльності дитини завдяки прагненню процесів асиміляції та акомодации до рівноваги, але згодом він дійшов висновку про те, що децентрація – результат потреби дитини у взаємодії з іншими людьми, яка вимагає урахування їх точок зору. Вченим було виділено три рівні децентрації:

1. На рівні сенсомоторного інтелекту (від народження до 1,5 – 2 років) відбувається перехід від повної відсутності розрізнення між суб'єктивним і об'єктивним до розуміння наявності у світі об'єктів і себе як об'єкта серед інших, що існують незалежно в просторі та часі.

2. На рівні доопераційної стадії розвитку інтелекту (від 2 до 7 років) мислення дитини обмежене егоцентризмом, характерне явище центрації, діти іноді плутають видимість із реальністю. Відбувається лише часткове розрізнення власної точки зору з іншими. До 7 – 8 років у результаті децентрації дитина досягає об'єктивні відносини між речами й будує міжособистісні стосунки у формі кооперації.

3. На рівні формальних операцій у 11 – 14 років егоцентризм проявляється у приписуванні підлітком безмежних можливостей власному мисленню, здатному, на його думку, перетворити світ. Формальне мислення означає оперування операціями. Децентрація в цей період полягає у тому, що дитина з абстрактного реформатора перетворюється в діяча. З цього моменту стає доступною вся навколишня реальність. З появою формальних операцій вона стає навіть чимось більшим, ніж реальність, тому що відкривається цілий світ того, що може бути збудовано, і тому що мислення стає вільним у відношенні до реального світу.

Розвиток Ж. Піаже характеризував як рух від загальної егоцентричності до інтелектуальної децентрації. Ґрунтуючись на біологізаторських позиціях, вчений суттєво обмежив можливості та умови розвитку децентрації.

У результаті досліджень Д. Б. Ельконіна і його учнів В. О. Недоспасової та В. П. Білоус було виявлено, що у 5 – 6-річних дітей після спеціального навчання вдається сформувати рівень формальних операцій. Тим самим було зроблено висновок про подолання егоцентричної позиції в більш ранньому віці в процесі

цілеспрямованого навчання [215]. В. О. Недоспасова [215] виходила з того, що в процесі сюжетно-рольової гри діти виконують різні ролі, посідають різні позиції і по-різному будують стосунки з іншими дітьми. Дослідження показало, що зміна ролей і позицій у грі «розхитує» Я-центрованість дитини й ілюзії «абсолютності» свого становища у світі, сприяє розвиткові координації дій і стосунків з іншими людьми, тобто формує спроможність до децентрації. Навчання дітей оволодінню умовно-динамічною позицією (за допомогою ототожнення себе з іншою людиною) виявилось ефективним засобом формування у них спроможності до децентрації. З'ясувалося також, що уміння децентрації, сформовані в ході експериментального навчання, дошкільники успішно переносили і на розв'язання задач «піажевського» типу. Гра виступає реальною практикою у зміні позиції при прийнятті на себе ролі партнера. Крім того, гра є і практикою відношення до партнера через роль, яку він виконує. Гра як кооперативна діяльність є засобом розвитку децентрації, тому індивідуальна гра, навпаки, може стимулювати розвиток егоцентричності. Дослідження О. Ю. Черкстере [341, 342] показало, що заміна традиційної рольової гри комп'ютерним сурогатом затримує процес розвитку децентрації. Зануреність у світ віртуальних ігор, що сьогодні характерно для усіх, уповільнює процес розвитку децентрації, що позначається на мисленнєвому сприйнятті інформації з прихованим смислом та позначається на прийнятті позиції співрозмовника.

М. Хьюз експериментально довів, що здібність до децентрації починає формуватися вже до 3,5 років. Подібні результати були отримані в дослідженнях М. Маратсос, П. Ллойда та інших [341].

М. Доналдсон, пояснюючи неузгодженість терміну виникнення децентрації в дослідженнях Ж. Піаже і М. Хьюза, вважає, що завдання Ж. Піаже були спрямовані на вивчення предметної децентрації, яка передбачає володіння формальними операціями, водночас завдання М. Хьюза спрямовані на вивчення соціальної децентрації, яка полягає у розумінні мотивів, цінностей і переживань іншої людини.

Класичною точкою зору на децентрацію у науковій літературі є позиціонування її як подолання егоцентризму. Якщо розглядати егоцентризм у системі взаємовідносин «людина – суспільство», то зрозуміло, що егоцентризм шкодить існуванню у соціумі, оскільки погіршує відносини з іншими людьми. Зокрема А. Сміт довів, що егоцентрична спрямованість заважає досягненню щастя [107]. Егоцентризм як особистісна якість на етапі підліткового віку являє собою центровану і фіксовану соціальну установку, яка означає привернення уваги до своїх якостей, думок, переживань, уявлень, дій у досягненні своєї мети тощо. Крім того, як стверджує Т. І. Пашукова, егоцентризм забезпечує виникнення потреби у власному успіху, співчутті, оцінці, в самоствердженні, захисті свого «Я» [231]. Егоцентризм є необхідним моментом, що забезпечує становлення особистості. Обов'язковий перехід егоцентризму через децентрацію до більш об'єктивної розумової позиції забезпечує розвиток на всіх рівнях еволюції інтелекту дитини (Ж. Піаже, Б. Інельдер, Е. Шемінський).

«Я використав термін «егоцентризм», щоб визначити початкову нездатність децентруватися, змінити цю пізнавальну перспективу» [244, с. 464 – 468], – писав Жан Піаже. Вчений вважає, що егоцентризм – недостатність децентрації, невміння змінювати розумову перспективу як в соціальних відносинах, так і в інших. Вчений виходив із думки, що егоцентризм – це суб'єктивне ставлення до світу над об'єктивним його розумінням. Інтелект є певною формою рівноваги. При порівнянні двох елементів одного з одним за допомогою інтелекту елемент, взятий за еталон, переоцінюється за рахунок перцептивного простору, якому відповідає зона центрації. За таких умов Піаже робить висновок, якщо центрація є причиною деформацій, то декілька різних центрацій коректують дії кожної. І саме децентрація забезпечує координацію різних центрацій і виступає коректуючим фактором. Еволюція мислення дитини характеризується переходом від загального егоцентризму до інтелектуальної децентрації. Кожний крок дитини вперед у сфері мислення є подолання центризму і вихід до об'єктивного розкриття світу, що забезпечується пов'язуванням переходів [243, с. 127].

Поняття «центрація» та «децентрація» були висунуті Ж. Піаже з метою підкреслити відмінності між мисленням і сприйманням. Центрація у сприйманні перебільшує сприйняття окремих елементів образу, а децентрація слугує об'єктивному відтворенню дійсності. Сприймання вимушене пристосовуватися крок за кроком шляхом якогось контакту з об'єктом, деформуючи цей об'єкт актом центрації. Інтелект (мислення) рухливо і гнучко охоплює в єдине ціле значно більший відрізок реальності і досягає об'єктивності за рахунок децентрації. У своєму вихідному пункті думка, яка народжується з дії, є егоцентричною. Центрованість на окремому стані об'єкта з окремої точки зору суб'єкта свідчить як про егоцентричну асиміляцію, так і феноменалістську акомодацию до об'єкта. З цього моменту думка вже не відноситься до окремих станів об'єкта, не виступає вираженням окремої точки зору суб'єкта, а координує всі існуючі точки зору в систему об'єктивних взаємозв'язків (Ж. Піаже).

Відносна помилка у процесі сприйняття має тенденцію до центрації, а об'єктивність – до децентрації. Об'єктивне знання не набувається за допомогою простої реєстрації зовнішньої інформації, але має своє джерело у взаємодіях між суб'єктом і об'єктами, що з необхідністю передбачає два типи діяльності: з одного боку, координацію самих дій і, з іншого боку – взаємини між об'єктами [245, 246].

Дослідження Л. С. Виготського відкрили кардинально новий підхід у вивченні егоцентризму дитячої мови й мислення. Він вважав егоцентричну мову проміжною, перехідною формою від зовнішньої мови, мови для інших, до мови внутрішньої, мови для себе. Егоцентрична мова – це певне міркування, що відбувається із самим собою, або мислення вголос. Як правило, дитина говорить сама з собою, коли у неї виникають труднощі у виконанні дії, завдання. Згідно з позитивістським світоглядом Жана Піаже, егоцентризм мови дитини визначається егоцентризмом її мислення. Дитяча мова егоцентрична тому, що дитина думає, ніби її сприйняття світу реальне, й інші люди бачать світ так, як і вона. На відміну від Ж. Піаже, Л. С. Виготський вважає, що не мислення визначає властивості егоцентричної мови, а, навпаки, структура і функції дитячої мови обумовлюють розвиток мислення, причому егоцентрична мова з віком не згасає, як думав

Ж. Піаже, а переходить у внутрішній план [106]. У свою чергу Т. І. Пашукова стверджує, що егоцентрична мова, яка виражається у таких формах, як повторення і монолог, обумовлюється потребами соціально-психологічної взаємодії з людьми [233].

Згідно Ж. Піаже, підліток, який знаходиться на стадії розвитку понятійного інтелекту, приписує своєму мисленню необмежену силу, з'являються труднощі у диференціації того, що можна реально досягти і що виходить за межі актуальних можливостей. Виникнення підліткової форми егоцентризму Ж. Піаже пов'язував з особливостями саме інтелектуального розвитку [222]. Послідовники Ж. Піаже, зокрема Л. Ф. Обухова, феномен егоцентризму пов'язувала не лише з розвитком когнітивної сфери, а надала значення і соціальним зв'язкам [221]. Д. Елкінд підлітковий егоцентризм пов'язує із побудовою ідеалізованих уявлень, які не завжди піддаються перевірці і часто суперечать реальним фактам. На думку Д. Елкінда та Ж. Піаже, підлітки зіштовхуються із труднощами у диференціації між об'єктами, на які спрямоване мислення інших, та об'єктами, на які спрямоване їх власне мислення. Ф. Райс [269] та Д. Елкінд [368] приписують мисленню підлітка синдром «уявної аудиторії». Р. Енрайтом був введений такий компонент егоцентризму, як «сфокусованість на самому собі» [369]. Т. І. Пашуковою та Г. В. Дьяконовим підкреслено, що егоцентризм має індивідуальні відмінності, різну інтенсивність прояву і форми на різних вікових етапах онтогенезу особистості [233, 107].

До факторів, які провокують загострення егоцентричних проявів, відносять кризові ситуації в житті особистості (Т. І. Пашукова, Г. В. Дьяконов, К. М. Васюк). Егоцентризм може виникати як ситуативний стан у ті життєві моменти, коли неможливо подолати звичними методами перешкоди на шляху до важливої мети і, як вважають Л. С. Виготський та Д. Б. Ельконін, бути якісним стрибком у розвитку особистості або назавжди залишитися властивістю особистості. У такому аспекті в психології егоцентризм розглядається: як якість особистості, яка спрямована на ствердження власного «Я» (К. К. Платонов) і заважає зрозуміти інших (Ж. Піаже, Л. С. Виготський, Т. І. Пашукова,

Л. Ф. Обухова); як розумова позиція, що зумовлює синкретизм (тенденцію пов'язувати усе з усім), трансдукцію (перехід від часткового до часткового, минаючи загальне), нечутливість до протиріччя (М. О. Холодна); як моральна проблема, що змушує інших бути засобом задоволення особистих потреб (К. Хорні). На думку М. Бердяєва, егоцентризм гальмує розвиток особистості, оскільки перешкоджає самореалізації [114]. А. Маслоу вважає, що егоцентризм позитивно впливає на розвиток особистості за умови, якщо вона сама має високу мотивацію до власного розвитку [185]. Т. І. Пашуковою були зроблені такі висновки стосовно егоцентризму як властивості особистості: 1) егоцентризм мислення і мови онтогенетично виникає разом із виникненням особистості; 2) егоцентризм пов'язаний з появою внутрішнього простору особистості; 3) егоцентризм залежить від особливостей функціонування его-структури індивіда; 4) зосередженість людини на своєму індивідуальному «Я» виконує стабілізуючі функції в структурі особистості і просторі її соціально-психологічних відносин; 5) момент, при якому проявляється можливість для подолання егоцентризму як властивості особистості, виникає, якщо особистість переходить в екзистенціальний простір відносин духовного плану. Цей перехід відбувається шляхом рефлексії. Функція егоцентризму полягає в стабілізації існуючого положення речей, в асиміляції існуючого досвіду, станів, смислів і тощо. Механізм децентрації є головним для соціального пізнання, що вимагає акомодатії інформації, яка надходить ззовні [233, с. 93 – 94]. Егоцентризм як особистісна властивість не дозволяє людині вийти за межі власної «єдино правильної» точки зору, що змушує осіб центруватися лише на власних цінностях і переживаннях. Здавалося б, егоцентрики мали б бути більш успішними завдяки соціально-психологічній функції егоцентризму, яка полягає у необхідності самоствердження – захисті своїх намірів, позицій і планів. Але через небажання і невміння дивитися на певну ситуацію чи проблему з різних точок зору вони втрачають більш ефективні способи їх вирішення. Егоцентризм постає як момент внутрішнього зв'язування, інтеграції проявів «Я», результатом яких стає створення особистістю свого внутрішнього суб'єктивного світу як ціннісно-смислового конструкту

світоглядного рівня. Нерідко егоцентрики почуваються самотніми, відкинутими життям через невизнання існування інших точок зору, з яких у життєвих подіях можна побачити і позитивні наслідки. Моральний егоцентризм за певних умов веде до егоїзму і прагматизму. Егоцентризм у розвитку особистості відіграє позитивну роль на етапі формування дитячої свідомості, але аж ніяк не є, як вважає О. В. Проскура [257], загальною якістю структури особистості. Егоцентризм являє собою лише етап засвоєння певних відносин та становлення Я-концепції особистості.

Поняття децентрації як механізму подолання егоцентризму найбільш досконало було розроблено в контексті аналізу процесів соціалізації, когнітивного і морального розвитку особистості (Ж. Піаже). Жаном Піаже була обґрунтована вторинна природа децентрації стосовно егоцентризму: зниження егоцентризму пояснюється не додаванням знання, а трансформацією вихідної позиції, коли суб'єкт співвідносить свою точку зору з іншими можливими; звільнитися від егоцентризму і його наслідків означає децентруватися. Егоцентризм стосовно децентрації є менш досконалою, але базовою позицією. Перехід від егоцентризму до децентрації характеризує пізнання на всіх рівнях розвитку. Загальність і неминучість цього процесу дозволили Ж. Піаже назвати його законом розвитку: з розвитком інтелекту поступово когнітивний егоцентризм змінюється на когнітивну децентрацію – здатність вільно здійснювати перехід від однієї точки зору до іншої як у буквальному, так і переносному смислі. Розвиток, згідно з Ж. Піаже, – це зміна розумових позицій. Пізнавальний егоцентризм є нульовою стадією розвитку децентрації. А для того, щоб перехід егоцентризму в децентрацію був можливим, потрібний особливий інструмент, за допомогою якого можна було б зв'язати факти між собою, здійснити зміну позиції стосовно об'єктів сприйняття. Механізмом переходу вчений вважає якісний розвиток «дитячого» розуму, тобто усвідомлення свого «Я», яке прогресивно розвивається. Децентрація виступає як здатність відкинути тягар власного досвіду і відійти від свого «Я», наблизившись до «Я» іншої людини, тобто стати на точку зору іншого і подивитися на світ його очима [243].

Перспективу повного подолання егоцентризму Т. І. Пашукова знаходить у духовно-релігійних практиках Сходу й Заходу і розгортає оригінальну та широку панораму шляхів від егоцентризму до індивідуально-духовної децентрації, що пропонуються світовими релігіями (йога, буддизм, дзен-буддизм, християнство). Здається, що окреслені напрямки релігійно-духовного удосконалення відкривають мало вивчені духовно-культурні світи, які втілюють у собі різні соціокультурні та психокультурні образи особистісного розвитку і сходження до духовності. Дослідниця показує, що уявлення про «Я-персональне» у світогляді йоги багато в чому схоже на поняття особистості в європейській психології, але в йозі будь-яка центрація індивіда на окремих елементах його «Я-персонального» розглядається як перешкода в духовному розвитку. Якщо європейська парадигма розвитку особистості – від В. Джемса до О. Леонтьєва – не дозволяє радикально долати егоцентризм людини, то філософія і духовна практика йоги відкривають шляхи до «Я-духовного», пов'язані, насамперед, з можливостями децентрації «Я-персонального» [107]. Для припинення механізму егоцентрації й розвитку децентрації в практиці йоги існує вісім шаблів розвитку, прямування якими є послідовним циклом децентрацій від компонентів біологічної, психологічної й особистісної структури людини. Т. І. Пашукова подає характеристику психологічних механізмів децентрації, дерефлексії, послідовних центрацій і ідентифікацій, за допомогою яких йог піднімається до єднання зі своїм «Я-сутнісним» і сягає вищих рівнів свого духовного буття. Теорія й практика буддизму і дзен-буддизму, на думку Т. І. Пашукової, також мають на меті подолання індивідуальної біологічної й психічної обмеженості, що, з позицій сучасної психофізіології, розглядається як формування нових функціональних систем «на порядок вищих» за підструктури его-системи особистості [106, 107]. Аналіз релігійно-духовних практик Сходу – йоги, буддизму й дзен-буддизму, здійснений Т. І. Пашуковою, який розкриває їхні значні можливості в подоланні егоцентризму та формуванні духовного досвіду людини, заслуговує високої оцінки. Проте очевидна перевага, яку Т. І. Пашукова віддає східним духовним практикам, на думку Г. В. Дьяконова, імпліцитно свідчить про недооцінку нею

духовного потенціалу західної і православної культури [107]. Автор вважає, що це відповідає скоріш суб'єктивним уподобанням Т. І. Пашукової, ніж засвідчує справжні переваги духовно-практичної культури Сходу у порівнянні з духовно-культурними надбаннями і традиціями Заходу. Очевидно, що науково-психологічний аналіз проблеми егоцентризму дослідниця припускає теоретико-методологічне співвіднесення уявлень про егоцентризм з філософсько-психологічними поняттями і категоріями, що розкривають природу індивідуальності та суб'єктивності, індивідуалізму й суб'єктивізму. Особливий інтерес у цьому зв'язку викликає проблема дослідження і соціоморальної оцінки проявів егоцентризму як феномена індивідуалізму [106, 107].

Посилаючись на багатоплановий аналіз проявів егоцентризму й децентрації в різних їх формах, Т. І. Пашукова висуває гіпотезу балансного механізму центрації-децентрації, цільові функції якого вона вбачає в можливості забезпечення зворотних змін особистості, тобто в можливості прямування від егоцентризму до децентрації і навпаки. Гіпотеза цікава з діалогічної точки зору, оскільки містить у собі як (імпліцитне) визнання амбівалентної взаємодоповнюваності егоцентризму й децентрації, так і можливість їх процесуального взаємопереходу. Децентрація виступає центральним психологічним механізмом у розвитку особистості, самоосмисленні. Формування особистості розуміється як стадіальний процес формування її ідентичностей. Спираючись на вищі рівні особистісного розвитку, людина не «цілком» децентрується, а специфічно інтегрує новий життєвий досвід з попередніми надбаннями. У процесі розвитку особистість змінює рівні центрацій, переходить від одних типів та рівнів до інших. Тому подолання егоцентризму може бути тільки відносним. Т. І. Пашукова висуває «балансний механізм» центрацій-децентрацій, ідентифікацій-розтотожнень. При повному подоланні егоцентризму зникає «противага» для здійснення «балансу».

На основі проаналізованого матеріалу з проблеми дослідження децентрації у психологічній науці децентрація нами визначена як важливий механізм комунікації, що забезпечує пізнання Іншого та розуміння його як представника суспільства.

1.2. Децентрація як механізм міжособистісного пізнання

Децентрація – це важливий механізм та компонент спілкування, який пов'язаний із розвитком мислення та уявлення, які забезпечують здатність уявляти себе на місці іншого та координувати різні позиції.

Децентрація складається з двох елементів: 1) зміна позиції, в результаті якої здійснюється ототожнення індивіда, його позиції з іншою людиною; 2) зміна перспективи, яка виникає внаслідок зміни позиції [93, с. 93]. З точки зору А. Л. Потеряхіна [254], механізм децентрації починає працювати за умов, коли дефіцит інформації про партнера по спілкуванню є невисоким і відсутня необхідність апелювати до атрибуції (добудови необхідної інформації шляхом приписування партнеру по взаємодії можливих почуттів і намірів, причин та мотивів поведінки). За таких обставин децентрація виступає як здатність відкинути тягар власного досвіду, відійти від свого «Я» і наблизитися до «Я» іншої людини, тобто прийняти точку зору іншого, подивитися на світ «його очима».

На думку В. Агеєва та М. Абалкіної [1], децентрація робить можливим розуміння іншого не стільки на раціональному, дискусійно-логічному рівні, скільки на рівні відчуттів, емоцій, почуттів. Це розуміння відбувається за допомогою емоційного проникнення у внутрішній світ, думки і почуття іншого.

Децентрація є механізмом сприйняття людини в її відносинах з іншими людьми, поряд з ідентифікацією, рефлексією та емпатією. За К. Роджерсом [277], «бути у стані емпатії» означає сприймати внутрішній світ іншого точно, зі збереженням емоційних і смислових відчуттів, ніби стаєш цим іншим, але без втрати відчуття розуміння своїх почуттів. Так, людині, щоб зрозуміти іншу людину, необхідно перейти у систему її координат (емпатії). Але якщо при цьому нівелюється відчуття «ніби», як його назвав К. Роджерс, людина ідентифікується, ототожнюється з іншою, тобто втрачає себе. Тому помірний рівень егоцентричності ймовірно є тим бар'єром, який розмежовує суб'єктів спілкування

на «Я – Ти». Таким чином, децентрація – це своєрідні терези, на шальках яких лежать емпатії та егоцентризм, що схиляються на користь першого чи другого, залежно від обставин.

У зв'язку з цим актуальним є дослідження взаємодії децентрації з рефлексією, ідентифікацією та емпатією. На думку О. О. Бодальова, усі три останніх механізми беруть участь у побудові ускладненого образу іншої людини, за допомогою якого забезпечується його адекватне розуміння. Виконання рефлексією, ідентифікацією та емпатією пізнавальних функцій можливо в тому випадку, якщо індивід, що взаємодіє з іншими людьми, орієнтується на їх позиції або точки зору [33].

Емпатія є складною психологічною системою забезпечення Я – Ти-зв'язку при взаємодії людини зі світом, специфічною формою відображення об'єктивної реальності, якою є внутрішній (суб'єктивний) життєвий світ іншої людини [111, с. 21]. Специфіка емпатії полягає в її емоційній природі, а змістом емпатії можна вважати відображене ставлення того, хто співчуває кому-небудь, виражене в почуттях, ідентичних почуттям цієї людини, яка переживає. А. П. Петровський [240] розглядає емпатію як акт інтерперсонального ототожнення, в якому переживання іншого репрезентовані суб'єктом як власні. В якості механізму емотивної емпатії виступає проникнення – суб'єктивний процес вилучення інформації про емоційний стан особистості.

Емпатія в діалозі об'єднує два процеси: з одного боку, це розуміння ситуації на основі інтегрування образного та логічних аспектів пізнання, з іншого боку, це перехід від егоцентричного прийому інформації до взаємодії учасників діалогу. Ці процеси об'єднують механізми децентрації, ідентифікації, рефлексії [43]. З психологічної точки зору діалог здійснюється за допомогою процесів ототожнення – відокремлення, центрації – децентрації, ідентифікації – дезідентифікації, перевтілення – відсторонення, рефлексії та емпатії, переживання і втілення [105].

Ідентифікація – це уподібнення себе іншому, спроба поставити себе на його місце, проникнути в систему його смислів. Ідентифікація є одним з основних механізмів соціалізації індивіда та перетворення його і суб'єкта взаємодії в

особистість [200, с. 16]. Ідентифікувати себе з іншим означає «стати на точку зору» іншої людини, зрозуміти її [202, с. 142].

Рефлексія – це діалогічне ставлення до себе як до людини, як до суб'єкта і ставлення до себе з точки зору іншого [23], усвідомлюючи те, як саме сприймаєшся партнерами по спілкуванню [202]. Рефлексія є подвійним процесом дзеркального взаємовідображення партнерів по спілкуванню, змістом якого виступає відтворення, репродукція особливостей один одного.

Децентрація та рефлексія, будучи присутніми в міжособистісному спілкуванні, впливають на хід та результати пізнання людиною інших його учасників і себе самої, а також на поведінку під час міжособистісної взаємодії. Вони визначають, чи з'явиться у спілкуванні відчуття емпатії по відношенню один до одного. А емпатія у разі прояви, в свою чергу, впливає на подальший перебіг процесу спілкування, породжуючи у його учасників ідентифікацію (О. О.Бодальов) [32].

Децентрація властива кожній людині. Засобом розвитку або формування децентрації є взаємодія людей, у процесі якої відбувається часте переключення партнерів з однієї ролі на іншу. Децентрація за своєю змістовною структурою полягає в зміні первинної позиції, у результаті якої здійснюється ототожнення своєї позиції з іншою, відбувається зміна перспективи, що виникає внаслідок зміни позиції. У зв'язку з цим О. А. Стукало припускає, що чим більша різниця між особистою позицією індивіда та позицією іншої людини, з якою відбувається комунікація, тим складніше буде відбуватися децентрація [304].

Децентрація, емпатія, ідентифікація та рефлексія – механізми, які здатні взаємодоповнювати один одного за певних умов (Т. Є. Гура, Я. Л. Коломінський, А. А. Реан) [93, 145, 271].

На сьогодні існує значна кількість досліджень, які спрямовані на виявлення умов та чинників, які впливають на виникнення й особливості процесів емпатії, децентрації, ідентифікації та рефлексії. Це пов'язано з розвитком пізнавальних процесів (Т. П. Гаврилова, Л. П. Стелкова), комунікативним досвідом спілкування з ровесниками (О. О. Бодальов, Т. Р. Каштанова), зацікавленістю в інших людях,

екстраверсією, стійкістю мотивів в системі цінностей інших людей і власного «Я» (О. О. Бодальов) [182].

Ряд вчених (В. В. Давидов, О. В. Запорожець, В. П. Зінченко, Б. Ф. Ломов, О. Р. Лурія) визначають ідентифікацію як: 1) встановлення тотожності якогось об'єкта; 2) процес у результаті якого індивід несвідомо або частково несвідомо, завдяки емоційним зв'язкам, уподібнюється іншому; 3) ототожнення індивідом себе з іншою людиною, переживання цієї тотожності [139]. Ідентифікація у перекладі з латинської означає «ототожнення», уподібнення себе з іншим суб'єктом, наслідування поведінковим або особистісним характеристикам іншої людини, реальне її відтворення в поведінці є першим етапом децентрації. Причому лише в тому випадку, коли механізм ідентифікації реалізується на другому рівні. Відомо, що більшість науковців (Р. Л. Кричевський, О. М. Дубовська, О. У. Хараш та ін.) виділяють три рівні, етапи ідентифікації, що формуються в процесі розвитку особистості.

Перший рівень – рівень імітації – генетично найбільш ранній. Це етап неусвідомленого уподібнення об'єкту ідентифікації, де здатність до наслідування, імітації виступає основним механізмом розвитку дитячої особистості.

Другий рівень – рівень свідомого сприйняття соціальних норм – характеризується запозиченням форм поведінки обраного значимого зразка.

Третій рівень – інтроєкції – характеризується включенням особистості у свій внутрішній світ мотивів і установок інших людей, переходом їх на індивідуально значимий рівень, здатний здійснювати подальший розвиток соціальних норм і еталонів. На етапі інтроєкції винесеного на зовні матеріалу суб'єкт приймає його зворотно в Его-систему, враховуючи ступінь значимості і практичної корисності отриманої інформації; відбувається процес прийняття спроектованих властивостей, але не їх інтеграція. Усвідомлено або інтуїтивно суб'єкт констатує, що ті якості, які він спостерігав у іншій людини, властиві йому самому (Н. Є. Харламенкова) [326].

Феномен ідентифікації не можливо уявити без механізму децентрації. Оскільки для того щоб ототожнити власне «Я» з «Я» іншої людини, її

особистісним та поведінковим характеристикам, необхідно змінити власну первинну позицію на позицію іншої людини. Таким чином, виявляється тісний взаємозв'язок децентрації та ідентифікації. На думку З. Фрейда, механізм ідентифікації займає провідну функцію у внутрішньо- і між груповому спілкуванні [319]. Ідентифікація як один з механізмів міжособистісного сприйняття, на думку В. Л. Зливкова [122], забезпечує процес взаєморозуміння та адекватну поведінку. Ідентифікація в соціальній перцепції – це ототожнення індивідом своєї особистості з особистістю іншого. В основі цього лежить процес порівняння явищ, предметів і образів. З іншого боку, ідентифікація лежить в основі емпатії, що виникає і формується у взаємодії та спілкуванні. Тому ідентифікація відіграє роль механізму організації функціонування групи, зміст якого – в створенні почуття «ми», а не «я й інші» чи «ми і вони» [218, 219]. На думку А. Бандури, значимість ідентифікації зростає за умови, якщо суб'єкт і об'єкт однієї статі [139]. Зв'язок децентрації з ідентифікацією полягає в тому, що в онтогенезі оволодіння ідентифікацією як здібністю приписувати свої особливості, схильності і почуття іншим (екстраріоризаційна ідентифікація), і як здібність приписувати собі особливості, схильності та почуття інших, а також переживати їх як власні (інтеріоризаційна ідентифікація), веде до формування механізмів соціальної поведінки, до встановлення відносин з іншою людиною. Це у свою чергу сприяє формуванню в особистості соціально значимих властивостей, таких, як здібність до співпереживання (співчуття) і активному моральному відношенню до людей, до людства, і до себе самого [207]. Що свідчить про зв'язок ідентифікації з емпатією. На думку Л. І. Клочек [139], єдності ідентифікації та емпатії сприяє спільність складових: в ідентифікації представлений емоційний аспект, а в емпатії – момент ідентифікації.

Під емпатією мають на увазі розуміння емоційних станів іншої людини у формі співпереживання. Емпатія не тільки підвищує адекватність сприйняття «іншого», але і сприяє становленню ефективних, позитивних взаємостосунків з оточуючими. Емпатію розуміють як емоційний стан, або особливого роду емоцію. Виділяють три види емпатії: емоційна емпатія (заснована на механізмах проєкції

та імітації моторних і афективних реакцій іншої людини), когнітивна емпатія (базується на інтелектуальних процесах), предикативна емпатія (виявляється в спроможності людини прогнозувати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях). Емпатійні переживання можуть бути адекватними або неадекватними, можуть бути реакцією не тільки на те, що спостерігається, а й на уявлення особистістю переживання інших людей, яких індивід не сприймає безпосередньо [304]. Саме тут відіграє свою роль механізм ідентифікації. Таким чином, специфіка емпатії полягає в її емоційній природі, а змістом емпатії можна вважати відображене ставлення того, хто співчуває кому-небудь, виражене в почуттях, ідентичних почуттям цієї людини, яка переживає.

На думку С. Грабовської, що менша здатність до емпатії, то більша схильність керуватися мотивом «дай». Люди, не здатні до співпереживання, емпатії, не вміють децентруватися, «залізти в чужі черевики», схильні «тягнути ковдру на себе», мало цікавлячись тим, як це позначається на інших. «Вимагачі», зазвичай, концентруються на власних проблемах і потребах і дивляться на світ крізь призму власних потреб. Цим вони нагадують немовлят, що перебувають у полоні своїх потреб. «Вимагаюча» мотивація видається атавізмом позиції немовляти в психіці дорослої людини, і її можна розглядати як показник інфантильності [82]. Людина з низьким рівнем емпатії не може відгукнутися на почуття іншої, порадіти з чужої радості чи опечалитися чужим смутком. Вона припускається помилок у стосунках з людьми, бо цілковито довіряється тільки собі, а цього недостатньо. Виходячи тільки з власних, актуальних для себе станів, вона не бере до уваги спонукання та емоційні стани партнера.

Емпатія — це розуміння іншої людини без слів, на чуттєвому рівні, завдяки проникненню в її внутрішній світ. Людину не можна повністю зрозуміти тільки на рівні раціонального, бо й вона сама не завжди себе розуміє. Багато чого взагалі не можна пояснити словами, але ми несемо в собі безліч невербальної інформації, яка може бути більш промовиста й важлива, ніж словесна, але потребує високої емпатійності. Висока емпатійність — перевага сучасної людини, вона немовби додатковий зір та слух; а низька — бездушність, байдужість, холодність.

Причинами низької емпатійності є прагнення до формування раціонального, розсудливого, придушуючи все безпосереднє, емоційне. Це починається майже з перших днів життя: у сім'ї діти недоотримують материнського тепла й ніжності, у школі всі прояви емоційності та оригінальності вважаються недоцільними. Для суспільства в цілому характерно пригнічення спонтанного, імпульсивного, щирого. На думку Л. П. Журавльової, «саме в любові» людина може проявити найвищу емпатійність. «Емпатійна особистість завдяки вмінню відчувати іншу людину здатна до більш глибоких і складних стосунків з іншими людьми» [111, с. 213]. Децентрація вимагає розуміння не тільки того, що інша людина бачить з даної точки зору, але й те, що вона відчуває або має намір зробити [99].

Провідну роль у формуванні децентрації відіграє і рефлексія. Рефлексія – це принцип людського мислення, що направляє його на осмислення та усвідомлення власних дій. Вона є тим важелем, який переводить зовнішній діалог у внутрішній. Здійснюючи особистісну рефлексію, людина досліджує себе як суб'єкта спілкування і отримує про себе як про особистість нове знання. Рефлексія здійснюється за рахунок ідентифікації, емпатії (співвідносячи власні почуття та переживання з почуттями та переживаннями іншого), децентрації (погляд на конфліктну ситуацію і себе в ній ніби збоку) у процесі взаємодії.

Рефлексія як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів передбачає особливий напрямок уваги на діяльність власної душі, а також достатню зрілість суб'єкта. У дітей її майже немає, у дорослих вона розвивається за умови прояву схильності до роздумів. Рефлексія не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлексуючу» особу, її особистісні властивості, емоційні реакції і когнітивні уявлення [294]. Н. І. Гуткіна одним із феноменів особистісної рефлексії розглядає рефлексивні очікування, під якими розуміє «уявлення людини про те, що про неї думають люди, складові кола її спілкування». На думку автора, в основі утворення рефлексивних очікувань, крім особистісної рефлексії, лежить «міжособистісна» рефлексія, тобто така рефлексія, яка пов'язана із «проникненням» у свідомість, у внутрішній світ іншої людини [94].

Механізм рефлексії є подвійним процесом дзеркального взаємного відображення партнерів спілкування і забезпечує механізм зворотного зв'язку, зворотної інформації, що надходить від партнера по взаємодії. Таким чином, рефлексія визначає успішність реалізації децентрації особистості. Центрована або егоцентрована особистість не здатна рефлексувати, бо вона застряє на власній позиції й приписує іншому власні роздуми, оцінки, бачення предметів. Отже, децентрація реалізує специфічний «поворот» думок, почуттів, дій суб'єкта – спробу представити себе на місці іншого й виявити його систему ставлень до себе та предмета діяльності і спілкування або спробу уявити себе з іншого боку і те, як власні відношення сприймаються оточуючими людьми.

О. В. Крюкова [161] вказує на зв'язок рефлексії та децентрації, наголошуючи на ролі координації індивідуальних дій. Зв'язок децентрації та рефлексії забезпечує усвідомлення своїх слів, вчинків. Є. В. Лушпаєва використовує поняття «рефлексія у спілкуванні», виділивши наступні елементи її структури: соціально-перцептивна рефлексія (рефлексія «Я») – відображення уявлень інших людей про себе (рефлексивні очікування); комунікативна рефлексія (рефлексія іншого) – конструювання внутрішніх характеристик партнерів по взаємодії; соціально-психологічна рефлексія (рефлексія ситуації) – когнітивне усвідомлення ситуації в єдності її об'єктивних і суб'єктивних характеристик [161].

До структурних компонентів рефлексії передусім належить здатність до самоаналізу, що відіграє важливу роль у трансформації егоцентризму в децентрацію: переходу від судження про все і всіх виключно з власної, індивідуальної точки зору до включення до власної точки зору думок інших. Під час рефлексії відбувається відображення суб'єктом образів «значущих інших» та свого рефлексивного «Я-образу», інтеріоризованого цими іншими [19].

Децентрація виступає базовим механізмом соціальної перцепції, оскільки децентрація включає до себе в якості своїх елементів позицію та систему відношень, яка розкривається у цій позиції, а ідентифікація, рефлексія та емпатії будуються на здатності особистості стати на позицію іншої людини [93]. Рефлексія формує уявлення про своє «Я». За допомогою ідентифікації як

емоційно-когнітивного процесу відбувається ототожнення суб'єкта із іншими суб'єктами, групою людей, образом чи символом. Децентрація у свою чергу забезпечує координацію власної точки зору і власних дій з уявленнями та діями іншої людини. Децентрація виступає інтегрованою властивістю, від рівня розвитку якої залежить успішність взаємодії людей у процесі міжособистісного спілкування та яка є антиподом егоцентричності – фіксованості людини на вихідній позиції, думці, уявленні, соціальної ролі тощо.

Суть децентрації у процесі міжособистісного пізнання полягає у зміні точки зору, позиції суб'єкта в результаті зіткнення, співставлення та інтеграції її з позиціями, відмінними від власної. Джерелом децентрації виступає безпосереднє або інтеріоризоване спілкування з іншими людьми, у ході якого відбувається зіткнення різних точок зору. Навіть коли учасники сходяться у поглядах, вони говорять по-різному, різним є емоційне забарвлення. Діалог сам по собі передбачає зіставлення різних точок зору та різних перспектив. Процес децентрації активізується в діалозі за рахунок явища міжсуб'єктної смислової перспективи: здатність почути ту чи іншу точку зору на проблему і переосмислити власну позицію [43]. Зустріч різних думок є своєрідним «перетином» поглядів, центром яких є ніщо інше, як вираз діалектичної співприсутності поглядів. Суб'єктами визнається існування кількох позицій щодо ситуації або факту і за рахунок механізму когнітивної емпатії долається фіксованість на власній позиції [43].

Формування навичок децентрації лежить в основі здатності суб'єкта до прийняття ролі іншої людини, воно пов'язано з рівнем розвитку когнітивної емпатії і визначає ефективність комунікативної взаємодії. Децентрація – це своєрідний прийом програвання ролей, який тренує чутливість до типових станів людей, їх настанов та прагнень. Децентрація є важливим компонентом розуміння один одного у міжособистісному спілкуванні, успішність та результативність якої значною мірою забезпечують «Ми-переживання». За І. Д. Бехом [28], «ми-переживання» – це відображення суб'єктом у плані внутрішнього переживання об'єктивних і дійсно соціально-психологічно різних ціннісних позицій інших

людей. Такі емоційні процеси є індикаторами наявності деякої загальної атмосфери спілкування і сприяють у діалогічному спілкуванні процесу децентрації, яка виступає необхідною умовою у світі людських стосунків. Взаємодія з оточуючими вимагає від людини умінь долати усталені стереотипи сприйняття, мислення, поведінки, враховувати емоційний стан і точки зору інших людей. Індивід може існувати лише у людському середовищі, і саме соціальна взаємодія та зіткнення різних позицій та точок зору сприяють становленню децентрації.

У процесі децентрації відбувається подвійний процес пізнання: себе та іншого. При пізнанні іншої людини одночасно здійснюється декілька процесів: емоційна оцінка іншого і спроби зрозуміти склад його вчинків, заснована на цьому стратегія зміни його поведінки та побудова стратегії своєї власної поведінки. У такій взаємодії кожен із партнерів уподібнює себе іншому [202].

Децентрація включає в себе три компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий. У зв'язку з цим часто виділяють окремо пізнавальну та когнітивну децентрацію. Пізнавальна (когнітивна) децентрація – здатність дитини до врахування думок чи позицій інших людей при вирішенні мисленнєвих завдань. Емоційна децентрація – спроможність особистості відволікатись від власних емоційних переживань і сприйняти емоційний стан іншої людини. Ми об'єднали ці складові, які взаємодоповнюють одна одну, в одну систему, у так звану модель децентрації (рис.1.1), яка включає в себе когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти, які, у свою чергу, виконують орієнтувально-інформаційну, мотиваційно-регулятивну та реалізаційну функції.

У когнітивній сфері децентрація характеризується здатністю індивіда змінювати пізнавальну перспективу, враховуючи точки зору інших.

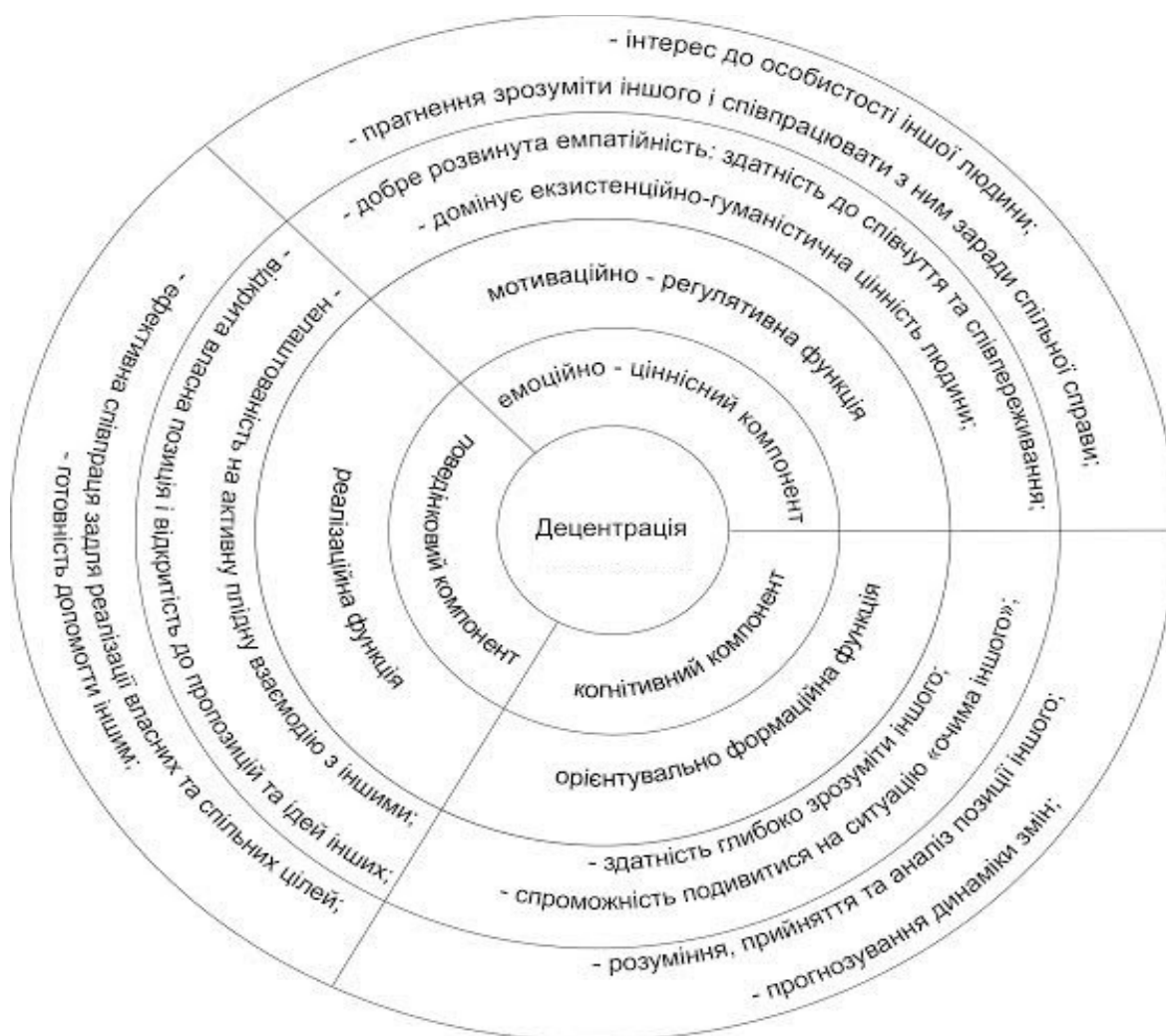


Рис.1.1. Модель децентрації осіб раннього юнацького віку у процесі міжособистісного пізнання

При цьому координувати власну точку зору відповідно до думок інших, що забезпечує об'єктивний погляд на предмети та події. *Когнітивний* компонент у процесі взаємодії з іншими включає всі психічні процеси (сприймання, пам'ять, мислення та ін.), які пов'язані з пізнанням як оточення, так і себе. Він виконує орієнтувально-інформаційну функцію, яка забезпечує здатність зрозуміти іншого, подивитися на ситуацію «очима іншого», в результаті відбувається розуміння, прийняття та аналіз позиції іншого, прогнозується динаміка змін та аналіз можливостей впливу на існуючу позицію. Під «розумінням» мається на увазі когнітивний процес, до якого включені міркування, докази, пошуки аргументів тощо. Розуміння іншого за рахунок рефлексії, на думку В. В. Москаленко, забезпечує людину знаннями про те, як інший розуміє і його. Це своєрідний

подвоєний процес дзеркального відображення внутрішнього світу іншої людини, в якому є присутній «образ» партнера.

В емоційнійно-ціннісній сфері децентрація пов'язана з емпатією і проявляється у здатності «відчувати» іншого. Децентрація забезпечує здатність людини емоційно відгукуватися на переживання інших. Рефлексія забезпечує «проникнення в духовний світ» іншої людини, а емпатія – прийняття переживань співчуваючи (переживання людини з приводу почуттів іншого, відмінних від власних) та співпереживаючи (переживання людиною тих самих почуттів через ототожнення). *Емоційно-ціннісний* компонент охоплює систему цінностей, які юнаки використовують у якості критеріїв оцінки себе та інших, що зафіксовано на рівні фізіологічних реакцій і суб'єктивних ставлень, і виконує мотиваційно-регулятивну функцію, що передбачає добре розвинену емпатійність, тобто здатність до співпереживання та співчуття, і забезпечує інтерес до особистості іншої людини, прагнення її зрозуміти і співпрацювати з нею заради спільної справи. Децентрована особа сприймає іншого як цінність «спів-буття», а не як засіб досягнення цілей.

У поведінковій сфері децентрація пов'язана із стратегіями побудови взаємин з іншими. *Поведінковий* компонент виконує реалізаційну функцію, яка передбачає як відкриту власну позицію, так і відкритість до ідей та позицій інших; спрямованість на активну плідну взаємодію з іншими, що в результаті забезпечує ефективну співпрацю задля реалізації як власних, так і спільних цілей, готовність допомогти іншим.

Децентрація є процесом і результатом пізнавальної, афективної та поведінкової діяльності, у процесі якої відбувається сприйняття об'єкта, оперуючи як власною позицією, так і позицією іншого. В результаті відбувається перехід на позицію об'єктивного учасника взаємодії.

Когнітивна децентрація стимулює розвиток децентрації соціальної. Когнітивна емпатія сприяє розвитку емотивної емпатії. Ця особливість спостерігається у рольовому розігруванні ситуацій, коли, з одного боку, необхідно «злитися» з роллю, а з іншого – тонко відчувати партнера по діалогу [43].

Т. М. Данилова [95] зробила класифікацію типів спрямованості, яка включає в себе емоційний, когнітивний, поведінковий і ціннісний компоненти:

- егоцентрична спрямованість – цілі, інтереси і потреби особистості мають егоїстичний характер і займають центральне місце в ієрархії ціннісних орієнтацій. В осіб, які відносяться до цього типу, немає справжнього інтересу до співрозмовника, вони не спроможні вийти за межі власних переживань і емпатії;

- гуманістична спрямованість – протилежна егоцентричній, особистість на перше місце ставить цілі та інтереси іншого, має розвинене почуття толерантності, автентичності та емпатії;

- екзистенційна спрямованість – притаманна замкненим особистостям зі зниженою потребою у спілкуванні; особистість спрямована на власний саморозвиток, самоаналіз і внутрішню діяльність;

- прагматична спрямованість – характеризується надмірною схильністю до результату, успіху в конкретній діяльності або матеріальної вигоди.

В. П. Критською, у свою чергу, виділено лише два типи спрямованості: егоцентричну та просоціальну. Децентрація, на нашу думку, вдало поєднує у собі одночасно ці два типи спрямованості. М. Феффером був встановлений зв'язок між соціальною децентрацією (координацією точок зору значимих інших) і пізнавальною децентрацією. Т. Є. Гура виділила індивідуально-обумовлені (когнітивна, емоційна, комунікативна, моральна) та соціально-обумовлені (рольова форма, яка включає гендерну, вікову, статусну, етнічну, ідеологічну та професійну) форми егоцентризму-децентрації [93].

Децентрація як складова «соціальної перцепції» включає в себе сприйняття та всі інші пізнавальні процеси. Постійний обмін думками з іншими людьми забезпечує можливість внутрішньої координації різних позицій. За розробленою схемою Л. С. Виготського, соціальна мова переходить у егоцентричну, а та, у свою чергу, у внутрішню мову, яка і формує автономну реальність. Ми вважаємо, що за допомогою децентрації відбувається адекватне суб'єктивне відображення дійсності, що забезпечує ефективну взаємодію. Зворотність мислення забезпечує

взаємодію у групі, суспільних взаєминах, поза яких індивідуальна думка має значно меншу мобільність.

Теоретичний аналіз психологічних підходів у вивченні децентрації посприяв роздумам та розробці схеми перебігу децентрації у конфліктній ситуації (див. рис. 1.5).

Джерелом децентрації є взаємодія з іншими. За наявності власної позиції та протилежних думок у інших щодо однієї проблеми, ситуації тощо відбувається пізнання себе, своєї позиції та розуміння іншого з його позицією. Ситуація, у якій зіштовхуються, протиставляються та інтегруються різні позиції суб'єктів, є умовою та складовою децентрації. Вона включає в себе: *суб'єктів децентрації* – осіб з різними точками зору, *об'єкт децентрації*, тобто протилежні, різні думки, позиції, точки зору, які необхідно оцінити, відійшовши від власної позиції, та *умови координації різних позицій* (критичність до власної позиції, готовність прийняти точку зору іншого).

Децентрація здійснюється за рахунок обґрунтування, якому передуює критичне усвідомлення ситуації: перетворення смислу образів, понять і уявлень у власній пізнавальній позиції. Умовою запуску процесу децентрації є когнітивне сприйняття позиції іншого та потреба у значущій інформації, саме це стає причиною «зіткнення» протилежних думок (назвемо це конфліктом позицій для встановлення істини). Суб'єкт децентрації як свідомий та суверенний творець власної ідеї, яка була розроблена на підставі власного досвіду (ситуативний егоцентризм), повинен бути готовим подивитися на власну думку, ідею з перспективи та досвіду інших осіб (*когнітивний компонент*).

В. В. Москаленко вважає, що для сучасної людини найбільшою цінністю є власна унікальність, неповторність. У той же час значній більшості осіб властива потреба «бути, як усі», тобто людині властивий суперечливий стан. Тому поведінка особистості у конкретній ситуації залежить саме від того, яка з потреб у даний момент матиме більше значення [202]. Кожен учасник взаємодії бачить у своєму партнері не просто об'єкт, а активного діяча, і на цю активність орієнтується, спрямовуючи йому інформацію, аналізуючи його мотиви, цілі,

установки. Децентрація забезпечується двостороннім обміном інформацією (діалог).

Перший етап процесу децентрації полягає у тому, що людина стає учасником так званої конфліктної ситуації для встановлення істини, у якій зіштовхуються дві протилежні точки зору. Зауважимо, що сама особа зацікавлена у цій ситуації. У процесі когнітивного сприйняття відбувається усвідомлення наявності протилежної позиції. На цьому етапі необхідно, щоб відбулося когнітивне перемикавання на позицію іншого, інакше «замкнутість» на своїй позиції не дозволить особистості перейти на другий етап процесу децентрації. Розглянемо цей процес на рис. 1.2.

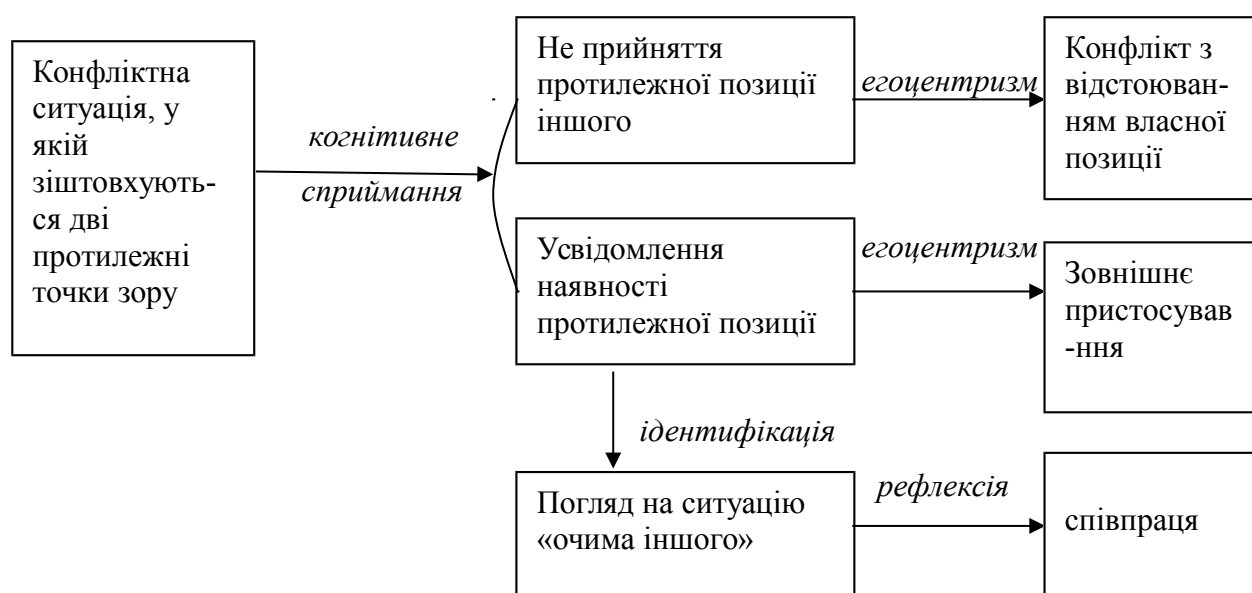


Рис. 1.2. Динаміка першого етапу процесу децентрації

Несприйняття думки іншого або сприйняття її без прагнення до розуміння передбачає свої мотиви для вступу у конфліктну ситуацію, але не забезпечує перехід на другий етап розвитку децентрації. Під впливом егоцентризму може з'явитися так звана псевдодецентрація. Це пов'язано з тим, що егоцентризм заважає механізмам ідентифікації та рефлексії відійти від власної позиції до позиції партнера для подальшої координації різних точок зору. За таких умов особа або проектує на співрозмовника свою схему аналізу, приписує іншому власні роздуми, оцінки, або просто зовнішньо пристосовується до думки

співбесідника, що нагадує описаний у соціальній психології ефект мотиваційного конформізму.

На другому етапі, після усвідомлення існування протилежної точки зору, важливу роль відіграє *ідентифікація*, яка запускає механізм пізнання (див. рис. 1.3).



Рис. 1.3. Динаміка другого етапу процесу децентрації

У ході пізнавальної діяльності суб'єкт децентрації не просто уявляє ситуацію з позиції опонента, а включає розумову активність, в результаті якої відбувається інтелектуальна діяльність (перетворення смислів образів) спрямована на розгляд двох різних позицій, до цього процесу долучаються мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація), власний досвід, досвід іншого, який був представлений у висунутій протилежній позиції та стереотип. Стереотип у даному випадку може привести до двох різних наслідків: або спрощення процесу пізнання іншої позиції і упереджень у її сприйманні, так як когнітивною основою стереотипізації є селекція, категоризація великого об'єму інформації. У другому ж випадку процес децентрації не має шансів перейти до наступного етапу. Комбінування образів, яке дозволяє скоординувати дві відмінні точки зору

формує погляд на ситуацію «очима іншого». У цьому процесі важливу роль відіграє когнітивна емпатія, яка відображається у зворотному емоційному відгуку із залученням цінностей та ідеалів іншого (*емоційно-ціннісний компонент*).

Третій етап процесу децентрації (див. рис. 1.4) полягає у когнітивному перемиканні: відбувається вторинна оцінка ситуації, яка реалізовує координацію думок. Особистісна рефлексія дозволяє виявити систему ставлень до себе і те, як власна позиція сприймається іншими. У свою чергу, рефлексивні процеси актуалізують так звану мотиваційну установку, яка за рахунок когнітивного спонукання запускає у рух процес уточнення цілісного відображення змісту ситуації, причини її виникнення та відношення до партнера по взаємодії.

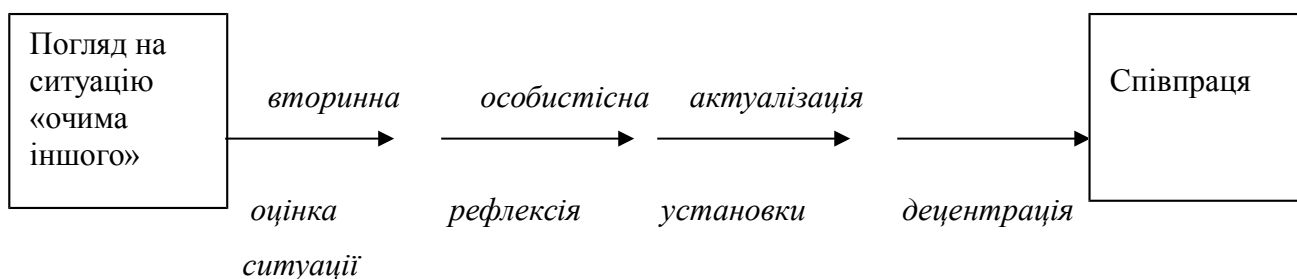


Рис. 1.4. Динаміка третього етапу процесу децентрації

Установка свідчить про якісно новий ступінь децентрації. У даному випадку особистість свідомо актуалізує механізм децентрації: суб'єкт усвідомлює позицію іншого, зіставляє її з своєю позицією і робить відповідні висновки, які спрямовують його до співпраці з іншим (*поведінковий компонент*).

Д. Флейвел пов'язував із децентрацією успішне і безконфліктне прийняття іншої людини. На рис. 1.5 ми спробували розробити схему перебігу децентрації у конфліктній ситуації за участі інших механізмів перцепції задля досягнення співпраці.

У процесі взаємодії предмет спільної діяльності для кожного партнера має особистий смисл [188]. Конкурентний тип взаємодії має більший вплив на показники децентрації, ніж кооперативний [231]. Децентрація є необхідним психологічним механізмом конфліктної компетентності [292]. Саме конфліктна

взаємодія дозволяє створити позитивний образ іншого і децентрувати «дзеркальне Я».

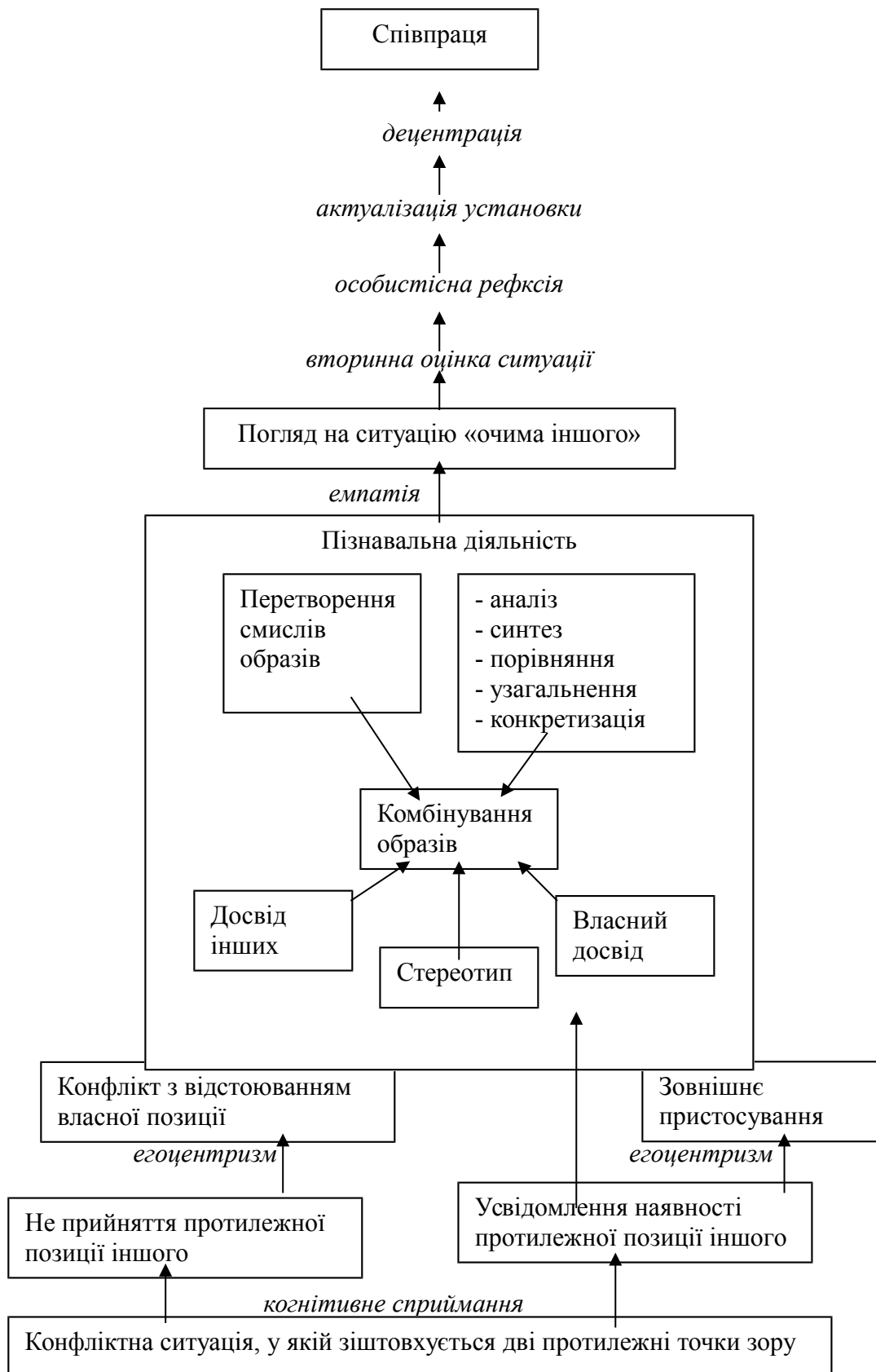


Рис. 1.5. Перебіг децентрації у конфліктній ситуації

Децентрація відіграє вагомую роль у соціальному пізнанні іншого. Проблема пізнання, так звана «епістемологічна проблема», не може розглядатися окремо від проблеми розвитку інтелекту. Вона зводиться до аналізу того, як суб'єкт стає здатним до об'єктивності. Об'єктивні знання не набуваються шляхом безпосередньої реєстрації зовнішньої інформації, а є джерелом взаємовідносин між суб'єктом та об'єктами, що являють собою два типи діяльності: з одного боку - координацію дій, з іншого – взаємність між об'єктами [245, 246]. Для пізнання об'єктів суб'єкт змушений діяти разом з ними. Джерелом децентрації є взаємодія у кооперативній діяльності, яка вимагає вміння координувати свою точку зору з іншими можливими.

Зіткнення своєї думки з чужою викликає сумнів, що спонукає особу до перетворення смислів образів, понять і уявлень у власній позиції. У спілкуванні має значення не сама подача інформації, а смисл, який вкладається в те, про що йде мова. Спільна діяльність, спілкування, ігри дозволяють людині уявити себе на місці іншого, що у свою чергу сприяє формуванню соціальної спрямованості (розуміння ролі інших людей). Децентрована особистість має потребу в існуванні протилежної точки зору, так як не впевнена в абсолютності власної. Децентрація з'являється на етапі дорослішання, коли юнаки починають думати і говорити соціалізовано, навіть залишаючись на самоті зі своїм «Я». Інтимність «Я» полягає у висловлюванні свого судження, думаючи при цьому, як воно буде сприйняте оточуючими. Співрозмовник (інший) є складовою процесу децентрації.

Для аналізу децентрації в психології особливий інтерес становить епігенетична теорія розвитку особистості Е. Еріксона [361], у якій психічний розвиток людини постає як послідовний процес ідентифікацій та дезідентифікацій (інакше кажучи, центрацій і децентрацій). Тим самим формування особистості розуміється як стадіальний процес формування її ідентичностей. Спираючись на вищі рівні особистісного розвитку, людина не повністю децентрується, а поетапно інтегрує новий життєвий досвід з попередніми надбаннями, відбувається так зване подолання ідентифікацій попередніх, нижчих рівнів, і їх переструктурування та інтеграція в новий життєвий досвід.

Децентрація формується за допомогою безпосереднього емоційного контакту, мовного спілкування та спільної діяльності, на основі збагаченого досвіду в процесі спілкування з навколишнім середовищем, природою, обставинами і взаємовідносинами з людьми, які наповнюють новими думками, почуттями, установками і дозволяють особистості прокладати свій життєвий шлях.

Децентрована особистість характеризується контактністю, здатністю до швидкого встановлення взаємних стосунків з іншими людьми. У спілкуванні така особа акцентується на взаєморозуміння партнерів та на можливості досягнення поставлених цілей, встановивши діалог. Спілкування спрямоване на свій внутрішній світ і світ інших людей. У суб'єктів спілкування відсутній страх неприйняття, домінує внутрішня мотивація підтримання цінності, унікальності та неповторності партнера по спілкуванню [354]. І. Д. Бех вважає розуміння основним способом розвитку особистості. Діти стають будівничими свого власного життя, переймаючись внутрішнім світом інших [28].

Децентрація забезпечує взаємне глибоке розуміння на рівні діалогу та співпраці. Діалогічне спілкування, на відміну від монологічного, характеризується тим, що співбесідник скерований на форму спілкування та ставлення до партнера, а не лише на предмет, про який йде мова. О. С. Штепа [354] підкреслює, що спрямованість на діалог не зводить повністю характеристики контактної людини до типу конвенційно-співпрацюючої за Т. Лірі, тому що останній тип відрізняється емоційною нестійкістю, високим рівнем тривожності, залежності самооцінки від думки оточуючих, прагненням відповідати очікуванням групи, почуттям визнання в очах найбільш авторитетних особистостей групи. Ми вважаємо, що децентрованість забезпечує особистість такими якостями, як відкритість, добросердечність, ініціативність, уважність, вміння зацікавити своєю особистістю, позитивне ставлення до критики, прояв поваги до переконань інших, щирість у спілкуванні, тобто бути людиною, яка розуміє.

Децентрацію можна розглядати через поняття «розуміння», тому що результатом процесу пізнання є розуміння. Представники когнітивної психології

вважають, що феноменологія розуміння розкривається, насамперед, в ситуаціях нерозуміння, тому будь-яке розуміння є суб'єктивним. Розуміння є тим чинником, що впливає на результат осягнення інформації. Діалогічна природа розуміння допомагає вибудувати сенс, уподібнивши його із власним досвідом. Отримана зовні інформація може бути зрозумілою, важко зрозумілою або зовсім незрозумілою. На це впливають ситуації відчуження чи небажання сприймати інформацію. Децентрація вважається одним із важливих механізмів, що впливає на об'єктивність розуміння та тлумачення інформації. На думку Т. Д. Перепелюк [236], суб'єктивний характер процесу розуміння у поєднанні з егоцентризмом спричинює необ'єктивність результативності самого процесу розуміння й наділення особистісними властивостями предмета пізнання.

Децентрацію у процесі міжособистісного пізнання можна розглядати через поняття «соціальне Я», запропоноване У. Джеймсом [97], яке вказує на включення людини у систему міжособистісних відносин. Різноманіття та множинність контактів у соціальному світі обумовлюється різноманіттям «соціальних Я» особистості, кількість яких визначається групами, до яких входить людина, і думками, які для неї мають значення. Дж. Холмс висунув концепцію взаємодії, у якій при спілкуванні двох осіб у свідомості учасників представлені чотири «персони» - по дві з боку кожного учасника. Кожен із учасників даної взаємодії оперує у своїй свідомості двома видами уявлень, що розрізняються за об'єктом, - уявлення про себе (про «Я») та уявлення про партнера по взаємодії (про «іншого»). Ці уявлення є результатом процесів самоприйняття і сприйняття іншого у формі знань, образів, оцінок. Уявлення виникає як наслідок встановлення відносин між позиціями «Я» й «іншого» [161].

Основним критерієм децентрації як протиставлення егоцентризму є спрямованість на іншого, зацікавленість іншим, а не спілкування з іншими як «необхідними» людьми. Децентрованість сприяє формуванню потреби у взаємодії з іншими і базується на саморозкритті. Схильність до саморозкриття формується через пізнання власного «Я», тому егоцентризм є важливим етапом на шляху формування децентрації. І. Д. Бех вважає самопереживання (явище «Я-

переживання») обов'язковим етапом на шляху становлення самосвідомості особистості. На його думку, саме завдяки «Я-переживанню» відбувається своєрідний психологічний відрив моральної цінності від її носія і перенесення у свій внутрішній світ [26]. Саморозкриття сприяє відвертості, адаптованості, об'єктивності, довірі до себе, товариськості. Децентрація на особистому рівні забезпечує здатність до адекватного сприйняття та розуміння іншого через когнітивно-опосередковану систему норм, цінностей, смислів, ідеалів, установок, переконань, із подальшим прогнозуванням динаміки змін у процесі диференціації позиції учасників взаємодії та координації різних позицій.

1.3. Особливості розвитку децентрації у ранньому юнацькому віці

Децентрація як механізм подолання егоцентризму особистості у когнітивній (Ж. Піаже) та психодинамічній (З. Фрейд, Х. Кохут, Х. Хартманн та Е. Еріксон) психологічних парадигмах розглядається на всіх стадіях онтогенезу особистості і на різних вікових етапах життєвого шляху має свої особливості.

Етап раннього дитинства. Потреба у спілкуванні є першою соціальною потребою: усмішка, комплекс пожвавлення, бажання поділитися своїми переживаннями з іншими. Новонароджений з'являється на світ із вродженою потребою в іншій людині, готовністю до взаємодії з нею. Мати для дитини є уособленням всього людства, будь-якого іншого дорослого. На думку Л. П. Журавльової, свідомість дитини з самого початку діалогічна, і в ній завжди присутній інший [111]. На межі першого і другого років життя інша особа стає об'єктом пізнання і розуміння. Період раннього дитинства пов'язаний з появою усвідомлення свого фізичного «Я». Спілкування з дорослим опосередковується предметною діяльністю, а у спілкуванні з однолітками дитина прагне маніпулювання як з об'єктом пізнання. Л. П. Журавльова вважає, що у півторарічному віці діти можуть щиро співчувати один одному. В основі таких співпереживань лежить механізм емоційного зарядження і наслідування, а

механізм ідентифікації ще не спрацьовує. Ідентифікуватися з ровесниками дитині не дозволяє її егоцентризм [111]. Поведінка дитини набуває соціального характеру, коли вона вже здатна ставити себе на місце іншого. К. Флейк-Хобсон підтримує думку, що півторарічні діти можуть співчувати іншим завдяки децентрації, спростовує думку Ж. Піаже стосовно того, що діти цього віку зосереджені лише на власному «Я» і внаслідок свого егоцентризму не в змозі усвідомлювати потреби і бажання інших людей. На другому році життя у дитини розвивається егоцентризм у зв'язку з відсутністю автономності.

Дошкільний вік. На думку О. О. Сергієнко, діти 3 – 4 років не відрізняють свого психічного від психічного Іншого та не можуть зіставити свій спосіб розуміння із способом розуміння інших [126, с. 74]. Після трьох років, за оригінальним висловом Д. Б. Ельконіна, дитина починає помічати «скло», через яке вона дивиться на дорослого. Відбувається «подвоєння свідомості» або поділ свідомості на «Я і не-Я» [134]. Близько 4 років відбуваються зміни: своє психічне відділяється від психічного Іншого, стає можливий прогноз поведінки інших людей на основі уявлень про наслідки власної поведінки [126, с. 74]. У старшому дошкільному віці (5 – 6 років) відбувається істотне зрушення у розвитку розуміння Іншого. Зростає здатність дитини зіставляти різні аспекти ситуацій, розуміти їх значення для себе та для інших [126, с. 74]. Ослаблюється егоцентризм, процес співпереживання з мимовільної реакції перетворюється на процес, опосередкований ідентифікацією. Дитина, освоюючи простір, пізнаючи реальні предмети, маніпулюючи ними, проходить шлях від уявного до реального бачення, усвідомлюючи наявність стабільного навколишнього предметного світу і «вписуючи» себе в цей світ. Програвання дитиною ролей «значущих інших» допомагає їй навчитися керувати своєю поведінкою, сприймаючи себе з точки зору «генералізованого іншого». У грі відбувається засвоєння дитиною важливих деталей взаємодії [126, с. 129]. На 5 – 6 році життя діти позбавляються егоцентризму, вони починають усвідомлювати, що їх батьки, ровесники – це люди, які мають переживання, думки і цілі, відмінні від їх власних. З ослабленням егоцентризму в 6 – 7 років і ускладненням пізнавальної сфери у дітей

розвивається здатність до децентрації, важливою умовою формування якої є взаємодія з іншими представниками соціуму, тому що децентрація лежить в основі переживань з приводу відчуттів інших людей. Зрозуміти відчуття інших, ужитися в них дітям допомагає гра. Саме гра допомагає усвідомити внутрішній світ інших людей, розвиває здатність стати на місце іншої людини, зрозуміти її, відчути її, навчає їх співпереживати і співчувати іншим. У процесі спільної діяльності внаслідок необхідності врахування позиції іншої людини в молодшому шкільному віці егоцентризм поступається децентрації (Л. С. Виготський, М. Х'юз) [67, 249], але цілком не зникає. Його специфічний сплеск можна спостерігати в підлітковому віці (Л. Фрідман) [322].

Молодший шкільний вік є найбільш сензитивним до подолання когнітивних центрацій (О. Б. Мельничук)[192] із залученням дітей до різних систем взаємодії (Т. І. Пашукова) [233].

Молодший підліток дивиться на себе очима оточуючих (Л. І. Божович) [36], і в першу чергу членів референтної групи. У цьому віці «Я», осмислюючи себе, прагне адаптуватися до колективу та його цінностей (О. В. Завгородня) [113], починають інтенсивно розвиватися групоцентричні емпатійні відносини (Л. П. Журавльова) [111].

У старшому підлітковому віці посилюються процеси індивідуалізації особистості. Т. І. Пашукова у своєму фундаментальному дослідженні [233] висунула припущення, що цей період є періодом вікової кризи, якому притаманна дестабілізація структури его-системи, що вимагає від особистості мобілізації психічної активності, як наслідок – вона центрується на собі, що, у свою чергу, може провокувати зменшення здатності до сприйняття індивідуальних особливостей, потреб, думок оточуючих. Егоцентризм виступає захисним механізмом цілісності внутрішнього світу, він є необхідним щаблем розвитку, тому що, центруючись на внутрішніх почуттях і відчуттях, треба усвідомити себе як цілісну особистість, не відволікаючись на урахування позицій, думок і поглядів інших осіб. На думку Е. Еріксона, егоцентризм виступає в якості власного Я-образу. По закінченню підліткового віку і досягненню Его-ідентичності

відбувається подолання егоцентризму. У процесі самопізнання та диференціації власного «Я» розвивається рефлексія і починає формуватися децентрація. Завершується пубертат.

Наступний етап онтогенезу – рання юність, пора важливих інтелектуальних, емоційних, моральних та вольових змін. Порівняно з підлітковим віком, в якому формуються ті компоненти «Я», які пов'язані з усвідомленням своєї схожості та відмінності від інших людей, у юнацькому віці на перший план висувається соціальне самовизначення (І. С. Кон) [149]. Особа юнацького віку завдяки сформованій Его-ідентичності здатна не тільки до самовизначення через ототожнення себе з нормами, вимогами суспільства, а стає автентичною через співвіднесення себе з собою (О. Штепа) [354]. Затримка на егоцентричній позиції веде до дифузії ідентичності, що призводить до нездатності створити першу цілісну картину власного «Я» і свого місця у світі. Але з іншого боку, відсутність егоцентричної спрямованості у підлітковому віці теж призводить до порушення ідентичності – рольової дифузії як результату розхитування власного «Я». Юнацький вік вважається переходом до нової соціальної позиції – «дорослого». Дорослішання особистості реалізується через перехід на новий рівень функціонування за рахунок змінних із віком завдань диференціації Я – Інший. У процесі спільної діяльності та спілкування юнаків сформований образ іншої людини поступово змінюється, уточнюється, доповнюється, що свідчить про фазовість міжособистісної перцепції [103].

Децентрація проходить своє поступове формування на різних стадіях онтогенезу, це характеризує децентрацію як стадіальний процес. На кожній стадії відбуваються певні якісні зміни децентрації та зміни досягнутих результатів. Здійснивши теоретичний аналіз наукових досліджень розвитку особистості від народження до ранньої юності, ми спробували визначити: 1) психологічні особливості, які свідчать про зворотній зв'язок у взаємодії з іншим та 2) механізми і процеси, які сприяють формуванню децентрації. Опрацьовану інформацію занесено до таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Психологічні особливості онтогенезу децентрації від народження
до раннього юнацького віку**

<i>Етапи онтогенезу</i>	<i>Психологічні особливості, які свідчать про зворотній зв'язок у взаємодії з іншим</i>	<i>Механізми та процеси, які сприяють формуванню децентрації</i>
Новонароджений	Комплекс поживлення як потреба поділитися своїми переживаннями, потреба в іншій людині, готовність до взаємодії з нею.	Діалогічна свідомість, в якій присутній інший, бажання поділитися своїми переживаннями з іншими.
Раннє дитинство	Інший стає об'єктом пізнання та розуміння.	Механізм емоційного зараження і наслідування. Поява егоцентризму. На рівні сенсомоторного інтелекту відбувається перехід від повної відсутності відмінностей між суб'єктивним та об'єктивним до розуміння, що світ складається з об'єктів, існуючих незалежно один від одного у часі та просторі, і сама дитина є таким об'єктом.
Дошкільний вік	Дитина помічає «скло», через яке вона дивиться на дорослого. Перехід від однієї ігрової ролі до іншої, в результаті чого відбувається «розхитування» абсолютної позиції дитини. В ігровій діяльності діти співпрацюють. Гра розвиває здатність стати на місце іншої людини.	Осягнення існування об'єктивного зв'язку між речами, здібність до кооперативних дій. Процес співпереживання з мимовільної реакції перетворюється на процес опосередкований ідентифікацією; формування умовно-динамічної позиції; зміщення акцентів з емоційної сторони спілкування на когнітивну; ослаблення егоцентризму.

Молодший шкільний вік	Усвідомлення наявності внутрішнього світу інших людей, розвивається здатність стати на місце іншої людини, зрозуміти її, відчувати її, співпереживання і співчуття іншим.	Взаємодія в ігровій діяльності з іншими представниками соціуму. З ускладненням пізнавальної сфери починає розвиватися здатність до децентрації.
Підлітковий вік	Власна особистість сприймається очима членів референтної групи, центрація на внутрішніх почуттях і відчуттях заради усвідомлення себе як цілісної особистості, досягнення Его-ідентичності. Перехід з абстрактного реформатора до діяча.	Розвиток групоцентричних емпатійних відносин, посилення процесів індивідуалізації особистості, дестабілізація структури его-системи. Егоцентризм стає одним з ключових факторів розвитку особистісної сфери підлітка.
Ранній юнацький вік	Самовизначення через ототожнення себе з нормами, вимогами суспільства. Автентичність через співвіднесення себе з собою.	Сформована Его-ідентичність. Диференціація Я – Інший. Розширення можливостей пізнання.

Децентрація є однією з рис особистісної зрілості [354, с.76]. У теорії Ж. Піаже спостерігаємо інтерференцію психічної та соціальної зрілості, відображену в понятті децентрації. Егоцентризм трансформується у децентрацію тоді, коли юнаки починають приймати на себе дорослі ролі і відтак усвідомлюють перешкоди, що обмежують їх мрії, починають міркувати про своє майбутнє і природу суспільства, до якого мають влитися. Перехід від підліткового егоцентризму до юнацької децентрації є свого роду становленням особистості.

Децентрація забезпечує схильність до розгляду різносторонніх позицій при взаємодії. Вважається, чим із більшою кількістю нових позицій людина подивиться на себе у своїй життєдіяльності, тим ширшою стає її самосвідомість, тим адекватнішою є можливість оцінити ситуацію, яка склалася. Цьому процесу сприяє й особистісна рефлексія, яка забезпечує самоаналіз, і емпатія, яка враховує

переживання інших. Децентрація відіграє суттєву роль у розвитку самосвідомості та узагальненні, сприяє взаєморозумінню. Цим пояснюється вивчення даного явища у ранньому юнацькому віці, періоді становлення особистісного самовизначення і формування зрілої особистості.

Важливою особливістю становлення децентрації у юнацькому віці є те, що особистість починає цікавитися питанням смислу, проявляє інтерес до слів інших людей і смислу, закладеному в цих словах. Мова слугує для констатації думки. Слова об'єктивно виражають роздуми, надають інформацію і залишаються пов'язаними зі знаннями [244]. Юнацькому віку вже менш характерне твердження М. Доналдсон: «чим краще знаєш щось, тим більше шансів у зв'язку зі своїм знанням вести себе егоцентрично» [99]. Більшість дослідників, які займалися вивченням егоцентризму, наголошують на тому, що егоцентризм починає свій спад у віці 15 – 16 років. На думку В. С. Хомік, це пов'язано з появою нової форми мислення, що базується на логічній структурі, яка називається формальними операціями [333]. Згідно позиції операційної теорії розвитку інтелекту Ж. Піаже, проблема децентрації пов'язана з якісним розвитком мислення. У цьому віці розвивається здатність до зв'язного логічного міркування, до високого рівня узагальнення та систематизації знань; підвищується самостійність, гнучкість та продуктивність мислення, його рефлексивність. Процес мислення стає дедуктивним внаслідок перетворення конкретних мисленневих операцій на формальні, які включаються в єдину, цілісну систему. Тобто подолання центрації мислення знаходиться в прямій залежності від наявного розвитку операційних структур. Юнацькому віку характерне соціалізоване мислення навіть на самоті [244].

Для раннього юнацького віку більше притаманний ситуативний егоцентризм, коли юнак відмовляється прийняти до уваги точку зору іншого, або за відсутності усталеного соціального життя серед ровесників і досвідченості у взаєминах із ними. По завершенню підліткового віку індивіди починають здійснювати розрізнення між об'єктами, які знаходяться у фокусі власного зацікавлення та на яких зосереджуються думки інших людей [333]. Рання юність вважається

сприятливим періодом для формування децентрації у зв'язку з розвитком логічного мислення, яке стає соціалізованим. Цьому віковому періоду, за теорією Ж. Піаже, характерне становлення формального мислення. Особи раннього юнацького віку в умовах спілкування та взаємодії з іншими змушені доводити власну точку зору і співвідносити її з точкою зору інших осіб, що сприяє розвитку децентрації. Мислення на рівні формальних операцій означає оперування операціями. Ієрархія операцій дає змогу перейти з однієї точки зору на іншу і навпаки. Навколишня реальність стає доступною і перетворюється в уявну, відкриває світ того, що може бути збудовано, це пов'язано з тим, що мислення стає вільним у відношенні до реального світу. На думку А. П. Сперлінга, реальні проблеми юнацтва полягають у соціальному, емоційному, моральному та економічному «дозріванні».

Дослідники в психології розходяться у визначенні вікових меж юності. Е. Еріксон не розділяє підлітковий вік та юність і встановлює для даного періоду межі від 12 до 20 років. І. С. Кон визначає юність у межах 14 – 18 років, зазначаючи при цьому, що перехід від дитинства до дорослості звичайно поділяють на два етапи: підлітковий вік (отроцтво) та юність (ранню і пізню). У Тлумачному словнику В. Даля «юнак» визначається як «молодий», «малий», «хлопець від 15 до 20 років і більше», а «підліток» – як «дитя на підростанні», близько 14 –15 років. Ми схилиємося до думки, що ранній юнацький вік припадає на період навчання в старших класах: 15 – 18 років.

Виділяючи межі раннього юнацького віку, дослідниками враховується перш за все якісний характер психосоціального дозрівання особистості. Е. Еріксон вважає ідентичність провідною властивістю зрілої особистості. Ідентичність, згідно теорії соціально-психологічних цінностей життєвого шляху людини, виявляється у центрованості людини на собі, в ототожненні себе з соціальною групою, у визначенні цінності себе та власної соціальної ролі. На думку Е. Фромма, особистість завдяки становленню ідентичності переживає власну неповторність, усвідомлює себе такою, якою є насправді. Ідентичність (сукупність уявлень особистості про себе, які дають можливість відчувати свою

унікальність і автентичність [350, с. 116]), на думку вченого, є однією з основних екзистенційних потреб людини. Сформованість еґо-ідентичності виявляється у можливості усвідомлення людиною існування онтологічного ядра особистості незалежного від зовнішнього світу. Тобто людина стає здатною не тільки до самовизначення через ототожнення себе з нормами, вимогами суспільства, а стає автентичною через співвіднесення себе з собою [354]. Ш. Бюлер вважає період з 15 до 20 років фазою життєвого циклу, коли людина усвідомлює свої потреби, здібності, інтереси, здійснює вибір професії, партнера, сенсу свого життя (вибір мети відбувається на усвідомленому та неусвідомленому рівнях) [301]. Ж.-П. Сартр вважає, що важливим є те, щоб особистість у юнацькому віці розуміла необхідність реалізації власних ресурсів. У зв'язку з виникненням потреби у самовизначенні відбувається формування індивідуальності юнака, усвідомленість своєї неповторності формує потребу виконання своєї життєвої мети. Індивідуалізація та децентрація – дві основні лінії розвитку особистості раннього юнацького віку. Невирішеність проблеми у самоствердженні і визнанні є причиною центрованості на собі. Неусвідомлена центрованість у реалізації себе, свого життєвого плану сприяє розвитку еґоцентризму.

У ранньому юнацькому віці самосвідомість переходить на якісно новий рівень розвитку. Відбувається відкриття свого неповторного внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості, усвідомлюється незворотність часу, формується цілісне уявлення про себе. Своє переживання, емоції сприймаються не як відображення зовнішніх подій, а як стан свого внутрішнього «Я». Юнаки усвідомлюють свою неповторність, неподібність до інших. Я-концепція, самосвідомість тісно пов'язані з особистісним самовизначенням, яке постає як потреба зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомивши своє місце у суспільстві, при цьому розуміючи себе і свої можливості. Е. Еріксон вважає формування Еґо-ідентичності основним завданням юності. На думку І. Я. Середницької, соціальна ідентичність формується та підтримується засобами номінації (розміщення «Я» в соціально визначеній категорії) і взаємодіє зі «значущими іншими» [289]. Становлення особистісної ідентичності включає два

взаємопов'язані процеси: ресинтез досягнень попередніх стадій розвитку та включення нових елементів, поява яких зумовлена особливостями юнацького віку [127]. На відміну від підліткової надмірної самозаглибленості, ранньому юнацькому віку, на думку О. М. Ічанської, притаманний перехід до відкритості зовнішньому світу в зв'язку з активізацією потреби у визначенні свого місця в ньому. Усвідомлення складності світу, розуміння обмеженості власних можливостей сприяє переходу від абстрактного самовизначення до актуалізації механізму самопотенціювання, що виявляється у пошуку, творенні апробації засобів самореалізації на основі домінування функції мислення. Відповідно зі зміною позиції щодо зовнішнього світу відбувається трансформація внутрішньої позиції, центром якої стає зверненість у майбутнє на основі становлення особистісної ідентичності [127].

Особистість раннього юнацького віку, завдяки становленню ідентичності, переживає власну неповторність, усвідомлює себе такою, якою є насправді. Самопрезентація власної точки зору в ранньому юнацькому віці забезпечує успішність передачі інформації про своє «Я» оточуючим. Це у свою чергу забезпечує вміння особистості бути собою. А. Маслоу серед восьми шляхів особистості до самоактуалізації виділяє розуміння сутності «Я», сміливість бути не схожим на інших, тобто мова йде про ідентичність як основу особистісного зростання. Ідентичність аналізується (Т. Парсонс, Е. Шилз, Р. Шафер) як процес побудови спільних для об'єкта і суб'єкта цінностей. За допомогою ідентифікації відбувається інтеріоризація особистістю рис «значимого іншого» через посередництво емоційного забарвленого переживання власної тотожності. Юнацьке «Я» практично зводиться до суми ідентифікацій з різними значимими людьми [150, с.86]. Здатність до самоактуалізації особистості залежить від особистісного потенціалу, індивідуальних особливостей та вміння поділяти моральні принципи суспільного життя й переносити їх на міжособистісні стосунки. Все це характеризує особистість раннього юнацького віку як зрілу особистість. Починається одночасна орієнтація на декількох значимих інших, що створює невизначену психологічну ситуацію, призводить до внутрішнього

конфлікту. Неспівпадання реального та ідеального «Я» вважається загалом нормальним, природним наслідком росту самосвідомості і необхідною передумовою цілеспрямованого самовиховання. Розбіжність реального та ідеального «Я» не лише показник дорослості, але й функція інтелекту. На думку І. С. Кона [149, 150], конфлікт реального та ідеального «Я» вирішується в діяльності, в навчанні та спільній праці. Уявлення юнаків про себе починають співвідноситися з груповим образом «Ми». На перший план ставляться розумові здібності, вольові та моральні якості, від яких залежить успішність відносин з оточуючими.

Одним із провідних новоутворень в юнацькому віці можна назвати зміни у самосвідомості особистості у всіх її проявах: самопізнанні, саморегуляції, самоконтролі, самооцінці, самоцінності, самореалізації, які зумовлюють становлення її нової соціальної позиції та способу життя в цілому. Розвиток даних компонентів самосвідомості переходить на новий якісний рівень, де людина застосовує не тільки прийоми самосприйняття та самоспостереження, а й самоаналізу, самоосмислення, рефлексії та самореалізації [346].

Суттєвим фактором розвитку самосвідомості в ранньому юнацькому віці є зміни інтелектуальної сфери, пов'язаних з подальшим формуванням аспектів формального мислення: інтроспекції, абстрактності, логічності, гіпотетичності. У системі Ж. Піаже егоцентризм є проміжною стадією в розвитку дитячого мислення, яка являє собою перехідну сходинку від аутизму до соціалізації. Соціалізація розглядається як процес насильницького витіснення суб'єктивних форм мислення, який відбувається в ході мовленнєвого спілкування дитини і дорослого [215]. Є. В. Гейко у своєму дослідженні зробила висновки про те, що егоцентризм є одним із ключових факторів розвитку особистісної сфери та мисленнєвої діяльності у підлітків [75]. Нова форма мислення у ранньому юнацькому віці дозволяє набути здатності розрізняти несхожість і розбіжності між своїми власними інтересами, бажаннями, потребами та турботами й клопотами зустрічних людей, а також розуміти безпідставність, довільність власних егоцентричних ментальних конструкцій [333]. Розвиток теоретичного,

гіпотетично-дедуктивного мислення дозволяє старшокласникам остаточно подолати межі конкретної чуттєвої даності і перейти до сутнісного осягнення об'єктів дійсності в їх взаємозв'язках. На думку В. С. Біблера, мислення сучасної людини має бути філософським, тобто молода людина повинна піддавати сумнівам те, у чому сумніватися неможливо. Таким чином, особистість розумом стверджує свою цілісність, метафізичну відповідальність і свободу свого індивідуального буття. На таке, на думку автора, здатна вільна, активна особистість, яка сама є творцем свого життя, сама розв'язує свої проблеми і відповідає за свій вибір та вчинки.

Мислення старшокласників стає діалогічним. Особистості раннього юнацького віку необхідно усвідомити свій внутрішній світ, що дає їй можливість ідентифікуватися самим із собою, у той же час необхідна причетність до якоїсь єдності, в середині якої здійснюється діалог з іншими внутрішніми світами та світом в цілому [43]. У таких діалогах людина відкриває розмаїття проявів та значень концептів «Я», «Ми», «Інші», завдяки чому, як відомо, прояснюється її власне «Я» [149, 172]. Психологічні визначення діалогу будуються, виходячи з високорозвинених людських здібностей розуміти один одного і будувати свою розумову діяльність як складне внутрішнє спілкування [126, с. 61 – 81]. На думку В. М. Титова, діалогічне мислення робить особу вільною по відношенню до будь-якої точки зору. Таке мислення допомагає подивитися на предмет в історичному ракурсі, в контексті різних культур, звільнитися від ситуативних обмежень, думати по-справжньому самостійно [155].

Діалогічне мислення є по суті рефлексивним, але воно неможливе без емпатії, так як передбачає готовність до проникнення у внутрішній світ іншого [43]. Мислення є необхідним компонентом рефлексії особистості і саме стає об'єктом цієї рефлексії. Рефлексія, у свою чергу, виступає тим важелем, який переводить зовнішній діалог у внутрішній. В юнацькому віці рефлексія дозволяє юнакам вийти за межі свого внутрішнього світу і зайняти позицію у цьому світі. Під час внутрішнього діалогу юнак відповідно до своїх переконань за рахунок рефлексивного мислення здійснює свій вибір. І. О. Котик вважає, що вміння

зробити вибір і є вміння виходу із внутрішнього діалогу. За допомогою внутрішнього мовлення юнаки усвідомлюють свої почуття, прагнення та наміри. І. Д. Бех [27] стверджує, що внутрішнє мовлення є процесом оснащення свого «Я». Його основна функція полягає швидше у впливі на своє «Я», ніж на інших людей. При усвідомленні себе як особистості відбувається звернення безпосередньо до себе, не прагнучи з цією метою вступити у спілкування з іншою людиною. Внутрішнє мовлення є результатом внутрішньої праці і визначає спосіб взаємин з іншими. Створюється свій життєвий світ, у якому необхідно реалізувати себе.

Рефлексія у ранньому юнацькому віці здійснюється через призму бажаного майбутнього. Юнацька рефлексія, з одного боку, є усвідомленням власного «Я», а з іншого – усвідомленням свого місця у світі. Особи раннього юнацького віку розмежовують світ внутрішніх переживань і об'єктивну дійсність. Функціонування особистісної рефлексії та орієнтація на думку ровесників щодо власної особистості зумовлюють переоцінку багатьох якостей, змінюють ставлення до себе. Осмислене бачення своєї життєвої лінії в ранньому юнацькому віці зосереджується в основному на футуристичній реальності, на досягненні того, «ким і яким я стану в цьому житті» [94, 137, 155, 161, 235].

В. Є. Смирнов [296] та І. С. Кон [150] у своїх працях виділяють кризу юнацького віку, яка пов'язана з формуванням власних переконань, світогляду, вибором життєвого шляху. На думку вчених, в цей період збільшується вираження інтровертованої форми егоцентризму. І. С. Кон наголошував, що в юнацькому віці з'являється потреба в alter ego, уявна аудиторія змінюється на уявного співрозмовника. Це виражається в тому, що юнаки часто ведуть щоденники як своєрідний аналог егоцентричного мовлення (внутрішній діалог). Потреба в інтимності спілкування, втрата значення групи у цьому віці свідчить не про егоцентричне мислення, а про процес рефлексії як такий. Для цього вікового періоду характерне інтимне спілкування, центрація з власного «Я» спрямовується на групу, юнаки починають виділяти значимих осіб, переживати почуття закоханості, егоцентризм починає трансформуватися у децентрацію. По

завершенню кризи юнацького віку юнаки набувають вміння розуміти іншу людину, морально ідентифікувати себе з іншими, усвідомлюють, як вони сприймаються і оцінюються іншими індивідами чи спільнотами (моральна рефлексія). Розуміння інших сприяє прагненню емоційно відгукнутися на проблеми та прохання близьких та друзів (співчуття, співпереживання). Під час взаємодії з іншими у юнаків актуалізується та одночасно формується уявлення про себе як про моральну особистість. Як пише Л. С. Виготський, «особистість є для себе тим, чим вона є в собі, через те, чим вона є для інших». А. Маслоу [185] стверджує, що «людина не зробить гідного життєвого вибору, поки не почне прислухатись до самої себе, власного «Я» у кожен момент свого життя». В основі співробітництва з іншими лежить вміння координувати свою точку зору з можливими іншими. На думку багатьох дослідників, розвиток цього вміння найбільш успішно відбувається за умов кооперативної діяльності, в межах якої встановлюються паритетні стосунки і стає можливим здійснення належного контролю. Кооперація породжує потребу пристосовуватися до іншого. Зіткнення своєї думки з чужою викликає сумнів, що спонукує до перетворення смислу образів, понять і уявлень у власній позиції.

Ранній юнацький вік пов'язаний з переструктуруванням «Я» у зв'язку з переходом до нової соціальної категорії – «дорослий». За Е. Еріксоном підлітковий та юнацький вік (11 – 20 років) – п'ята стадія життєвого циклу особистості: період інтеграції численних образів «Я» в єдину стабільну особистісну ідентичність [361]. Але, на відміну від підліткового віку, якому притаманна надмірна самозаглибленість, у ранньому юнацькому віці відбувається перехід до відкритості зовнішнього світу в зв'язку з активізацією потреби у визначенні свого місця в ньому [127]. Обмін інтелектуальними цінностями, примусове наслідування свідчать про соціальний характер інтелектуального розвитку. Ж. Піаже стверджує, що соціальність дає можливість подолати егоцентризм як своєрідність бачення з позиції «Я». В угрупованнях створюється система таких відносин, за якими виявляється можливість переходу від одного відношення до іншого, незалежно від визначеної точки зору. Угруповання є

своєрідною координацією точок зору, що фактично свідчить про координацію спостерігачів. Постійний обмін думками з іншими людьми дає змогу децентруватися і забезпечує можливість внутрішньо координувати відношення, які випливають з різних точок зору. Ж. Піаже вважає, що саме зворотність мислення пов'язана зі збереженням колективу, поза яким індивідуальна думка має значно меншу мобільність [245].

У процесі соціальної взаємодії особистість сприймається разом з її діями і «крізь» дії. Від адекватності розуміння дій і їх причин багато в чому залежить побудова взаємодії з іншими та успішність спільної діяльності. Уміння розуміти партнера по спілкуванню проявляється через особливе ставлення до партнера, спрямованість на нього. О. Арканова виділяє чотири компоненти психологічної структури взаємин: емпатично-емоційний, інтелектуальний, компонент групових контактів, компонент засобів фіксування. На думку О. Арканової, у спільній діяльності необхідно враховувати емоційно-оцінювальні компоненти. Ідентифікація, рефлексія, емпатія (Т. М. Андрєєва) і децентрація (Т. П. Гаврилова) є тими механізмами, що здійснюють регулювання внутрішнього емоційного світу іншої особи у процесі міжособистісного сприймання [15]. Соціальна взаємодія та внутрішня операційна діяльність (думки) є двома взаємодоповнюючими аспектами одного цілого. Л. С. Виготський у цьому процесі перевагу надає саме дії, яка спонтанно переходить у діяльність. Скоординований та узгоджений комплекс точок зору через кооперацію дозволяє вийти за межі егоцентризму.

У силу своїх вікових особливостей внутрішньогрупові відносини є найбільш значимими для старшокласника, оскільки пов'язані з оцінюванням і визнанням його як особистості. Вагоме значення має і входження до мікросередовища (мала група), де відбувається схвалення та оцінювання особистості ровесниками. Основою міжособистісних стосунків старшокласників складають емоційно-чуттєві відносини. Оцінка, яку висловлюють значущі інші, має властивість перетворюватися в самооцінку і впливати на характер відносин особистості до самої себе. М. Шеріфом було експериментально доведено, що люди схильні погоджуватися з думкою інших і часто довіряти судженням інших більше, ніж

собі. Д. Майерс та Е. Аронсон в результаті проведених досліджень у соціальній психології виявили наступну закономірність: у конфлікті між сенсорною та соціальною інформацією у більшості випадків перемогу отримує соціальна інформація. Але пристосування до позиції більшості не завжди свідчить про дійсну зміну думки у когнітивній структурі (раціональний конформізм). Інколи це лише демонстраційне погодження, яке викликане іншими мотивами (мотиваційний конформізм).

У психологічній науці чітко не визначені вікові межі готовності приймати рішення з позиції зрілої особистості. Це пов'язано з тим, що риси, які характеризують особистісну зрілість, вступають у протиріччя з соціальним середовищем, його традиціями, стереотипами та ін. Окремі вчинки особистості можуть свідчити про високий чи низький, достатній або недостатній рівень особистісної зрілості. К. Хорні суть особистості вбачала в природженому почутті неспокою. Почуття неспокою породжує бажання позбавитися того, що лежить в основі мотивації вчинків людини. Все, що людина робить, породжується трансформацією цього почуття. Таким чином, за К. Хорні, особистість виробляє три типи поведінки: потяг до людей; потяг до незалежності; намагання діяти проти людей, які виступають передумовою конфлікту і захисними механізмами. С. Л. Рубінштейном були виокремлені у якості головних життєвих ставлень особистості: ставлення до предметного світу; ставлення до інших людей; ставлення до себе самого.

За Г. Олпортом, особистості властиві певні риси, які характеризують її як динамічну систему, яка у своєму розвитку проходить фази адаптації, індивідуалізації та інтеграції (А. В. Петровський). Риси, які роблять людину унікальною особистістю і обумовлюють її розвиток, Г. Олпорт назвав пропріумом [223]. Пропріум охоплює типи поведінки і характеристики, які людина сприймає як близькі, центральні і важливі в її житті. Сукупність рис пропріуму характеризують соціальну зрілість особистості. Дослідниця О. Штепа розглядає серед рис особистісної зрілості синергічність, автономність, контактність, самосприйняття, креативність, толерантність, відповідальність,

глибинність переживань, децентрацію, життєву філософію [354, с.76]. Синергічність О. Шпета розглядає як здатність цілісно сприймати світ і людей, розуміти взаємопов'язаності суперечностей. Автономність виявляється в умінні довіряти власним судженням та діяти відповідно до них, наявності власної, незалежної від оточення системи цінностей. Контактність характеризує здатність швидко встановлювати контакти з людьми. Самосприйняття – безоцінкове позитивне ставлення до себе, незважаючи на свої вади. Креативність – здатність до загостреного сприймання дисгармонії, створення чогось нового, чого раніше не було, творча спрямованість. Децентрація – здатність розглядати явища з різних точок зору, розуміння й прийняття того, що інші люди можуть сприймати щось по-іншому, уміння відтворювати точку зору іншого. Толерантність – терпимість до різних думок, неупереджене ставлення до людей та подій. Відповідальність – визнання себе автором певного вчинку й прийняття на себе його наслідків. Глибинність переживань – це досвід різноманітних переживань, відчуття гармонії зі світом, здатність до вершинних – особливо радісних – та «плато-переживань», за яких набувається нове ставлення до світу. Життєва філософія є усвідомленням людиною власної реальності в контексті оточуючого світу, в пошуках сенсу життя [353].

Перцептивний образ себе та інших людей у ранньому юнацькому віці формується під впливом емоційно-ціннісного ставлення, яке є результатом осмислення власних переживань, рішень та поведінки у світлі значущих етичних оцінок. Децентрація, за Ж. Піаже, є спонтанним процесом, який здійснюється за іманентними законами, незалежно від соціальних умов та виховання, а за рахунок розвитку формального мислення, яке на етапі когнітивного дорослішання, трансформується у міжособистісний інтелект як здатність індивіда до побудови особистісної ідентичності [127, с.48]. Орієнтація на позиції інших сприяє уявленню себе на місці іншого. О. Ю. Черкстєре [342] вважає, що розвиток здатності уявляти себе на місці іншого впливає на швидкість протікання децентрації. За дослідженнями В. О. Недоспасової [214], ця здібність сприяє розмірковуванню людини від імені особи, на місці якої вона себе уявляє.

Отже, децентрація у своєму розвитку проходить через такі стадії, як діалогічна свідомість, емоційне зараження, егоцентризм, кооперативність дій, співпереживання, диференціація Я – Інший, взаємодія. У юнацькому віці ключовими аспектами децентрації є зміни самосвідомості під впливом юнацької кризи, коли уявна аудиторія змінюється на уявного співрозмовника, що сприяє розвитку вмінню розуміти Іншого, ідентифікувати себе з ним й оцінювати себе «очима Іншого».

1.4. Психологічні стани та типи взаємин, які впливають на становлення децентрації у ранньому юнацькому віці

На розвиток децентрації у ранньому юнацькому віці мають вплив ситуативні психологічні стани: самотність, усамітнення; стратегії поведінки під час взаємодії: схильність до компромісу, уникнення; дружба та кохання тощо.

Ранній юнацький вік є сприятливим для переходу від центрації до децентрації за рахунок інтеграційних процесів, які відбуваються у цьому віці. Здатність до емпатії та децентрації забезпечують такий тип взаємин, як дружба, яка передбачає вміння відчувати іншу людину і здатність до більш глибоких та складних стосунків з іншими людьми. З'являється усвідомлення себе об'єктом сприймання іншими людьми. На думку Е. Фромма, саме відчуття кохання сприяє формуванню децентрації. Нереалізованість себе як суб'єкт дружби чи кохання може породжувати почуття самотності, що у свою чергу може загострювати підлітковий егоцентризм. На думку Р. С. Немова, це пов'язано з тим, що самотня людина характеризується виключною зосередженістю на самій собі, на своїх особистих переживаннях. І. С. Кон вважає ранню юність перехідним етапом, коли змінюється уявлення про зміст таких понять, як «самотність» та «самота». Юнаки переважно трактують їх як фізичний стан («немає нікого навколо»). Дж. Коулменом було встановлено, що порівняно з підлітками, юнаки цінують усамітнення. Однак, І. С. Кон відмічає, що, крім спокійного, заспокійливого фізичного стану усамітнення, існує і болісна, напружена самотність – туга,

суб'єктивний стан душевної ізоляції, незрозумілості, почуття незадоволеності потреби у спілкуванні, у людській близькості [149, 150].

Самотність є результатом депривації життєвих потреб особистості на емоційному, когнітивному та соціальному рівнях. Дослідження В. Г. Лашук показали, що найбільш значимими причинами переживання самотності у юнацькому віці як серед юнаків, так і серед дівчат є суб'єктивні відчуття розриву стосунків з коханою людиною, відчуття відсутності коханої людини та близьких друзів [170]. Таким чином, можна стверджувати, що людина переживає самотність, коли не знаходить емоційного відгуку в ході спілкування з іншими людьми. Самотність є комплексним почуттям, на формування якого впливає ряд різноманітних факторів, як об'єктивних (вимушена ізоляція, зміна місця), так і суб'єктивних (відсутність коханої людини, близьких друзів; відчуженість через нерозуміння з боку оточуючих; усамітнення). Суб'єктивні фактори є визначальними у формуванні почуття самотності. За дослідженнями В. Г. Лашук, рівень переживання почуття самотності в юнацькому віці визначає специфіку ставлення до оточуючих. На думку Л. П. Журавльової, імпліцитним базовим чинником суб'єктивних факторів самотності є нерозвинена емпатійність особистості. Низька емпатія заважає встановленню інтимно-особистісних взаємин, адекватної взаємодії та емпатійних відносин, які є складовими спілкування з ровесниками [111].

У своїх дослідженнях Л. П. Журавльова прийшла до висновку, що чим частіше та інтенсивніше особистість переживає самотність, тим менш розвинена у неї емпатія [111]. А так як децентрація має тісний зв'язок з емпатією, то можна припустити, що переживання самотності у ранньому юнацькому віці заважає процесу формування децентрації. Л. П. Журавльова вважає, що саме нездатність до емпатії (відчувати та розуміти інших) та децентрації (відсутність спрямованості на інших) є одним із чинників самотності особистості [111, с.229].

Особи раннього юнацького віку мають потребу, перш за все, не скільки у кількісному, стільки у якісному емоційному задоволенні потреби у спілкуванні. Орієнтацію юнаків на спілкування з ровесниками М. М. Обозов пояснює

виникненням прагнення заповнити внутрішню порожнечу, яка утворюється через переживання невизначеності, розпливчастості свого «Я». На думку вченого, психологія спілкування у ранньому юнацькому віці будується на основі суперечливих потреб: відособлення і приналежності [219]. Усамітнення може стати ресурсом самовдосконалення, оскільки дає неабияку можливість зануритися в особистісну рефлексію й тим самим сприяти розвитку позитивних особистісних якостей, активізує внутрішній діалог, змушує замислитися над сенсом свого існування, глибше зрозуміти самого себе. Період усамітнення в юності сприяє цінуванню дружніх та інтимних стосунків, знижує вимогливість, підвищує толерантність до партнера, а нездатність відчувати і розуміти інших, відсутність спрямованості на них є одним із чинників самотності особистості [111].

Низька емпатійність, нездатність до децентрації, переживання самотності, категоричність у судженнях, однобічність в оцінках, нетерпимість до критики є чинниками, які ускладнюють міжособистісне спілкування і ведуть до конфліктних ситуацій. На нашу думку, успішність міжособистісних взаємин залежить як від емпатійності особистості, так і від рівня розвитку децентрації. Адже сама децентрація пов'язана з виконанням функцій координації й урахуванням точок зору учасників міжособистісної взаємодії. Розвиток навичок урахування точок зору інших здійснюється під час взаємодії з іншими. Ці навички формуються на основі зворотності, а децентрація стає механізмом переключення уваги із власної точки зору на інші можливі.

У психологічній літературі описано два види взаємодії: кооперація і конкуренція. Кооперація, або кооперативна взаємодія, означає координацію одиничних сил учасників. Засобом координації виступають стосунки, які реалізовані, насамперед, у кооперації (по О. М. Леонтьєву).

Співробітництво передбачає взаємопов'язані дії осіб, що спрямовані на досягнення спільних цілей із взаємною вигодою для сторін. Співробітництво передбачає координацію зусиль учасників взаємодії. На думку В. В. Москаленко [202], системоутворюючим фактором спільної діяльності, що об'єднує людей в

єдину кооперацію, є загальна ціль, котра здійснює вплив на партнерів взаємної діяльності.

Конкуренція найбільш яскраво представлена у формі комунікативного конфлікту. Важливу роль комунікативним конфліктам відводив Дж. Смедслунд. Він підтвердив гіпотезу Ж. Піаже, про те, що саме завдяки конфліктам діти починають розуміти відносність своїх позицій і співвідносити їх з точками зору інших людей. У такому випадку конфлікт сприяє всебічному формуванню проблеми, а також мотивує партнера, який займає іншу точку зору. Сам факт іншої аргументації, визнання її законності сприяє розвитку елементів кооперативної взаємодії усередині конфлікту і, як наслідок, сприяє децентрації. Процес спілкування у конфліктних ситуаціях здійснюється і за рахунок розвитку особистісної рефлексії, яка сприяє дослідженню юнаками своєї афективно-мотиваційної сфери.

Конфлікт є свого роду художнім сценарієм спілкування та взаємодії. Конфлікт – це протиріччя, яке є рушійною силою розвитку взаєморозуміння між людьми. На конфліктність впливають як ситуативні фактори, так і властивості та риси характеру особистості. Конфлікт може нести в собі соціально-психологічну чи психотерапевтичну проблему, пов'язану з особистісною чи соціальною самореалізацією людини. Підліткові та юнацькі конфлікти досить часто пов'язані із прийняттям соціальних ролей. Его-стани, як символічне втілення життєвих ролей особистості, впливають на структуру соціальної взаємодії. Міжособистісний конфлікт передбачає: 1) прийняття власної позиції на поведінковому та когнітивному рівнях, уникнувши протиріч, які могли б стати причиною внутрішнього рольового конфлікту; 2) прийняття позиції іншого, що передбачає здатність увійти в положення (ситуацію) партнера по взаємодії, при цьому підлаштувавшись до очікуваних аргументів іншої сторони, повністю або частково розглядаючи протилежну позицію. Особи з розвиненою децентрацією проходять у конфлікті так званий розвиток від центрації до децентрації позицій за Ж. Піаже: відстоюють власну точку зору – приймають до уваги точки зору інших – в умовах спілкування оцінюються і співвідносяться власна точка зору з іншими

(іншою). За таких умов можна погодитися з думкою А.-Н. Клермон, що саме конфлікт змушує особу координувати свої дії з діями інших і тим самим залучає їх до процесу децентрації. О. Ю. Чекстере [341], аналізуючи думку А.-Н. Клермон, робить висновок про те, що розвиток децентрації є найбільш ефективний в ситуації взаємодії, яка викликає конфлікт точок зору та необхідність їх узгодження. Дослідниця зазначає, що конфліктна ситуація, як метод розвитку просторової децентрації, сприяє більш повній реалізації можливостей для розуміння відносності значення різних позицій залежно від положення еталонів, що дає можливість користуватися більшою кількістю точок зору.

На думку Л. П. Матяш-Заяц [187], міжособистісні конфлікти у ранньому юнацькому віці зумовлюються взаємодією соціально-психологічних чинників, провідними серед яких є особливості індивідуального стилю спілкування та індивідуально-психологічні особливості людини, а також соціальний статус особи у групі. Індивідуальний стиль спілкування обумовлюється не лише індивідуальними особливостями, а й типом вирішення ситуації. На думку Н. В. Гришиної [85], діалог – конструктивний, уникнення – не визначений, боротьба – деструктивний наслідок взаємодії. Уникнення призводить до вичерпання конфлікту, якщо його предмет не має істотного значення для учасників і адекватно відображений в образах конфліктної ситуації і навіть перемоги. Дослідження Л. П. Матяш-Заяц [187] показали, що сучасним юнакам властива схильність до авторитарного стилю спілкування. Дівчата у переважній більшості випадків віддають перевагу компромісу, а от юнаки – суперництву. Недостатній рівень розвитку комунікативних умінь, низький рівень розвитку організаторських умінь, недостатній комунікативний контроль у спілкуванні сприяє вибору уникання як стратегії психологічного захисту у конфліктних ситуаціях [187].

Юність є підготовчим етапом на шляху до перетворення людини на суб'єкт власного життя. Майбутнє ставить перед особами раннього юнацького віку першу складну проблему в їхньому житті, яку необхідно вирішити самотійно: зробити вибір. На шляху до бажаного старшокласники стикаються з перешкодами.

Перешкоди на шляху досягнення поставлених цілей, відсутність підтримки та співчуття з боку близьких та друзів сприяють агресивності, діяльності за інерцією, депресивних станів, характерними для яких є сум, невпевненість, безсилля, відчай. Це спричиняє стан фрустрації.

Особистість формується та розвивається завдяки наявності перешкод як внутрішнього плану, так і зовнішнього. Перешкоди, за дослідженнями Е. І. Киршбаума та А. І. Єремєєва, стимулюють пікову активність особистості, розширюють спектр зв'язків з оточуючим світом. Соціальні зміни в юнаків супроводжуються значним напруженням і розбіжностями між бажаннями та досягненнями, тому не дивно, що за таких умов виникає стан фрустрації. До умов виникнення стану фрустрації відносять [258, с.389 – 390]: 1) наявність потреби як джерела активності, мотиву як конкретного прояву потреби, цілі та першочергового плану дій; 2) наявність опору (фрустратори-перешкоди).

3. Фрейд під фрустрацією розглядав характеристики особливого стану або внутрішнього психічного конфлікту, що виникає, коли особистість стикається з якою-небудь перепоною на шляху до досягнення своїх усвідомлених або неусвідомлених цілей [259]. На нашу думку, на фрустраційне реагування впливає і децентрованість особистості, тому що перешкоди змушують переглянути ситуацію в цілому, співставити уже досягнуте із затратами, співставити використані засоби та цілі, змінити засоби, зберігаючи при цьому ціль. Щоб досягнути цього, необхідно відійти від власного я і децентруватися. Егоцентрична позиція зосереджує особу виключно на власній мотивації і не створює можливості для погляду на ситуацію з іншої позиції та корегування першочергово поставленої цілі.

Децентрована особистість реагує у межах норми, навіть під дією сильних подразників (перешкод). Це є наслідком толерантності по відношенню до фрустраторів. Фрустраційна толерантність Ю. В. Попиком [252] розглядалася як здатність особистості до неагресивної поведінки стосовно іншої людини, підґрунтям чого є щирість, відкритість, прийняття незалежності і вільності дій, проявів і думок іншого. Первинністю фрустраційної толерантності є готовність до

взаємодії та співпраці. Варіативність, гнучкість мислення, творчий підхід щодо ситуації сприяє трансформації складної ситуації у можливість відкриття себе та іншого. Ригідність, стереотипність, фіксованість на установці, навпаки, сприяють закріпленню типовості поведінки, переважно агресивної, й неадекватності розгляду і вирішенню проблемної ситуації.

Децентрацію пов'язують із альтруїстичною спрямованістю особистості. Альтруїзм, так само як і децентрація, передбачає спрямованість на інших. Але перевагами децентрації, на нашу думку, є те, що порівняно з альтруїстичною спрямованістю децентрована особистість не турбується про благо групи співпереживанням та доброзичливістю, а враховує позицію групи у задоволенні та досягненні поставлених спільною діяльністю, цілей. Ми погоджуємося з представниками біхевіористичного напрямку, що альтруїстичний мотив - це ніщо інше, як когнітивно-передбачувальний егоїстичний мотив, який виникає емпатійно. Введений канадським вченим Г. Сельє [291] термін «альтруїстичний егоїзм» трактується, як «думай про себе, але будь необхідним іншим, і ти досягнеш доброго ставлення до себе». На нашу думку, «альтруїстичний егоїзм» розкриває ціннісно-стратегічну позицію децентрованої особистості. Адже егоїзм та альтруїзм – два протилежних імпульси. І. М. Багмет [17] вважає, що альтруїзм можна розглядати як видозмінену форму егоїзму, колективний егоїзм, який допомагає суспільству тим, що породжує вдячність. Альтруїзм, на відміну від децентрації, формується через симпатію і почуття до іншого. Децентрація базується на когнітивній опосередкованості.

Дослідження І. М. Багмет показали [17, 18], що хлопці слабо ідентифікують себе з філантропом, саме існування альтруїстичного еталону викликає у них сумнів. На відміну від них, дівчата сприймають себе як реальних носіїв моральних якостей, більше того, їх ідеал має риси філантропа. С. К. Нартова-Бочавер виявила цікаву тенденцію у порівнянні альтруїстичності та показників шкільної успішності. Навчання, як основна та особливо значима діяльність, у цьому віці за своїм характером є просоціальною. Навчальна діяльність передбачає виконання спільних завдань для досягнення спільних цілей, при цьому враховуючи думки

інших. На думку І. М. Багмет, альтруїсти схильні поєднувати альтруїстичну поведінку і добре навчання, а «неальтруїсти» ставлять навчальні (особисті) досягнення вище моральних завдань у реальному житті. За дослідженнями С. К. Нартової-Бочавер, на які посилається І. М. Багмет, чоловіки у порівнянні з жінками більш залучені у соціальну діяльність [17].

Аналізуючи дослідження І. М. Багмет, ми помічаємо, що з віком егоїзм знижується. А що стосується альтруїзму, то великих розбіжностей між представниками різних вікових груп дослідницею не було виявлено. Але цікавим є той факт, що хлопці ідентифікують себе як людей, які досягли у цьому житті успіху, а дівчата вважають себе наділеними здібностями, які протилежні іншим, які притаманні тим, хто досягає успіхів [18].

Висновки до розділу I

Здійснений аналіз психологічної та філософської літератури з проблеми дослідження дозволяє сформулювати наступні положення:

1. Децентрація забезпечує здатність адекватного сприйняття та розуміння іншого через когнітивно-опосередковану систему норм, цінностей, смислів, ідеалів, установок, переконань з подальшим прогнозуванням динаміки змін у процесі диференціації позицій учасників взаємодії та координації різних позицій.

2. Децентрація проходить своє поступове формування на різних стадіях онтогенезу, це характеризує децентрацію як стадіальний процес. Розвиток децентрації відбувається за рахунок розвитку мислення, уявлення, соціалізації та оволодіння техніками спілкування у взаємодії з іншими.

3. Класичною точкою зору на децентрацію є позиціювання її егоцентризму. Егоцентризм є однією зі стадій розвитку мислення. Спочатку діти мислять суб'єктивно, згодом ототожнюють точки зору інших зі своєю і лише після цього починають мислити соціально. Децентрація - не зворотній процес егоцентризму, а наступна стадія у розвитку особистості. Перехід від егоцентризму до децентрації відбувається завдяки розвитку мислення та

розвитку самосвідомості. Це етап усвідомлення свого «Я» у світі взаємовідносин, коли особистість відходить від свого «Я» і наближається до «Я» іншої особи, вступаючи у «Я – Ти-взаємодію».

4. Децентрація у процесі міжособистісного пізнання виявляється у когнітивній, емоційно-ціннісній та поведінковій сферах особистості, які виконують орієнтувально-формаційну, мотиваційно-регулятивну та реалізаційну функції. *Когнітивний* компонент децентрації включає всі психічні процеси, які пов'язані з пізнанням як себе, так і оточення і забезпечує здатність зрозуміти іншого, проаналізувати позицію іншого, спрогнозувати динаміку змін за наявності можливості впливу на існуючу позицію. *Емоційно-ціннісний* компонент охоплює систему цінностей, які юнаки використовують у якості критеріїв оцінки себе та інших, інший сприймається як цінність «спів-буття», а не як засіб досягнення цілей. Емпатійність забезпечує інтерес до особистості іншої людини і бажання співпрацювати з нею заради спільної справи. *Поведінковий* компонент передбачає відкритість до ідей та позицій інших; спрямованість на активну плідну взаємодію з іншими, що в результаті забезпечує ефективну співпрацю задля реалізації як власних, так і спільних цілей та готовність допомогти іншим.

5. Процес формування децентрації забезпечується ситуацією, у якій зіштовхуються, протиставляються та інтегруються різні позиції; а також суб'єктами децентрації, об'єктами децентрації та умовами координації різних позицій. Децентрація здійснюється за рахунок обґрунтування: суб'єкти децентрації готові подивитися на власну думку, ідею з перспективи та досвіду інших осіб, оцінити ситуацію з позиції іншого і скоординувати дві відмінні точки зору (*когнітивний компонент*); із залученням когнітивної емпатії для сприйняття цінностей та ідеалів іншого (*емоційно-ціннісний компонент*) координація двох відмінних позицій сприяє співпраці (*поведінковий компонент*).

6. Важливу роль у розвитку децентрації мають ідентифікація, рефлексія та емпатія. Ідентифікація забезпечує процес ототожнення з іншим при взаємодії. Рефлексія допомагає осмислити власні дії і забезпечує «творення» особистості шляхом самосвідомості. За допомогою рефлексії

відбувається взаємовідображення партнерів по спілкуванню. Емпатія у свою чергу забезпечує Я – Ти-зв'язок при спілкуванні, підвищує адекватність сприйняття іншого, сприяє становленню ефективних взаємостосунків. А децентрація забезпечує координацію власної точки зору і власних дій з уявленнями та діями іншої людини.

7. Децентрація є однією із рис особистісної зрілості, що робить людину відкритою та уважною до нових ідей, думок інших, ініціативною, цікавою особистістю для інших, щирою у спілкуванні, з позитивним ставленням до критики.

8. На розвиток децентрації у ранньому юнацькому віці можуть впливати типи взаємодії у сім'ї, групі однолітків, дружні стосунки, конфліктні ситуації та тимчасові психологічні стани, такі як закоханість, самотність і фрустрація.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДЕЦЕНТРАЦІЇ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У розділі описано методи, процедуру та результати дослідження, спрямованого на вивчення децентрації у ранньому юнацькому віці. Зокрема визначені та вивчені складові децентрації та її рівні.

2.1. Методи та процедура емпіричного дослідження

Ранній юнацький вік, за словами І. С. Кона, період, коли в особи виникає бажання щось почати, так званий вирішальний етап становлення світогляду, на формування якого впливає соціальне самовизначення та пошук себе [150]. Починається новий відлік у становленні особистості, яку «формує не тільки її минуле, а й такою ж мірою і власні мета, очікування і надії на майбутнє» (К. Г. Юнг). У концепції Ш. Бюлер період ранньої юності (16 – 20 років) визначається як період самовизначення, ціль якого - самореалізація як природне прагнення людини до самоздійснення, коли цінності і прагнення людини усвідомлено або неусвідомлено дістали адекватну реалізацію. Старшокласникам властиві світоглядні протиріччя: впродовж однієї розмови, не помічаючи самі цього, вони здатні радикально змінювати свою позицію і категорично відстоювати протилежні, не сумісні один з одним погляди. Світоглядний пошук включає в себе соціальну орієнтацію особистості, тобто усвідомлення себе частиною, елементом соціального суспільства, вибір свого майбутнього соціального положення і способів його досягнення [150]. Децентрація є необхідною умовою орієнтації людини у світі цих відносин.

Децентрація на когнітивному, емоційно-ціннісному та поведінковому рівнях забезпечує процес міжособистісного пізнання себе та іншого з подальшим координуванням позицій у процесі співпраці задля досягнення спільних цілей.

Метою емпіричної частини дослідження є дослідити складові децентрації у осіб раннього юнацького віку.

Децентрація включає в себе одночасно визнання себе як унікальної та неповторної особистості, так і здатність визнати наявність унікального та неповторного внутрішнього світу в іншій людині. Ознакою децентрованості є

побудова адекватних рольових і міжособистісних стосунків з іншими людьми. Децентрація ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних взаєминах. Формуванню децентрації сприяє потреба у соціально-психологічній взаємодії з людьми. Процес обміну інформацією, думками, почуттями, переживаннями сприяє відкритості особистості і перетворенню соціально-комунікативних (інтерпсихічних) функцій в індивідуально-суб'єктні (інтрапсихічні).

Ми зробили наступні припущення, перевірі яких присвячено емпіричне дослідження:

- високого рівня децентрації у ранній юності складно досягнути у зв'язку з суперечливостями становлення особистості старшокласника;
- складнощі у формуванні децентрації обумовлені відсутністю спрямованості на інших і можуть бути причиною самотності;
- особам із низькими показниками децентрації у стані фрустрації властиві его-захисні реакції.

Названі припущення цілісно репрезентують основну **гіпотезу дослідження** – становлення децентрації в осіб раннього юнацького віку передбачає розвиток емпатійності, розуміння пізнавальної позиції іншого, конструктивної поведінки з однолітками. У ранньому юнацькому віці спостерігається нерівномірність розвитку компонентів децентрації. Провідним компонентом децентрації нами визначено когнітивний, важливою складовою якого є здатність уявити себе на місці іншого.

У процесі дослідження передбачалося виконання таких **завдань**:

- 1) дослідити складові децентрації: здатність уявити себе на місці іншого, емпатійність, суб'єктивні цінності власних досягнень і/або взаємин з іншими, преференції у конфліктних ситуаціях;
- 2) дослідити децентрацію та схарактеризувати рівні децентрації у осіб раннього юнацького віку на основі отриманих даних;
- 3) дослідити зв'язок децентрації з особливостями переживання самотності;
- 4) дослідити зв'язок децентрації з реакціями на фрустрацію.

Розподіл психологічного інструментарію за критеріями та показниками діагностики для дослідження складових децентрації поданий у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Діагностика складових децентрації в осіб раннього юнацького віку

Складові децентрації	Завдання діагностики	Діагностичні методики	Досліджувані методики і шкали
1	2	3	4
Когнітивна складова	Визначення здатності уявити себе на місці іншого.	Модифікація методики дослідження здатності уявити себе на місці іншого (оригінальна версія, розроблена і апробована Т. І. Пашуковою).	Дослідження здатності уявити себе на місці іншого або готовності подивитися на себе зі сторони
Емоційна складова	Визначення емпатійних здібностей особистості.	Методика А. Меграбяна та Н. Епштейна.	Дослідження прагнення перейматися почуттями та переживаннями інших людей; здатності до доброзичливості, співпереживання.
Ціннісна складова	Визначення суб'єктивних цінностей взаємин і/або досягнень та відповідних поведінкових моделей	Методика «Розуміння приказок» (розроблена А. Л. Агеевою та Є. В. Заїкою).	Дослідження типів стратегій, зосереджених на вирішенні двох основних питань: досягнення власних цілей – матеріальних, духовних, престижних тощо і створення хороших взаємовідносин з іншими людьми.
Поведінкова складова	Визначення преференції в ситуації конфлікту.	Методика К. Томаса (адаптований варіант Н. І. Грішиної)	Діагностика тенденції до прояву відповідних форм поведінки у конфліктних ситуаціях.

Для розв'язання третього та четвертого завдань емпіричної частини дисертаційного дослідження нами були використані такі **методи і методики**:

1. Методика діагностики міжособистісних ставлень Т. Лірі – для визначення стилю і структури міжособистісних стосунків та їх особливостей -

дозволила встановити вісім стилів міжособистісної поведінки, які проявляє особистість в процесі взаємодії з оточуючими: авторитарний, незалежно-домінуючий, агресивний, довірливо-скептичний, покірливо-сором'язливий, залежний, співробітництво (дружелюбний) та альтруїстичний. Методика була спрямована на дослідження поведінкового компонента децентрації.

2. Модифікована методика діагностики рівнів суб'єктивного переживання почуття самотності та потреби в усамітненні (оригінальна версія розроблена Д. Расселом і М. Фергюсоном) дозволила виявити осіб із різними рівнями переживання почуття самотності та потребою усамітнитися: високим, середнім, низьким. Модифікований нами варіант шкали самотності та усамітнення включає в себе 25 позитивних і негативних тверджень, відповіді в континуумі «ніколи – часто» (Додаток 1).
3. Експериментально-психологічна методика вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга (адаптована в НІІ імені В. М. Бехтерєва) дала можливість дослідити реакції юнаків на невдачу і спосіб виходу з ситуації, яка перешкоджає задоволенню потреб. Нами були використані дві картки методики: ситуації «перешкоди» 14 та 23. Відповіді оцінювалися за напрямком реакції (екстрапунітивні, інтрапунітивні та імпунітивні) і за типом реакції («з фіксацією на перешкоді», «з фіксацією на самозахисті» та «з фіксацією на задоволенні потреби»).
4. Метод спостереження впродовж констатувального дослідження дозволив фіксувати активність у процесі групової роботи, індивідуальність у виконанні самостійних завдань, враховувати емоційний стан респондентів, що дозволило скласти загальну характеристику при обробці й узагальненні емпіричних даних.
5. Контент-аналіз. Кількісний та якісний методи обробки та аналізу емпіричних даних. Порівняльний аналіз вікових та гендерних відмінностей. Відсотковий аналіз. Кореляційний аналіз, за міру статичного зв'язку було використано коефіцієнт кореляції Пірсона (r), дисперсійний аналіз, методи оцінки достовірності відмінностей між досліджуваними групами за

допомогою t-критерія Стьюдента. Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою пакета статистичних програм SPSS 7.0.

У дослідженні взяли участь 164 респонденти віком 15 – 18 років (134 учні 10 – 11-х класів шкіл міста Києва і Канева, 30 студентів першого курсу Київського національного університету внутрішніх справ, 84 хлопці та 80 дівчат). Процедура констатувального етапу дослідження тривала з 2010 по 2011 рік і передбачала два етапи проведення з кількох серій.

Перший етап передбачав дослідження компонентів децентрації.

У першій серії досліджувався когнітивний компонент децентрації, перевірялася соціально-психологічна здатність респондента уявити себе на місці значимого іншого.

Здатність уявити себе на місці іншого базується, на думку Т. І. Пашукової, на децентрації та соціальному уявленні. Децентрація в рамках даної здатності рядом дослідників називається когнітивною емпатією. Р. Даймонд у своїх дослідженнях когнітивної емпатії пропонувала досліджуваним виконати завдання, використовуючи принцип «якби...» [231]. Т. І. Пашукова наголошує на тому, що для уявлення себе на місці іншого досліджуваний повинен бути зацікавлений об'єктами, з позиції яких себе характеризує. Респондентам пропонувалося уявити себе на місці товариша по групі (друга) і написати від його імені характеристику на себе. Кожен досліджуваний самостійно визначав ситуацію, у якій характеризував себе від імені свого товариша. В позиції іншого старшокласники повинні були: 1) звертатися до себе на «ти» і написати монолог у вигляді бесіди з самим собою; 2) уявити, що той інший, в кого досліджуваний «перевтілювався», пише у відвертій формі своїм знайомим про респондента і тому в письмі використовує займенник він/вона або називає його/її по імені. Здатність уявити себе на місці іншого нами визначена як важлива складова децентрації. Перед проведенням цієї серії дослідження старшокласникам пропонувалося розбитися на пари у вільному порядку і, тримаючи візуальний контакт, обмінятися емоціями. Були запропоновані наступні емоції: радість, сум, щастя, інтерес та образа. У ході обміну емоціями пари змінювалися. Вправа була спрямована на створення

позитивного настрою, сприйняття свого «Я» та сприйняття іншого на емоційному рівні.

По завершенню першої серії першого етапу нашого дослідження, у зв'язку з тим, що нами була частково модифікована методика, розроблена та апробована Т. І. Пашуковою, використана нами у письмовому форматі, ми перевіряли її на стійкість у часі: це саме дослідження було проведено повторно через 14 днів на тій самій групі респондентів. Результати проведеного емпіричного дослідження здатності уявити себе на місці іншого – когнітивної складової децентрації залежностей змінних параметрів у часі ми зобразили на рис. 2.1. Обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою техніки контент-аналіз. У повторному дослідженні додатково було запропоновано оцінити себе з позиції свого класного керівника або улюбленого вчителя. Це було зроблено з метою перевірки адекватності здатності уявити себе на місці іншого у структурі когнітивного компонента децентрації.

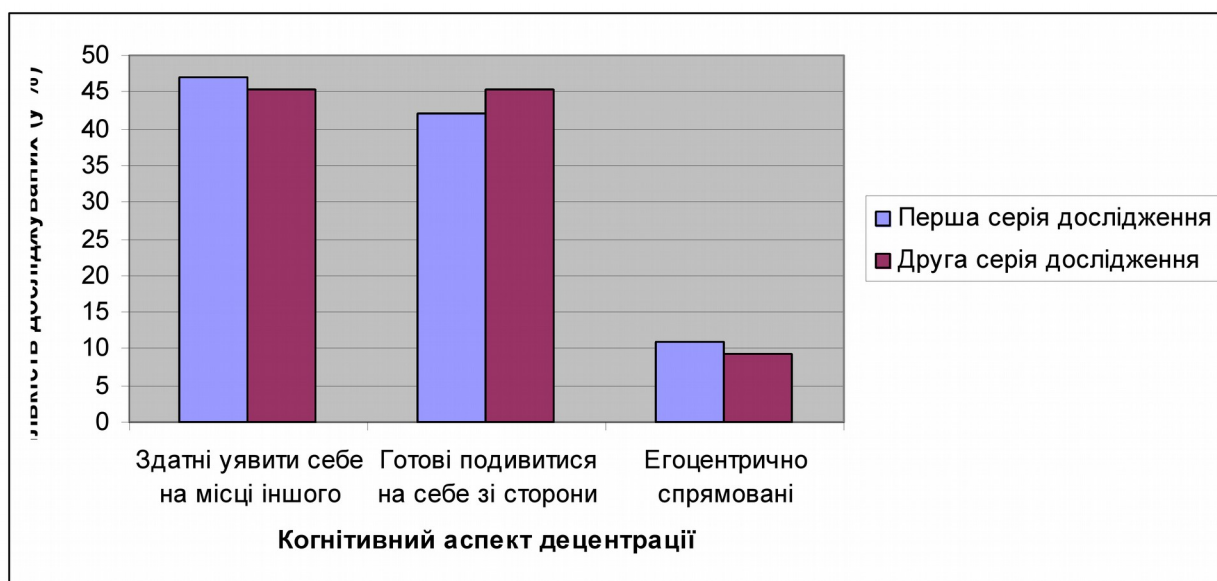


Рис. 2.1. Дослідження когнітивного аспекту децентрації у осіб раннього юнацького віку

Результати емпіричного дослідження, які були піддані стійкості кількісних даних у часі, свідчать про те, що не було зафіксовано значних відмінностей в отриманих результатах.

Здатність уявляти себе на місці іншого полягає у прояві соціального мислення (думки), децентрації, а також рефлексії першого і другого рівнів та ідентифікації [231]. Ознакою децентрації є не об'єктивність, а адекватна суб'єктивність у «перевтіленні» та створення образу себе, який нібито залишається на тому ж місці. Здатність уявити себе на місці іншого визначалася за такими критеріями: 1) кількість висловлювань про себе, записаних з децентрованої позиції, які відображають об'єм децентрації (сприйняття себе «очима іншого»); 2) адекватність у здатності людини уявляти себе на місці іншого (спостереження, залучення до аналізу класного керівника та шкільного психолога). При дослідженні здатності уявити себе на місці іншого увага надавалася зворотності егоїзму (прагнення людини говорити про себе). Незважаючи на те, що ціллю була саме характеристика на себе, яка у свою чергу передбачала вживання займенника він/вона, ми намагалися простежити діалогічність, в якій би спостерігалася саме позиція особи, в яку «перевтілювався» респондент, а не думка «яким би мені хотілося, щоб мене бачив інший». Отриману інформацію було поділено на дві групи, виділивши: 1) інформацію, через яку особистість демонструє себе або самовиражається; та 2) інформацію у формі децентрація-діалог.

Здатність уявити себе на місці іншого діагностувалася за кількістю висловлювань про себе, записаних з децентрованої позиції у старшокласників, які описали себе, розуміючи, настільки розкрилися перед іншим.

Готовність подивитися на себе зі сторони у нашому дослідженні приписувалася респондентам, які наділили себе загальними рисами, типу «так можна сказати про кожного», вони не намагалися подивитися на себе «очима конкретної» людини, а просто зібрали загальну інформацію від оточуючих про себе.

Крім того, в окремих респондентів під час дослідження здатності уявляти себе на місці іншого проявилася *егоцентрична спрямованість*, яка більш властива особам підліткового віку. Такі старшокласники приписували іншим власне бачення себе.

Вивчаючи децентрацію у процесі міжособистісного пізнання (як себе, так і іншого), форма децентрація-діалог дозволяє приміряти на себе образ іншої особи, оцінюючи свої загальні якості та властивості, які проявляються у взаємодії з оточуючими.

Оцінити себе з погляду іншого означає задіяти ідентифікацію, пізнавальну діяльність, когнітивну емпатію та рефлексію для того, щоб проаналізувати сказані в минулому слова, оцінити колишні ситуації на основі аналізу досвіду взаємодії з особою, з позиції якої пишеться характеристика на себе. Дана методика, на нашу думку, дозволила нам визначити важливу складову децентрації.

Завданням було написати так званий діалог-децентрацію у відповідь третій особі на запитання «А як ти міг би його/її охарактеризувати?»:

«Вона гарна однокурсниця, добра. Іноді допомагає мені з підготовкою до пар. Ми багато з нею спілкуємося впродовж всього дня на різні теми і проводимо час разом. Вона любить читати» (студентка 1-го курсу).

«Він дуже хороший друг, завжди мене підтримує і допомагає мені в усьому. Ми проводимо разом багато часу. У нас багато спільного. Він завжди знаходить вихід навіть із безвихідної ситуації. Він дорожить мною так, як і я ним. Він дуже спокійна і співчутлива людина» (учень 11-го класу).

«Він розумний, але безвідповідально ставиться до навчання, найкращий друг. Бачимося за стінами університету, разом ходимо в кіно, на дискотеку. Читає, слухає музику, часто буває скептичним і критичним» (студент 1-го курсу з погляду подруги однокурсниці).

«Він хороший хлопець, має свої недоліки, але це не заважає нам бути друзями. Мабуть, дружба за межами школи посприяла кращому пізнанню його як людини» (учень 11-го класу).

Аналізуючи отримані дані, звертали увагу на критичне мислення – прийнятті себе з точки зору іншого. Децентрація-діалог включає в себе уважність і шанобливе ставлення до думок іншого.

Оцінка себе з позиції іншого «так як мені хотілось би, щоб мене оцінював інший» перш за все свідчить про еготизм у спілкуванні з іншими, коли не беруться

до уваги думки іншого, а розмова будується на самопрезентації та саморефлексії, тому бажане сприймається за істинне. Такого роду спілкування частіше спостерігається з однолітками, у спілкуванні з дорослими – рідко. При написанні характеристики з позиції класного керівника або улюбленого вчителя помітно, що старшокласники частіше зверталися до аналізу як власної діяльності, так і тверджень самих вчителів щодо респондентів:

«Людмила старанна учениця, активна на уроках, у шкільному колективі її поважають, їй довіряють. На зауваження реагує правильно, роблячи відповідні висновки, намагається виправитися. Вона бере участь у спортивних змаганнях, займається малюванням, брала участь в олімпіаді з української мови, географії, біології, хімії та інших» (учениця 10-го класу).

«Розумний, але лінивий, розбишака» (студент 1-го курсу).

«Наталія активна на уроках лише тоді, коли у неї гарний настрій, має успіхи у фізкультурі, англійській мові та математиці» (учениця 10-го класу).

Другий етап передбачав дослідження інших складових децентрації: емоційної (дослідження емпатії), ціннісної (дослідження суб'єктивних цінностей взаємин і/або досягнень) та поведінкової (дослідження поведінкових преференцій у конфліктних ситуаціях).

Метою третього етапу дослідження було визначити, як усамітнення, суб'єктивний стан самотності, реагування в стані фрустрації впливають на децентрацію у ранньому юнацькому віці.

Четвертий етап передбачав розробку тренінгової програми, спрямованої на розвиток децентрації в осіб раннього юнацького віку.

2.2. Дослідження складових децентрації у ранньому юнацькому віці

2.2.1. Дослідження здатності уявити себе на місці іншого

Під час обробки отриманих даних за модифікованою методикою дослідження здатності уявити себе на місці іншого технікою контент-аналіз ми зіштовхнулися зі складністю старшокласників зайняти позицію іншого, описуючи себе чи ситуацію з погляду іншого. Окрема кількість юнаків (4,8%) не з першого разу розуміли, що від них вимагалось, дехто просто відмовлявся писати характеристику на себе з погляду свого товариша (6,7%), пояснюючи це тим, що вони аж ніяк не можуть знати, якої про них думки їхні товариші. Простішим виявилось завдання, яке передбачало описати себе з позиції класного керівника (або улюбленого вчителя). З виконанням цього завдання справилися 89,6% досліджуваних, порівняно з 75,0% осіб, які описали себе з позиції значимого іншого (друга, однокласника).

Досліджуючи здатність уявити себе на місці іншого технікою контент-аналіз, нами було виокремлено наступні когнітивні аспекти децентрації: 47,0% осіб раннього юнацького віку здатні уявити себе на місці іншого, у 43,3% ця здатність ще сформована недостатньо, але вони вже готові подивитися на себе зі сторони, у 9,7% старшокласників ця готовність гальмує підліткова егоцентрична спрямованість.

Спираючись на теоретичну частину дослідження, яка свідчить, що ранній юнацький вік є перехідним етапом від егоцентризму до децентрації, можна констатувати, що особи раннього юнацького віку здатні процес спілкування перевести через пізнання у процес розуміння. На високому рівні розвинене мислення та уява дозволяє старшокласникам у процесі взаємодії враховувати ступінь значимості та практичності отриманої інформації від іншого, яка є протилежно відмінною від власної точки зору. У ході пізнавальної діяльності дві відмінні точки зору координуються, і юнаки за участі когнітивної емпатії здатні подивитися на ситуацію «очима іншого».

Дана здатність властива 47,0% старшокласникам. Саме за рахунок особистісної рефлексії можна здійснити вторинну оцінку ситуації: виявити систему ставлень до себе і те, як власна позиція сприймається іншими та, звернувшись до мотиваційної установки, скоординувати позиції. Ми

спостерігаємо, що особам раннього юнацького віку ще у деякій мірі властивий егоцентризм, крім того, окремим юнакам ще складно уявити себе на місці іншого, але вони готові подивитися на себе зі сторони.

Таблиця 2.2

Гендерні відмінності у здатності уявити себе на місці іншого у ранньому юнацькому віці (%)

	Здатні уявити себе на місці іншого	Готові подивитися на себе зі сторони	Егоцентрично спрямовані
Хлопці	48,8	42,9	8,3
Дівчата	67,5	26,3	6,2

Дослідивши відмінності у показниках здатності уявити себе на місці іншого у хлопців та дівчат (табл. 2.2), спостерігається тенденція, що дівчатам (67,5%) більш властива здатність уявити себе на місці іншого порівняно з хлопцями (48,8%). У хлопців трохи вищий рівень егоцентричної спрямованості (8,3% проти 6,2%). Можливо, гендерні особливості даного віку обумовлюють кращу здатність дивитися на ситуацію з позиції свого співбесідника саме у дівчат, аніж у хлопців.

На нашу думку, розвиток децентрації у ранньому юнацькому віці дуже нерівномірний, і на нього впливає багато різних факторів. Одним із таких факторів, ми припускаємо, може бути демографічний. Сприйняття оточуючого світу відрізняється у людей, які становлення особистості проходять у великому і малому містах. Велике місто вимагає, так би мовити, більшої затрати свідомості у калейдоскопі картин, які швидко змінюються, коли на фоні цих картин відбуваються різкі переходи в межах одного моментального враження. Велике місто створює саме такі психологічні умови своєю вуличною штовханиною, швидким темпом і різноманіттям господарського, професійного і громадського життя. Це досить глибокий контраст, що існує між життям великого міста і життям маленького міста чи села, які відрізняються повільним, звичним і рівномірним духовним і розумовим ритмом. Це і робить зрозумілим перевагу когнітивної властивості духовного життя у великих містах порівняно з малими містами, де більше переважають відносини, засновані на почуттях (Г. Зіммель).

Рання юність є перехідним етапом розвитку від дитинства до дорослості. Великі міста прискорюють процес дорослішання юнаків, тому децентрація раніше мала б формуватися у школярів, які проживають у великих містах. А от особам раннього юнацького віку, які соціалізуються у маленьких містечках та селах, перш за все більш характерна егоцентрична спрямованість. Ми це пояснюємо тим, що у маленькому середовищі тісніші стосунки з іншими і більша потреба у визнанні індивідуальності та соціальної свободи.

Ми розділили наших респондентів на три групи: старшокласники столичної школи, старшокласники провінційної школи та студенти першого курсу столичного вузу. Опрацьовані дані ми зобразили у рис. 2.2.

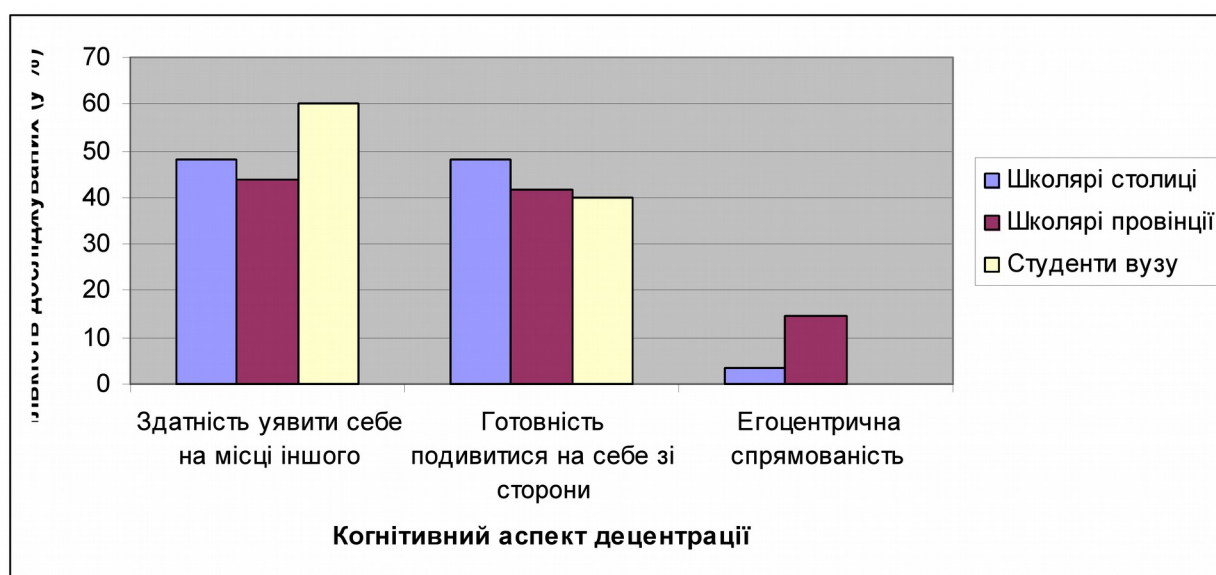


Рис. 2.2. Дослідження здатності уявити себе на місці іншого за соціальним і демографічним факторами в осіб раннього юнацького віку (у %)

У студентів переважає здатність уявити себе на місці іншого (60,0%), порівняно з старшокласниками столиці (48,3%) та провінції (43,6%). Можемо припустити, що на розвиток децентрації впливає і соціальний статус особистості. Статус студента відкриває перед особистістю нові перспективи у новому колективі, ширші можливості для самореалізації, збільшується кількість соціальних взаємодій. Крім того, студенти, захопившись обраним фахом, по-іншому починають працювати з отриманою інформацією, мислити філософськи, підключаючи рефлексивні механізми. Спостерігаємо, що студентам абсолютно не властива егоцентрична

спрямованість, менше властива старшокласникам столиці – 3,5%, і спостерігається серед старшокласників провінції – 14,8%. 48,2% старшокласників, які навчаються у великому місті, 41,6% старшокласників маленького міста та 40,0% студентів готові подивитися на себе зі сторони. Велике місто перш за все забезпечує більшою кількістю соціальних контактів. Джерелом децентрації є спілкування, яке у великому місті учні отримують за рахунок залученості до позашкільних закладів, додаткових секцій тощо.

Підсумовуючи результати дослідження когнітивної складової децентрації у осіб раннього юнацького віку, можна констатувати наступне:

- Пізнавальна активність, яка обумовлена змінами у когнітивних процесах осіб раннього юнацького віку, самопізнання, самоаналіз сприяє здатності подивитися на ситуацію «очима іншого». Переважній більшості властива здатність уявити себе на місці іншого та готовність подивитися на ситуацію зі сторони, що є важливою складовою у розвитку децентрації у ранній юності.
- На формування когнітивної складової децентрації впливає не стільки вікова динаміка, а, більш ймовірно, зміна соціальної позиції. Статус студента автоматично робить особистість дорослою, що вимагає «мислити, як дорослий», крім того, досвід спілкування забезпечує розвиток здатності уявити себе на місці іншого.
- Спостерігається тенденція, що дівчата, порівняно з хлопцями, краще здатні уявити себе на місці іншого.
- Спостерігається тенденція, що розвиток децентрації у маленькому місті затримує егоцентрична спрямованість. Основною причиною, скоріше за все, є менша кількість соціальних контактів.

2.2.2. Дослідження емоційно-ціннісного компонента децентрації

Емоційно-ціннісний компонент децентрації забезпечує сприйняття іншого на емоційному рівні та інтерес до нього і його позиції. Складовими емоційно-ціннісного компоненту нами були визначені емпатійність та суб'єктивні цінності

взаємин і/або досягнень (тобто на що більше спрямована особистість на взаємини, досягнення чи прагне поєднати досягнення із збереженням добрих взаємин).

Емпатію досліджували за допомогою опитувальника А. Мєграбяна, Н. Епштейна. За отриманими даними респондентів було розподілено на чотири групи у відповідності з рівнями емпатійності. Середні значення занесено до таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Дослідження емпатії у осіб раннього юнацького віку за методикою
А. Мєграбяна, Н. Епштейна (середні значення)**

Респонденти	Середні значення за опитувальником А. Мєграбієна, Н. Епштейна
Усі (164)	39,4
Хлопці (84)	39,9
Дівчата (80)	38,9

Для осіб даного віку характерним є переважно середній рівень емпатії (ця група виявилася найбільшою і об'єднала 59,4% досліджуваних). Низький рівень емпатії продемонстрували 33,0% респондентів. Показники високого та дуже низького рівня емпатії виявилися однаковими, відповідні групи включають по 3,8% досліджуваних кожна. В інтерпретації причин такого розподілу можна спертися на думку Л. П. Журавльової, яка це пов'язує з посиленнями процесів індивідуалізації особистості. Дослідниця вказує на те, що після 15 – 16 років відбувається плавна позитивна динаміка у розвитку емпатії, що свідчить про становлення емпатійності як особистісної якості у цьому віці [111, с.168]. Крім того, у дослідженнях Т. І. Пашукової зазначено, що це період спаду егоцентризму [233].

Розвиток вищих форм інтелектуальної діяльності, спад егоцентричності, зростання емпатійності стає фундаментом для формування децентрації у ранньому юнацькому віці. Соціальна взаємодія та зіткнення протилежних централій, які є усвідомленими альтернативними точками зору, відмінними від

інших, у період посилення процесів індивідуалізації сприяє диференціації між тим, що має смисл для себе та для інших. Ще Ж. Піаже [243] свого часу відмічав, що саме в цей період життя людини інтенсифікуються процеси фундаментальної децентрації, яка, у свою чергу, сприяє більш глибокому розумінню не лише оточуючої дійсності, але і себе, а також інших осіб.

Роль емпатії як емоційного компонента децентрації полягає у здатності до співчуття та співпереживання, інтересі до іншої особи і прагненні її зрозуміти на емоційному рівні.

Таблиця 2.4

Емпатійність осіб раннього юнацького віку, здатних уявити себе на місці іншого та готових подивитися на себе збоку (у%)

	<i>Рівні емпатії</i>			
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Дуже низький
Здатні уявити себе на місці іншого (ЗУСМІ)	6,5	58,0	29,0	6,5
Готові подивитися на себе зі сторони (ГПСЗС)	4,8	38,0	52,3	4,8

На наступному етапі нашого дослідження спробуємо прослідкувати так званий зв'язок когнітивного та емоційного компонентів децентрації: здатності уявити себе на місці іншого та здатності співпереживати (табл. 2.4). Вагомих відмінностей за високим рівнем емпатії не спостерігаємо: 6,5% здатним уявити себе на місці іншого та 4,8% готовим подивитися на себе зі сторони. Середній рівень більш властивий особам ЗУСМІ – 58,0% порівняно з ГПСЗС – 38,0%. Низький рівень переважає у ГПСЗС (52,3%), порівняно з особами ЗУСМІ (29,0%). Аналіз за t-критерієм Стьюдента показав, що між групами юнаків, здатних уявити себе на місці іншого та готові подивитися на себе зі сторони, існують статистично значущі відмінності ($t = 2,621$; $p = 0,01$). Отримані результати підтверджують роль емпатії у розвитку децентрації у ранньому юнацькому віці.

Інтерес до питання зв'язку емпатії та здатності уявити себе на місці іншого посприяв проведенню кореляції між зазначеними показниками. Як міру

статичного зв'язку було використано коефіцієнт кореляції Пірсона (r). За результатами кореляційного аналізу між показниками емпатійності та здатності уявити себе на місці іншого був встановлений позитивний статистично значущий зв'язок ($r = 0,66$; $p \leq 0,05$). Зі збільшенням емпатії збільшується когнітивна децентрація.

Емпатія на емоційному рівні проявляється у переживаннях афективного стану іншого у відповідь на його емоційну поведінку, що дещо відрізняється від сутності емпатії на когнітивному рівні ($t = 2,101$; $p = 0,05$). Емпатія є одним із основних механізмів сприйняття особистістю іншого як на емоційному, когнітивному, так і афективно-когнітивному рівнях, та відіграє важливу роль у розвитку децентрації.

Ціннісний компонент децентрації досліджувався за допомогою методики «Розуміння приказок», яка дала нам можливість визначити суб'єктивні цінності взаємин і/або досягнень. За Е. Фроммом, у кожної людини життєва стратегія зосереджена на вирішенні двох основних питань: 1) досягнення своїх особистих цілей – матеріальних, духовних, престижних тощо; і 2) створення хороших взаємостосунків з іншими людьми. Між цими полюсами можливі різні співвідношення з переважаючою орієнтацією в той чи інший бік. А. Л. Агєєва та Є. В. Заїка [3, с.38 – 39] запропонували наступну типологію:

Тип 1 («сова», співпраця) – мудрий птах, цінує як цілі, так і взаємини, відкрито визначає позиції у спільній роботі по досягненню цілей, прагне знайти рішення, які б задовольняли усіх учасників.

Тип 2 («черепаха», уникнення) – стратегія «сховатися під панцир», відмова від досягнень цілей, відмова від участі у взаєминах з іншими людьми, один із варіантів самодостатності.

Тип 3 («лис», компроміс) – стратегія хитро-розумного компромісу, при хороших взаєминах досягається реалізацією своїх цілей.

Тип 4 («акула», домінування) – силова стратегія цілі, конфлікт вирішується перемогою лише для себе.

Тип 5 («ведмежа», пристосування) – згладжування кутів, прагнення порозуміння; бажання бути оціненим і заради цього пожертвувати успіхом.

Таблиця 2.5

Типи поведінки осіб раннього юнацького віку у взаємодії з оточуючими (у %)

	Співпраця	Уникнення	Компроміс	Домінування	Пристосування
Хлопці	38,0	12,6	25,3	9,5	14,2
Дівчата	41,7	7,4	29,8	8,9	11,9
Всього	40,0	10,0	27,6	9,2	13,0

З таблиці 2.5 ми бачимо, що юнакам властиві такі типи поведінки: 40,0%, – співпраця, 29,8% – компроміс. Ми можемо зробити висновок, що для старшокласників характерне прагнення задовольнити свої інтереси, але при цьому: або бути готовим до поступок, задовольнивши інтереси обох сторін, або задовольнити свої інтереси компромісними хитрощами. На нашу думку, саме така поведінка у взаємній діяльності характеризує децентрованих юнаків. Адже рання юність – це етап трансформації егоцентризму в децентрацію, період «спроб та помилок» у побудові взаємин з ровесниками та світом у цілому. Ми вважаємо, що децентрація у юнаків формується за принципом «Я-необхідний», коли особистість зосереджена на собі, але має бажання бути потрібною іншим та суспільству і спрямована на виконання філософської ідеї «жити не для себе (егоїзм) і не для інших (альтруїзм), а з усіма і для усіх» (Н. Ф. Федоров). Децентрація є структурним компонентом мотивації самовизначення, що забезпечує розвиток особистості і розкриває її можливості для самореалізації у професійній діяльності, в інтимно-особистісному спілкуванні та сімейних відносинах.

Значних гендерних відмінностей у вивченні ціннісного компонента не виявлено. Можемо відзначити лише відмінності за першим типом поведінки уникнення («черепашка»), який більше характерний для хлопців (12,6%), ніж для дівчат (7,4%), що може свідчити про більшу самодостатність хлопців порівняно з дівчатами.

На наступному етапі нашого дослідження спробуємо прослідкувати зв'язок когнітивного та ціннісного компонентів децентрації (рис. 2.3).

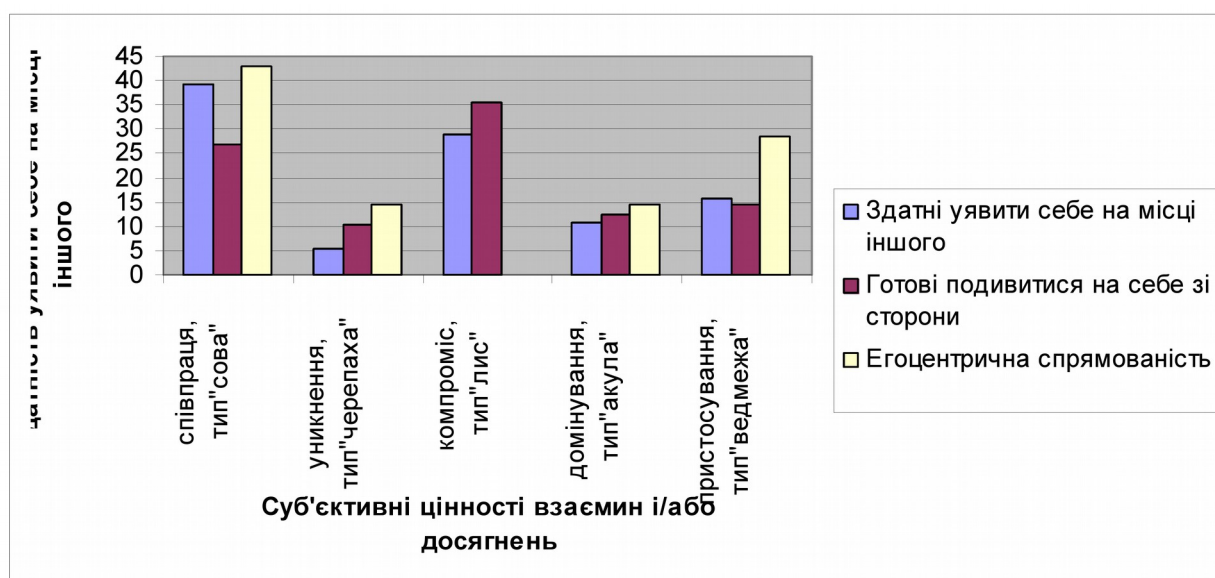


Рис. 2.3. Взаємозв'язок здатності уявити себе на місці іншого із суб'єктивними цінностями взаємин / досягнень в осіб раннього юнацького віку (у %)

В осіб, здатних уявити себе на місці іншого, спостерігаємо перевагу п'ятого «сова» (39,4%) та четвертого типів «лис» (29,0%), менш характерні «ведмежа» (15,8%), «акула» (10,6%) та «черепаха» (5,2%).

Хлопцям та дівчатам, які готові подивитися на себе збоку, теж властиві компроміс (35,4%) та співпраця (27,0%), але, на відміну від осіб ЗУСМІ, тут переважає четвертий тип «лис» (компроміс), значимі показники у пристосуванні (14,6%), домінуванні (12,5%) та уникненні (10,4%).

В егоцентрично спрямованих респондентів досить високий і найвищий, порівняно з іншими досліджуваними, показник співпраці (42,8%), що свідчить про властивість цього типу особам раннього юнацького віку незалежно від рівня розвитку здатності уявити себе на місці іншого. Але абсолютно не властивий компроміс, який характеризує, на нашу думку, децентрованих осіб. Спостерігається високий показник за стратегією пристосування (28,5%), який значно переважає в усіх інших респондентів і характеризується поведінкою прагнення порозуміння і готовністю пожертвувати успіхом. Дані результати швидше за все свідчать про ситуативний егоцентризм у ранньому юнацькому віці, який, можливо, обумовлений соціальними чинниками.

Підсумовуючи результати дослідження емоційного-ціннісного компоненту децентрації, можна констатувати наступне:

- Емоційно-ціннісний компонент децентрації забезпечує як емоційне відображення світу переживань іншого, так і розуміння позиції партнера та узгодження відмінних точок зору у процесі взаємодії. При зростанні емпатійності підвищується здатність уявити себе на місці іншого.
- Емоційний компонент децентрації забезпечує особистість симпатією до партнера по взаємодії та інтересом до іншої людини.
- Ціннісний компонент децентрації полягає у стратегії хитро-розумного компромісу, який забезпечує хороші взаємини і досягнення своїх цілей та цінування цілей і взаємин, відкрито визначаючи позиції у сумісній діяльності, коли рішення задовольняє всіх.

2.2.3. Дослідження поведінкового компонента децентрації

Методика «Розуміння приказок» дозволила охопити, крім ціннісного компонента, частково і поведінковий, але тому що децентрація проявляється та формується при зіткненні відмінних позицій, ми вирішили, що доцільно дослідити поведінковий компонент за допомогою тесту К. Томаса. Діагностувалися наступні поведінкові преференції осіб раннього юнацького віку у конфлікті: суперництво, співпраця, компроміс, уникнення, пристосування. Під час виникнення протиріч або конфліктів люди займають певну позицію, опираючись на свій життєвий, особистий досвід та міркування. На думку окремих фахівців, визначені форми поведінки рідко зустрічаються у «чистому» вигляді, але є такі, які використовуються найчастіше. Тест містить 30 тверджень, кожне з яких має два варіанти (*a* та *b*), респондентам потрібно було вибрати один варіант, який відповідав би їхній поведінці. Кількість балів, набраних по кожній шкалі, дає уявлення про виражену в особистості тенденцію до прояву відповідних форм

поведінки у конфліктних ситуаціях. Результати проведеного емпіричного дослідження зображені на рис. 2.4.

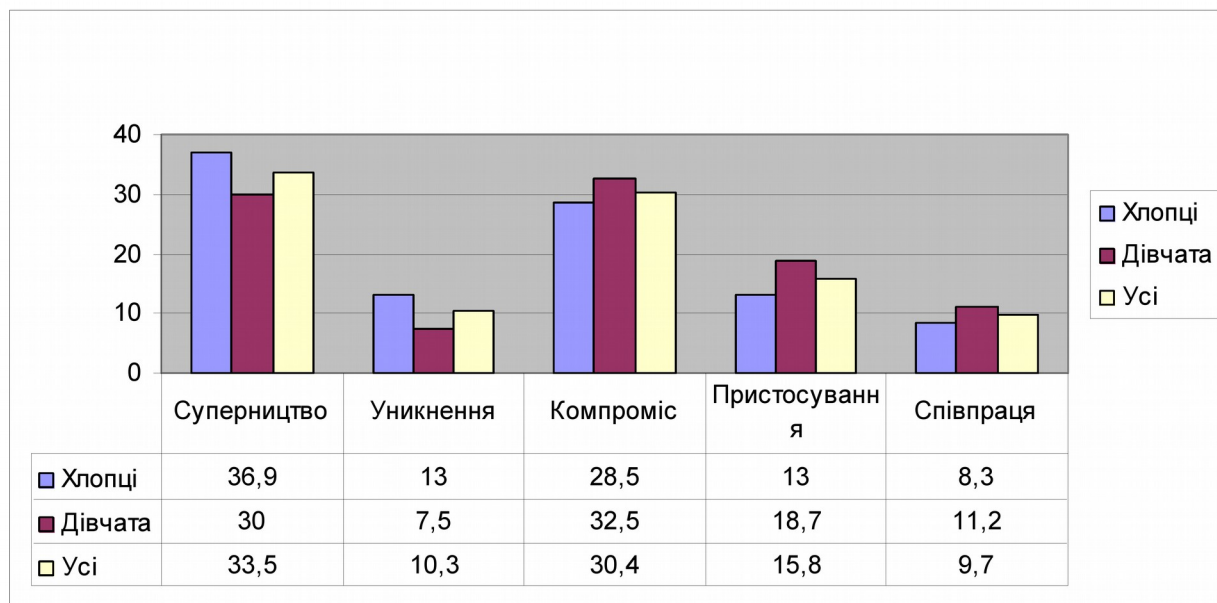


Рис. 2.4. Преференції поведінки у конфлікті серед осіб раннього юнацького віку (у %)

Результати емпіричного дослідження показали, що 33,5% осіб раннього юнацького віку у конфлікті обирають стиль поведінки суперництво (змагання), що проявляється у прагненні задовольнити свої інтереси на шкоду іншим. Трохи менший показник- 30,4% осіб- обирають компроміс – зосередженість на взаємних поступках, враховуючи як свою позицію, так і позицію іншого; 15,8% юнаків надають перевагу пристосуванню у конфліктній ситуації, тобто готові пожертвувати власними інтересами заради іншого; 10,3% обирають уникнення конфлікту, що проявляється у відсутності прагнення до співпраці, і лише 9,7% досліджуваних обирають стиль поведінки співпраці (кооперація), що передбачає повне задоволення інтересів усіх учасників конфлікту.

Якщо враховувати відмінності між хлопцями та дівчатами, то помітно, що стиль поведінки змагання досить високий саме у хлопців (36,9%). Хлопці у ранньому юнацькому віці прагнуть продемонструвати свої фізичні можливості, тому часто вирішують конфлікти за допомогою фізичної сили задля того, щоб самоствердитись або укріпити свою позицію у колі однолітків (референтна група).

Порівняно з хлопцями, дівчата у цьому віці відчувають потребу в спілкуванні (інтимній дружбі), тому показники дівчат розділилися між стилями поведінки компромісу (32,5%) та змагання (30,0%). Суперництво (змагання) характеризується прагненням наполягати на своєму, готовністю вступити у відверту боротьбу за свої інтереси, зневажаючи інтереси іншого, вимагаючи вирішення проблеми. Серед хлопців теж досить значний показник преференції компромісу в конфлікті (28,5%). Пристосування як стиль поведінки обирають 18,7% дівчат та 13,0% хлопців. Стратегія пристосування виражається у прагненні зберегти стосунки, готовності поступитися і підкоритися всупереч своїм інтересам. Невисокими залишаються показники у виборі преференції співпраці (11,2% дівчат і 8,3% хлопців) та уникнення (13,0% хлопців та 7,5% дівчат). Уникнення конфлікту, часткова відмова від пошуку інших альтернативних рішень свідчить про пасивну соціальну позицію. Невисокі показники у виборі співпраці можуть свідчити про інертність старшокласників і складність переключитися, враховуючи сприйняття та розуміння своєї і чужої поведінки у ситуації.

На наступному етапі нашого дослідження спробуємо прослідкувати, які преференції у конфлікті обирають особи раннього юнацького віку, здатні уявити себе на місці іншого, готові подивитися на себе збоку та егоцентрично спрямовані (рис. 2.5).

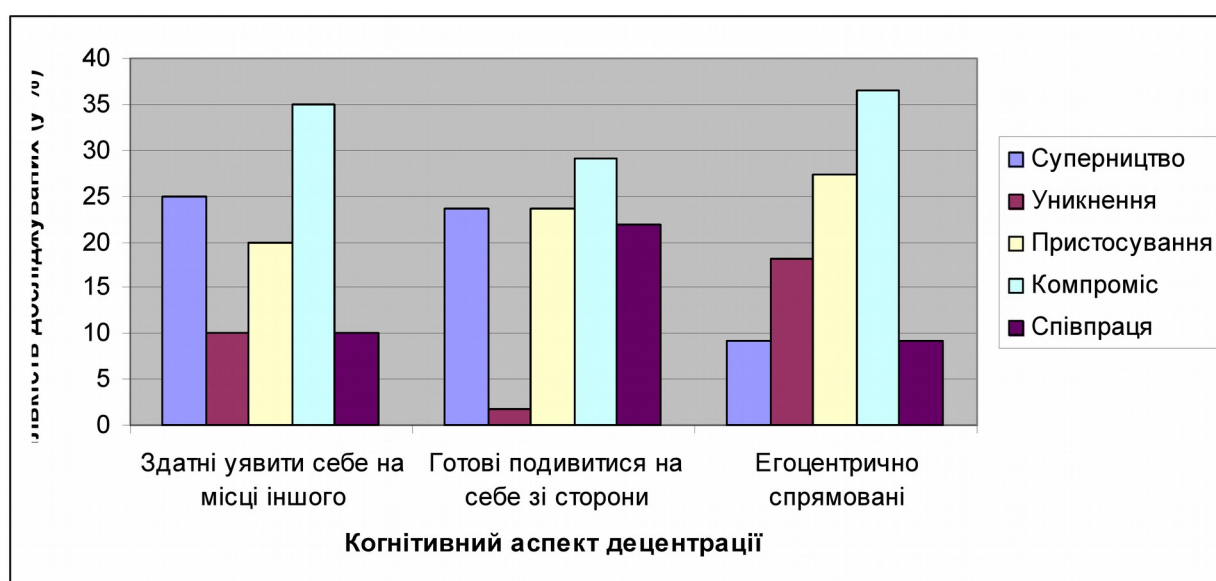


Рис. 2.5. Преференції у конфлікті осіб раннього юнацького віку ЗУСМІ, ГПСЗ та ЕС (у %)

Особам ЗУСМІ притаманні достатньою мірою усі стилі поведінки у конфлікті: компроміс (35,0%) та суперництво (25,0%), а також пристосування і співпраця (по 10,0% кожна група). Особистість, яка обирає стиль компромісу у конфлікті, характеризують як спроможну певною мірою поступатися власними інтересами, активну і раціональну, готову до взаємовигідних пропозицій, з наявною потребою у співпраці. Що стосується суперництва (змагання), то особам, які обирають такий стиль поведінки у конфлікті, притаманне задоволення і відстоювання власних потреб у першу чергу. Особам з преференцією пристосування характерний конформізм, такі старшокласники намагаються спільно діяти з іншими, погоджуючись з ними, турбуючись про інтереси та бажання іншого, і при цьому ніколи не намагаються відстоювати власні інтереси.

Респондентам, які готові подивитися на себе збоку, майже не властиве уникнення (1,8%) як стиль поведінки у конфлікті. У цій групі ми спостерігаємо високі показники стилів компромісу (29,0%), суперництва (23,6%), пристосування (23,6%) та співпраці (21,8%).

Досить неочікуваними виявилися результати егоцентрично спрямованих респондентів. Тут переважає компроміс (36,4%) та пристосування (27,3%). На нашу думку, це пов'язано із тим, що егоцентризм є ситуативним, а не особистісною властивістю і в подальшому трансформується у децентрацію. У егоцентрично спрямованих спостерігаються такі преференції у конфлікті: уникнення (18,1%), суперництво (9,1%) та співпраця (9,1%).

Додатково для розширення знань у дослідженні поведінкового компоненту децентрації нами була використана методика Т. Лірі (T. Leary). З метою аналізу самооцінки особистості, детерміновану різноманітними відносинами, в які вона вступає у процесі життєдіяльності, для вияву деяких особливостей емоційної та поведінкової сфер і характеристик, які властиві юнакам у стані конфлікту. На думку А. О. Реана [272], результати тесту багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин дозволяють визначити уявлення суб'єкта про себе, своє

ідеальне «Я» і взаємовідносини із найближчим оточенням. Крім того, дана методика дозволяє визначити оцінку себе «очима інших».

Визначалися наступні типи тенденцій (октантів):

Авторитарний – домінантність – владність – деспотичність. Відображає лідерські якості, прагнення домінувати, незалежності, здатність брати на себе відповідальність.

Егоїстичний – впевненість у собі – самовпевненість – самозакоханість. Відображає впевненість у собі, незалежність і діловитість, у крайньому прояві – егоїстичність і байдужість.

Агресивність – вимогливість – непримиренність – жорстокість. Дозволяє оцінити такі якості, як дратівливість, критичність, нетерпимість до помилок партнера. Крайній прояв цієї тенденції можливий у насмішкватості.

Підозрілий – скептицизм – упертість – негативізм. Характеризує недовіру, підозру, ревнивість, образу чи злопам'ятність.

Підлеглий – поступливість – лагідність – пасивне підкорення. Дає змогу оцінити критичність до себе, скромність, несміливість, сором'язливість.

Залежний – довірливість – слухняність – залежність. Оцінює такі якості, як повага до інших, вдячність, прагнення приносити радість партнераві.

Дружелюбний – добросердечність – несамостійність – надмірний конформізм. Характеризує здатність до взаємодопомоги, до спілкування, доброзичливість, уважність.

Альтруїстичний – готовність прийти на допомогу – безкорисливість – жертвовність. Відтворює делікатність, ніжність, прагнення піклуватися про близьких, терпимість до недоліків та вміння пробачати.

В залежності від кількості набраних балів існує різна ступінь вираженості якості: екстримально дезадаптивний варіант розвитку, високий ступінь розвитку якості, адаптивний варіант розвитку (помірно виражений), низька вираженість якості та не виражена якість взагалі. Отримані результати були занесені до таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Типи ставлення до оточуючих осіб раннього юнацького віку

(за методикою Т. Лірі) (у %)

	Екстремальний Рівень	Високий рівень	Помірний рівень	Низький рівень	Не виражений
Авторитарний	7,5	22,7	44,3	25,3	-
Егоїстичний	1,2	10,1	62	26,5	-
Агресивний	1,2	7,5	45,5	39,2	6,3
Підозрілий	-	7,5	27,8	58,2	6,3
Підлеглий	2,5	2,5	40,5	49,3	5
Залежний	1,2	7,5	37,9	49,3	3,7
Доброзичливий	1,2	31,6	41,7	25,3	-
Альтруїстичний	3,7	24	31,6	37,9	2,5

Табличні дані дозволяють зробити наступні висновки:

- у незначній мірі для всіх октантів, крім субшкали підозрілості, характерний у незначній мірі екстремальний рівень вираженості якості: 7,5% авторитарності, 3,7% альтруїстичності, 2,5 % – доброзичливості та 4,8% егоїстичності, агресивності, залежності, доброзичливості (по 1,2% відповідно);
- високий рівень виражений за субшкалами: доброзичливість – 31,6%, альтруїстичність – 24%, авторитарність – 22,7%; трохи нижчими є показники за субшкалою егоїстичності – 10,1%, агресивності – 7,5%, підозрілості – 7,5%, залежності – 7,5% та підлеглості – 2,5%;
- високими залишаються показники згідно помірному ступеню вираженості: 62% – егоїстичності, 45,5% – агресивності, 44,3% – авторитарності, 41,7% – доброзичливості, 40,5% – підлеглості, 37,9% – залежності, 31,6% – альтруїстичності, 27,8% – підозрілості;
- низька вираженість якостей прослідковується високими показниками за досліджуваними субшкалами: підозрілість – 58,2%, залежність – 49,3%, підлеглість – 49,3%, агресивність – 39,2%, альтруїстичність – 37,9%, егоїстичність – 26,5%, доброзичливість – 25,3% та авторитарність – 25,3%;

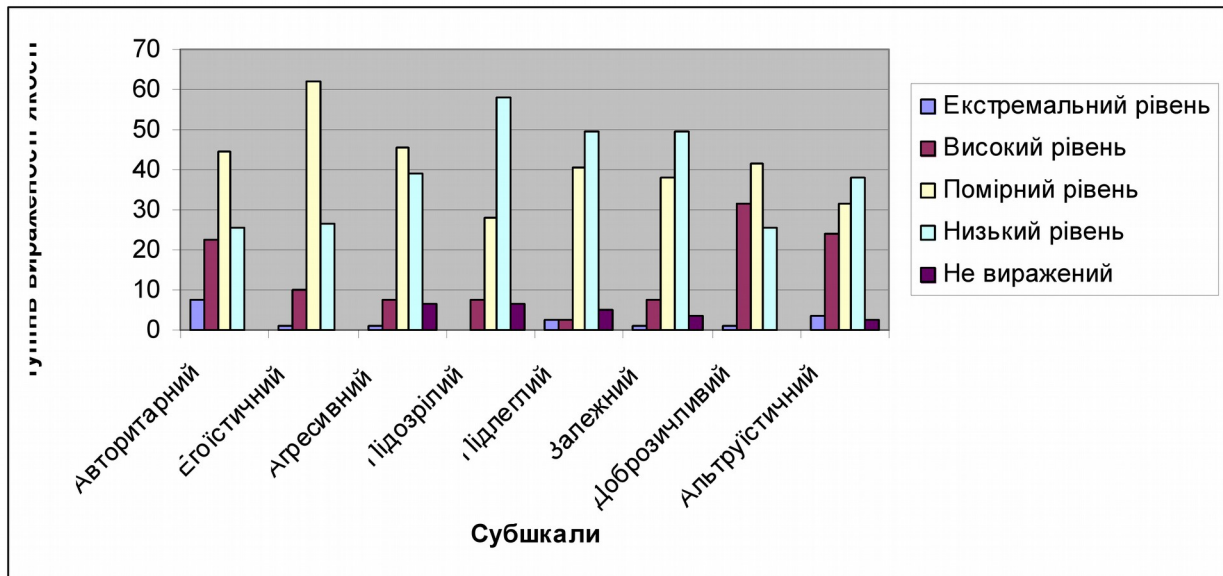


Рис. 2.6. Дослідження типів взаємин з іншими у осіб раннього юнацького віку (у %)

- спостерігається і невираженість якостей за наступними субшкалами: агресивність – 6,3%, підозрілість – 6,3%, підлеглість – 5%, залежність – 3,7% та альтруїстичність – 2,5%.

Для кращого сприйняття отриманих даних ми їх зобразили на рис. 2.6.

Підрахунок здійснювався за двома основними факторами: домінування та дружелюбність. Отримано наступні результати: середній арифметичний показник домінування – 5,01; дружелюбність – 2,66. Спостерігаються відмінності серед юнаків та юнок: домінування у хлопців – 5,5, у дівчат – 4,4 та дружелюбність у хлопців – 3,3, у дівчат – 2,2. За припущеннями Т. Лірі, чим ближче результати досліджуваних до центру окружності, тим сильнішим є взаємозв'язок змінних: домінування – підлеглість та дружелюбність – ворожість. Так як отримані показники є позитивними, це свідчить про незначну перевагу у хлопців прагнення домінувати та дружелюбність. Припускаємо, що це пов'язано з юнацькою схильністю до суперництва і прагнення до домінування та успіху під час самовизначення осіб раннього юнацького віку. Становлення старшокласників як особистості відбувається, коли молода людина, пройшовши складний шлях онтогенетичної ідентифікації уподібнення себе іншим, привласнивши соціально значущі властивості оточення, готова до співпереживання та активного етичного

ставлення як до себе, так і інших, здатна засвоювати конвенціональні ролі, норми, правила поведінки у суспільстві.

Таблиця 2.7

Типи ставлення до оточуючих осіб раннього юнацького віку (гендерний аспект) (у %)

	Хлопці	Дівчата	Усі
Авторитарний	17,4	10,3	11,0
Егоїстичний	18,7	18,8	34,3
Агресивний	15,3	12,5	10,7
Підозрілий	6,8	9,4	7,5
Підлеглий	9,8	14,2	9,0
Залежний	11,2	11,6	8,7
Доброзичливий	12,8	12,5	10,7
Альтруїстичний	8,0	10,7	8,1

Методика Т. Лірі була використана для оцінки поведінки оточуючими ніби «збоку», тому вважаємо доцільним брати до уваги отримані дані за ступенем вираженості як адаптивні (помірний рівень). Отримані дані занесені до таблиці 2.7.

Найбільший показник спостерігаємо за субшкалою егоїстичності (34,3 %), проте гендерних відмінностей за цією шкалою та за шкалами залежність і доброзичливість не виявлено. Незначну перевагу показників між юнаками та юнками спостерігаємо за шкалами авторитарності, де різниця незначна і переважає у хлопців (17,4% проти 10,3%). Незначні відмінності і в показниках агресивності: у хлопці – 15,3%, а у дівчат – 12,5%. Підозрілість значно вища у дівчат – 9,4%, на відміну від хлопців – 6,8%, це стосується показника підлеглості: 14,2% проти 9,8% та альтруїзму (10,7% проти 8,0%). Це краще спостерігати на рис. 2.7.

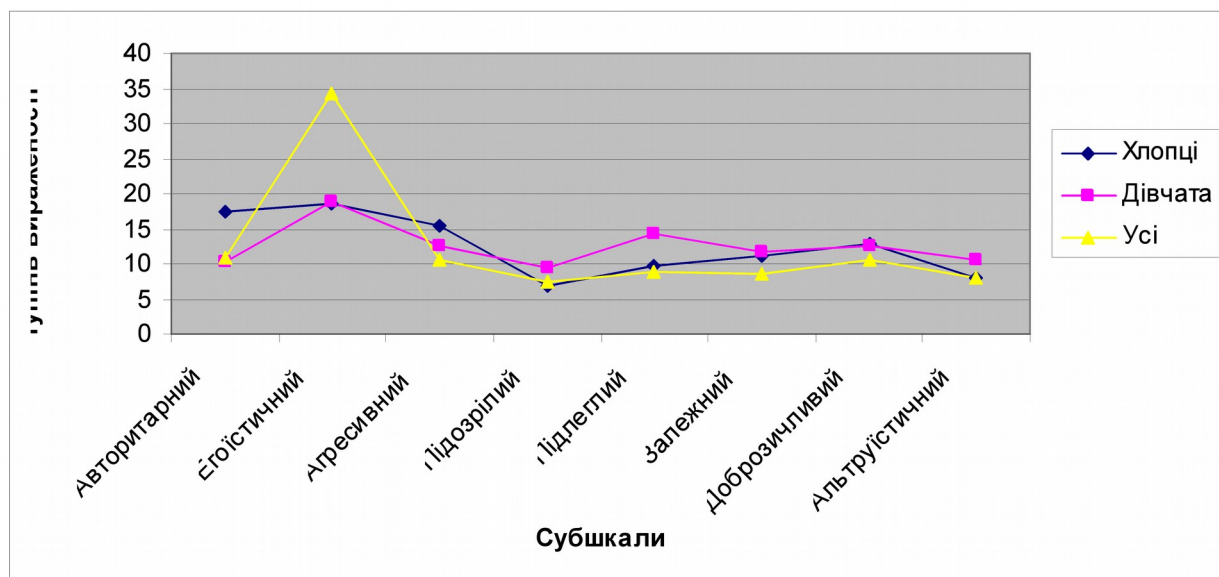


Рис. 2.7. Типи відношення до оточуючих осіб раннього юнацького віку (гендерний аспект) (у %)

Які типи взаємин характерні для осіб, здатних уявити себе на місці іншого, готових подивитися на себе збоку та егоцентрично спрямованих, ми відобразили у рис. 2.8. Нагадаємо, що за основу типів відносин з оточуючими було взято вираженість показників за ступенем помірності.

Для осіб, здатних уявити себе на місці іншого, властиві наступні типи взаємин: егоїстичний (17,4%), авторитарний (13,9%), підлеглий (13,9%), агресивний (12,7%), підозрілий (11,6%), доброзичливий (11,6%), залежний (9,3%) та альтруїстичний (9,3%).

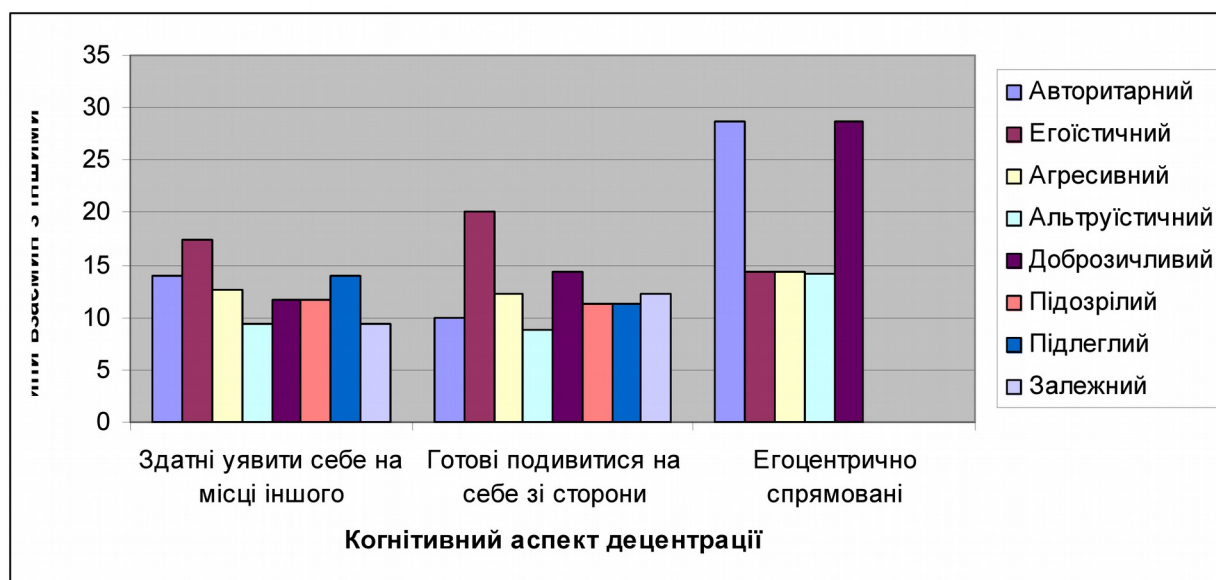


Рис. 2.8. Типи взаємин з оточуючими осіб раннього юнацького віку ЗУСМІ, ГПСЗ та ЕС (у %)

Юнакам та дівчатам, готовим подивитися на себе збоку, властиві егоїстичний (20,0%), доброзичливий (14,4%), агресивний (12,2%), залежний (12,2%), підозрілий (11,1%), підлеглий (11,1%), авторитарний (10,0%) та альтруїстичний (8,8%) типи взаємин з оточуючими.

Егоцентрично спрямованим особам раннього юнацького віку властиві авторитарний (28,6%), доброзичливий (28,6%), егоїстичний (14,2%), агресивний (14,2%) та альтруїстичний (14,2%) типи взаємин з оточуючими.

Як помітно з отриманих даних, егоїстичний тип значимо властивий усім респондентам. Авторитарний тип помірно властивий усім особам раннього юнацького віку, переважає у егоцентрично спрямованих (28,6%). Пов'язуємо це із прагненням до лідерства, що проявляється у потребі бути значимим, почутими, мати на все власну думку. Доброзичливий тип взаємин найбільш характерний, як не дивно, егоцентрично спрямованим юнакам (28,6%), у той час як їм абсолютно не властиві підозрілий, підлеглий та залежний типи взаємин. Це легко пояснюється невеликою кількістю респондентів егоцентрично спрямованих.

Отримані результати емпіричного дослідження у вивченні поведінкового компоненту децентрації свідчать про наступне: поведінковий компонент децентрації забезпечує успішне міжособистісне спілкування та ефективну взаємодію з іншими. Особам раннього юнацького віку властивий егоїзм та авторитарність, але прагнення до реалізації власного потенціалу в соціумі вимагає вміння взаємодіяти, поступатися, що змушує відмовлятися від стратегії змагання (суперництво) і обирати компроміс у вирішенні конфліктних ситуацій. На етапі ранньої юності дівчата віддають перевагу переважно компромісу, а хлопці – суперництву.

2.2.4. Дослідження децентрації у ранньому юнацькому віці

Децентрація як один з механізмів міжособистісного пізнання, що функціонує на основі здатності уявити себе на місці іншого та відтворити його точку зору, забезпечує розуміння та прийняття того факту, що інші люди можуть сприймати щось по-іншому, і на основі залучення процесів перцепції та поведінкових стратегій зуміти узгодити власну точку зору і власні дії з уявленнями та діями іншої людини.

Формування децентрації у ранній юності починається шляхом трансформації егоцентризму за рахунок розвитку інтелекту, який дозволяє відійти від власного «Я» та наблизитись до «Я» іншого. Старшокласник знаходиться у пошуку тих ідей та людей, яким би він міг вірити. Відхід від власного «Я» починається тоді, коли особи раннього юнацького віку активно наслідують лідерів своїх груп, персонажів фільмів або героїв комп'ютерних ігор. Дружба, юнацька любов («закоханість») – це спроби прийти до визначення власної ідентичності через проєкцію свого дифузного «Я» на іншого і можливість таким чином побачити цей образ відображеним та поступово проясненим [262]. Децентрація відбувається у процесі міжособистісної взаємодії. Саме взаємодія з іншими сприяє «розхитуванню» уявлень про абсолютність свого «Я» у світі речей та ідей, створюючи умови для координації різних точок зору. Децентрація допомагає зрозуміти та набути досвіду взаємодії з навколишнім світом, а досвід взаємодії з оточуючими у свою чергу сприяє розвитку децентрації. Децентрація є механізмом зворотного зв'язку, який базується на якісному розвитку розуму від усвідомлення свого «Я» по відношенню до об'єктів сприймання.

Механізм децентрації ми розглядаємо через поняття «позиція» і «спрямованість» особистості. Під поняттям «позиція» розуміємо погляди і ставлення людини до світу, її норми, установки і мотиви. Зміст децентрації визначаємо можливістю зворотності у фіксації на певних думках, уявленнях, переживаннях, станах, точці зору. Обсяг децентрації включає кілька сфер, які охоплюють одночасно як свій статус і емоційний стан, так і іншого. Зворотність розвивається у спільній діяльності, спілкуванні, сюжетно-рольових та ділових іграх. Децентрація є складовою соціальної спрямованості особистості.

В емпіричній частині дослідження ми виходили з того, що децентрація у процесі міжособистісного пізнання включає в себе три компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий і забезпечує взаєморозуміння партнерів.

Кількісні та якісні зміни у всіх сферах особистості та соціально-психологічні трансформації на етапі ранньої юності відіграють важливу роль у становленні децентрації. Розвиток теоретичного та гіпотетико-дедуктивного мислення дозволяє встановлювати взаємозв'язки між об'єктами дійсності. Міжособистісне спілкування з ровесниками є значимою сферою активної особистості раннього юнацького віку. Спілкування виконує функцію соціального самоствердження. Крім того, юнаки починають пізнавати світ через цінності, до яких приєднується любов. Саме в любові людина може проявити найвищу емпатійність. Такі відносини вказують на високу моральну та особистісну зрілість (Л. П. Журавльова). Я-образ товариша відрефлексовується. Емпатія сприяє розвитку альтруїстичного стилю поведінки і впливає на процес вербалізації власного «Я» в ролі товариша. Емпатійні старшокласники є кращими друзями, їм притаманна вірність, готовність прийти на допомогу [111]. Поняття «справжній друг» охоплює всі найкращі риси, які притаманні людині.

Розвиток уяви дозволяє в думці програти, пропрацювати, пережити певну ситуацію, що може свідчити про розвиток внутрішнього особистісного життя. На нашу думку, важливу роль у процесі міжособистісного пізнання відіграють децентрація, ідентифікація, рефлексія та емпатія. Л. П. Журавльова вважає, що виникнення емпатії пояснюється механізмом емоційної децентрації. На думку Г. М. Бреслава, саме емоційна децентрація є початковим моментом співпереживання і співчуття.

Протилежні думки з'являються під час спілкування. Існує думка, що саме завдяки конфліктам особистість відстоює свою позицію, відхиляючи чи приймаючи позицію іншого, що й забезпечує формування децентрації (А.-Н. Клермон, Ж. Піаже, Дж. Смедслунд, О. Ю. Чекстере). Недостатність досвіду взаємодії, прагнення домінування та низький соціальний статус у групі змушує уникати конфліктів (Л. П. Матяш-Заяц), а це у свою чергу не сприяє

розвитку децентрації через такого роду взаємодію. Конфліктна компетентність є ресурсом розвитку спілкування, а необхідним психологічним механізмом конфліктної компетентності у взаємодії є децентрація, яка виступає основою взаєморозуміння і координації дій (Т. В. Скутіна).

Конфлікт за своєю суттю - це зіткнення суперечливих точок зору. Вирішення його спонукає суб'єктів до перетворення сенсу образів, понять та уявлень у власній пізнавальній позиції. Розвинена децентрація сприяє успішному і безконфліктному прийняттю іншої людини (Д. Флейвел). На нашу думку, сприйняття та розуміння іншого – дуже складний процес взаємодії. Спроможність поставити себе на місце іншого повинна сприяти вирішенню конфліктної ситуації, а не здатність до децентрації навпаки – ускладнювати процес взаємодії. У свою чергу Т. І. Пашукова у своїх дослідженнях [231] стверджує, що саме тип взаємодії впливає на рівень когнітивної децентрації (а не децентрація на тип взаємодії), і саме конкуренція (змагання) більше впливає на рівень децентрації, ніж кооперативні відносини (співпраця).

У визначенні рівнів децентрації нами враховувалися здатність уявити себе на місці іншого, здатність до співпереживання, спрямованість на задоволення спільних потреб, готовність співпрацювати з іншими. В результаті обробки даних було визначено п'ять рівнів, які охопили попередньо отримані дані згідно тих складових, які були визначені:

Високий рівень децентрації охоплював респондентів, здатних уявити себе на місці іншого з високим або середнім рівнем емпатії, які вдало поєднують власні цілі зі створенням хороших взаємостосунків з іншими (стратегія «сова»), у конфлікті преференція – співпраця.

Вище за середній рівень охоплює високий рівень когнітивного та середній або низький емоційного компонентів децентрації; ціннісний та поведінковий компоненти поєднують стратегії компромісу («лис») та співпраці («сова»).

Середній рівень децентрації приписується респондентам, готовим подивитися на себе збоку, та середнім або низьким рівнем емпатії; ціннісний та

поведінковий компоненти поєднують стратегії компромісу («лис») та співпраці («сова»).

Нижче за середній рівень охоплює осіб, готових подивитися на себе збоку з низьким рівнем емпатії, які спрямовані на досягнення власних цілей і прагнення порозуміння; у конфлікті вибір надається співпраці, компромісу, суперництву або пристосуванню.

Низький рівень децентрації приписувався особам, готовим подивитися на себе збоку, з низьким рівнем емпатії.

Опрацювання отриманих даних для визначення рівнів децентрації дозволило дати характеристику рівням децентрації у ранньому юнацькому віці (табл. 2.8), результати дослідження занесено до таблиці 2.9.

В осіб раннього юнацького віку переважає нижче середнього рівень децентрації (47,5%). На нашу думку, саме цей рівень відображує особливості раннього юнацького віку, періоду трансформації егоцентризму в децентрацію: усвідомленість наявності відмінної позиції в іншого, труднощі у пошуку аргументів на користь власної; вибірковість у сприйнятті інших на емоційному рівні.

Рівні децентрації	Характеристика когнітивного компонента	Характеристика емоційно-ціннісного компонента	Характеристика поведінкового компонента
<i>Низький рівень</i>	Власна позиція несформована. Думка іншого не сприймається або сприймається без прагнення до розуміння.	Емоційний стан іншого не сприймається. Цінується можливість проявити себе у ролі опонента.	Думка іншого або ігнорується, або викликає прагнення до суперництва. Людина керується бажанням переконати іншого не скільки у неправильності його точки зору, скільки у можливості існування інших позицій.
<i>Нижче за середній рівень</i>	Сприйняття та усвідомлення наявності у іншого відмінної точки зору. Брак засобів переконати іншого. Пошук додаткових фактів на користь власної позиції.	Вибіркове прийняття іншого на емоційному рівні.	При прийнятті особистості іншого виникає бажання бути оціненим, готовність поступитися власною позицією на користь іншого. При не прийнятті іншого – пасивне відстоювання власної позиції.
<i>Середній рівень</i>	Сприйняття та пізнання позиції іншого, відмінної від власної; прагнення зрозуміти та проаналізувати причини відмінностей позицій; складності координації власної позиції з позицією іншого.	Готовність до співпереживання. Цінується особистість опонента за певні якості чи за певну позицію.	Відстоювання власної позиції з готовністю пожертвувати другорядним заради досягнення згоди у головному.
<i>Вище за середній рівень</i>	Включення у свій внутрішній світ мотивів та установок інших осіб. Диференціація та координація своєї позиції та позиції іншого. Поступове подолання складності координації відмінних точок зору.	Інтерес до особистості іншої людини. Прагнення на емоційному рівні пізнати іншого, поставити себе на місце партнера, емоційна готовність до співпраці.	Хороші взаємини сприймаються як запорука реалізації власних цілей. Співпраця з іншим передбачає донесення іншому своєї позиції; врахування позиції іншого у побудові нової спільної точки зору.

Високий рівень

Здатність глибоко зрозуміти іншого та за рахунок ідентифікації, вторинної оцінки ситуації, особистісної рефлексії, актуалізації установки подивитися на ситуацію «очима іншого». Розуміння, прийняття та аналіз позиції іншого. Прогнозування динаміки змін.

Сприймання переживань іншого з поглибленим інтересом до його особистості, включаючи емоції іншого у власну систему норм, цінностей, смислів, ідеалів, установок та переконань. Потреба у генерації ідей.

Відкритість до пропозицій та ідей інших. Активна творча взаємодія з іншими.

Характеристика рівнів децентрації*Таблиця 2.8*

Таблиця 2.9

Дослідження децентрації у осіб раннього юнацького віку (у %)

Рівні децентрації особистості	Усі (%)	Хлопці (%)	Дівчата (%)
Високий рівень	2,5	3,6	1,2
Вище за середній	15,2	16,7	15,0
Середній рівень	20,8	10,7	31,3
Нижче за середній	47,5	50,0	45,0
Низький рівень	14,0	19,0	7,5

У гендерному аспекті значні відмінності спостерігаємо у показниках середнього рівня децентрації, який переважає у дівчат (31,3%) порівняно з хлопцями (10,7%). Припускаємо, що це пов'язано із притаманною дівчатам схильністю до співчуття, що забезпечує інтерес до іншої людини та готовність пожертвувати другорядним заради досягнення згоди у головному. У той час, коли хлопці більш зацікавлені у суперництві з партнером, це може пояснювати і результати по низькому рівню, де хлопці (19,0%) мають перевагу над дівчатами (7,5%), але незважаючи на це, незначна перевага у хлопців і по високому рівню (3,6% проти 1,2%), що свідчить про перевагу юнаків над дівчатами у досягненні здатності глибоко зрозуміти іншого і подивитися на ситуацію «його очима».

Загалом отримані дані свідчать про нерівномірність розвитку децентрації у ранньому юнацькому віці.

З рис. 2.9 ми бачимо, що у хлопців переважають високий та низький рівні, а у дівчат - середній. На етапі ранньої юності досягнути високого рівня особистісної децентрації досить складно. Адже це період спроб у виборі стратегій поведінки при взаємодії з іншими, коли децентрація одночасно стає умовою для співпраці, а взаємодія сприяє формуванню децентрації особистості. Високий рівень децентрації спостерігаємо у 2,5% досліджуваних. Незважаючи на те, що дівчата у цьому віці намагаються зменшити соціальну відстань і встановити психологічну близькість з іншими, їм лише 1,2% притаманний високий рівень децентрації.

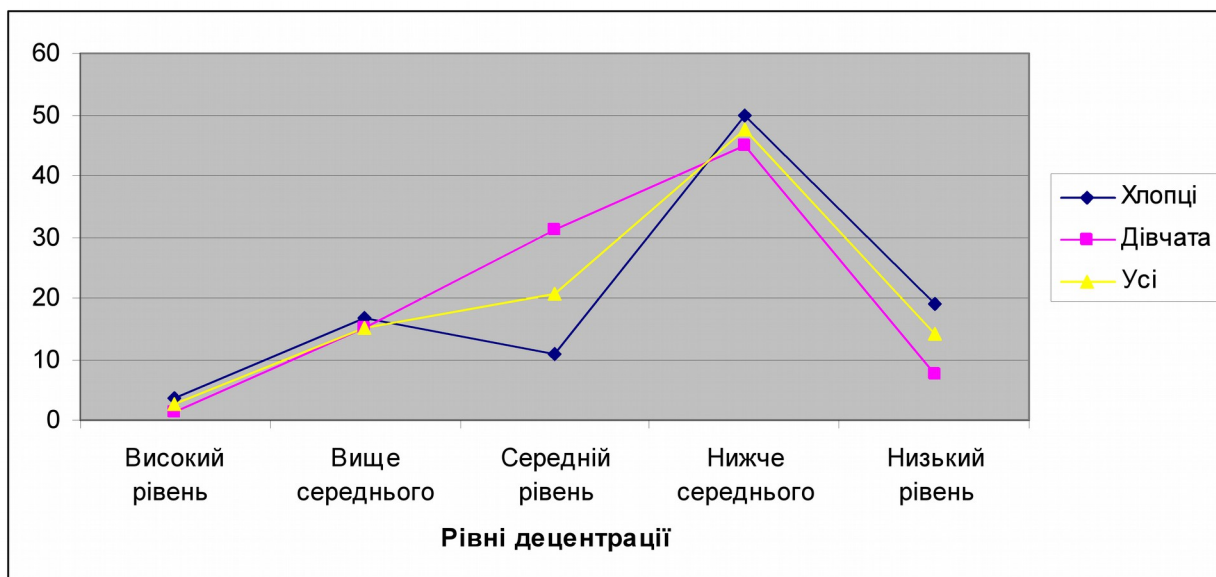


Рис. 2.9. Дослідження децентрації в осіб раннього юнацького віку (у %)

Юнакам, порівняно з дівчатами, більш притаманна підтримка свого статусу, прагнення приховати свої слабкості та підкреслити свої досягнення, показник 3,6% високого рівня децентрації характеризує саме хлопців більш спроможними децентруватися у ранньому юнацькому віці. Така вагома різниця з показниками дівчат може бути обумовлена полюсами емоційності та раціональності у поведінці.

Показник децентрації вище середнього характерний для 15,2% досліджуваних: 16,7% хлопців та 15,0% дівчат. Даний результат є досить хорошим, так як передбачає поступову диференціацію та спроби координації своєї позиції з позицією іншого.

Результати дослідження децентрації особистості за демографічним фактором по окремо взятих показниках занесені до таблиці 2.10. Високий рівень децентрації властивий 8,0% студентам та 2,7% старшокласникам столиці і зовсім не спостерігається у старшокласників провінції. Результати за показником вище середнього рівня розподілилися таким чином: 8,0% студентів, 16,7% старшокласників столиці та 16,4% старшокласників провінції. Середній рівень значно переважає у старшокласників столиці 34,7%, менші показники у старшокласників провінції – 11,9%, і досить низькі результати у студентів – 4,0%.

Таблиця 2.10

Децентрація в осіб раннього юнацького віку за соціальним та демографічним фактором (у%)

Рівні децентрації	Студенти	Старшокласники столиці	Старшокласники провінції
Високий рівень	8,0	2,7	0
Вище середнього	8,0	16,7	16,4
Середній рівень	4,0	34,7	11,9
Нижче середнього	60,0	33,4	58,3
Низький рівень	20,0	12,5	13,4

Результати за показником нижче середнього розподілилися наступним чином: 60,0% студентів, 33,4% старшокласників столиці та 58,3% старшокласників провінції. Розподіл за низьким рівнем такі: 20,0% студентів, 12,5% старшокласників столиці та 13,4% старшокласників провінції.

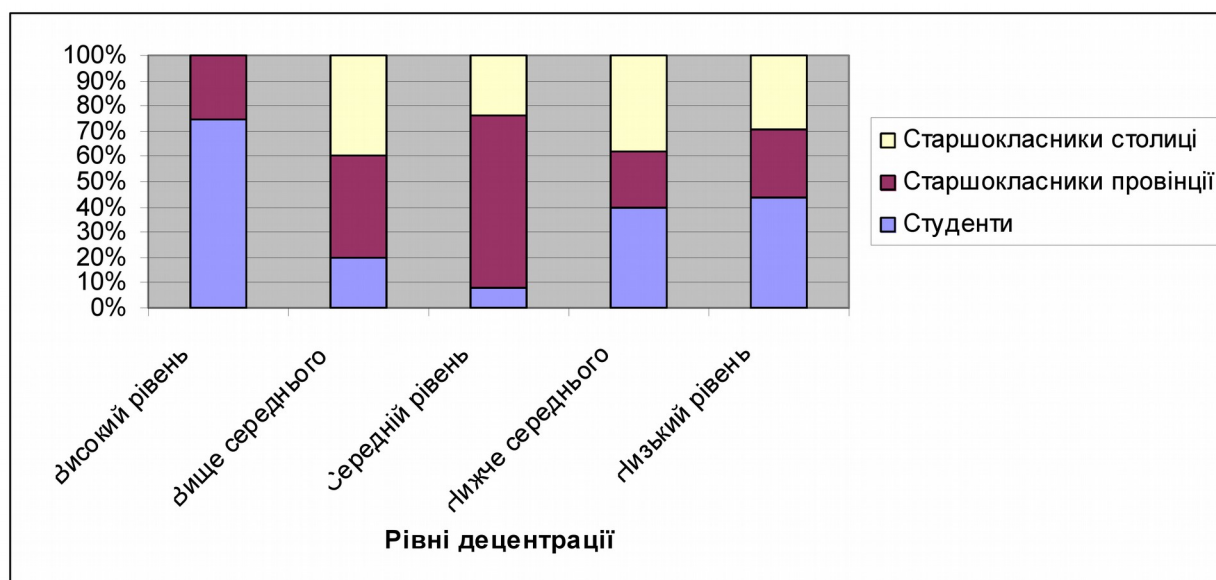


Рис. 2.10. Дослідження децентрації в осіб раннього юнацького віку (за демографічним та соціальним фактором) (у %)

Якщо порівнювати за показниками децентрації особистості групи наших досліджуваних (див. рис. 2.10), помічаємо, що група старшокласників столиці має переваги над групами студенти та старшокласники провінції за середнім, вище середнього рівнями. У той час, як студенти випереджають школярів за високим, нижче середнього та низьким рівнем децентрації. Що стосується школярів провінції, то за кожним рівнем результати є нижчими, і відсутні показники по високому рівню. Це дає підставу зробити припущення, що у великому місті легше

децентруватися, ніж у маленькому провінційному містечку. Це може бути обумовлено більшою динамікою, різноманітністю та широтою міжособистісного спілкування у великих містах, тому що велике місто забезпечує більшою кількістю контактів, а у маленькому містечку практично не можлива анонімність. Вважається, що для старшокласників з малого міста більшою мірою характерна орієнтація на думку соціуму, ніж для старшокласників із великого міста [253].

Те, що результати по групі студенти не виправдали наших очікувань, хоча високий рівень значно перевищує інші групи, пояснюємо тим, що навчальний процес в університеті істотно відрізняється від навчальної діяльності у школі. Крім того, у дослідженні взяли участь студенти першого курсу на етапі адаптаційного періоду, після першої сесії, період, коли студенти лише встановлюють нові типи міжособистісних взаємовідносин. Пристосування до незвичної обстановки та нових умов сприяє так званій конформістській поведінці. Тому можна припустити, що такі результати обумовлені соціальною ситуацією студентства в адаптаційний період.

Таблиця 2.11

Дослідження децентрації в осіб раннього юнацького віку за демографічним фактором (гендерний аспект) (у %)

	Студенти		Старшокласники столиці		Старшокласники провінції	
	Х	Д	Х	Д	Х	Д
Високий рівень	18,2	0	3,4	2,3	0	0
Вище середнього	9,1	7,1	24,1	11,6	16,2	16,7
Середній рівень	0	7,1	13,8	48,8	8,1	16,7
Нижче середнього	54,5	64,3	41,4	27,9	56,8	60,0
Низький рівень	18,2	21,4	17,2	9,3	18,9	6,6

Результати дослідження відмінностей децентрації у хлопців та дівчат за демографічним та соціальним фактором занесені до таблиці 2.11. За соціальним

статусом студенти (хлопці) мають перевагу над іншими за показником високого рівня децентрації, який абсолютно не властивий дівчатам- студенткам та старшокласникам провінції. Хлопцям-студентам взагалі не властивий середній рівень децентрації, у дівчат він теж невисокий -7,1%. Вагомих відмінностей за іншими рівнями у групі студентів серед хлопців та дівчат не спостерігаємо: вище середнього – 9,1% хлопців та 7,1% дівчат; нижче середнього – 54,5% хлопців та 64,3% дівчат; низький рівень – 18,2% хлопців та 21,4% дівчат

У групі старшокласники столиці спостерігаються відмінності в результатах між хлопцями та дівчатами: вище середнього рівень (24,1% проти 11,6%), нижче середнього (41,4% проти 27,9%) та низький рівень (17,2% проти 9,3%) переважає у хлопців, а для дівчат більш характерний середній рівень (48,8% проти 13,8). Незначні відсоткові відмінності, але у даному дослідженні значимі результати, у високому рівні, де перевага у хлопців (3,4% проти 2,3%).

У групі старшокласники провінції спостерігаємо, що у хлопців переважає низький рівень (18,9% проти 6,6%), а у дівчат середній (16,7% проти 8,1%). За іншими показниками значимі відмінності не спостерігаються: вище середнього – 16,2% хлопців та 16,7% дівчат; нижче середнього - 56,8% хлопців та 60,0% дівчат.

Відмінності у хлопців та дівчат за демографічним фактором у групах старшокласники столиці та старшокласники провінції такі: вище середнього рівень децентрації більш властивий хлопцям столиці – 24,1%, лише 11,6% дівчат, а що стосується групи старшокласників провінції – 16,2% хлопців та 16,7% дівчат; нижче середнього рівень переважає у дівчат провінції – 60,0%, ненабагато менше хлопців 56,8%, у групі старшокласників столиці – 41,4% хлопців та лише 27,9% дівчат. По даній групі у дівчат досить низькі показники. На нашу думку, це може бути пов'язано саме з різноманітністю та широтою міжособистісного спілкування у столиці, що для дівчат є більшою потребою, ніж для хлопців, і в результаті спостерігаємо високі показники по середньому рівню – 48,8%, у той час як лише 13,8% хлопців, а у групі старшокласники провінції показники ще нижчі: 8,1% хлопців та 16,7% дівчат.

Отримані емпіричним шляхом дані дозволяють зробити наступні висновки:

- Процес децентрації у ранньому юнацькому віці відбувається за рахунок розвитку трьох її складових: когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової. Нерівномірний розвиток компонентів децентрації обумовлений віковими особливостями становлення особистості раннього юнацького віку. Недостатньо збалансовані складові, зокрема виявлених у суперечностях між ціннісним та поведінковим компонентами тощо.
- Лише 2,5% досліджуваних осіб раннього юнацького віку притаманний високий рівень децентрації, який передбачає високий когнітивний розвиток, високий рівень емпатії, спрямованість задовольнити власні цілі, узгоджуючи їх з цілями інших, преференція у взаєминах – співпраця.
- Ранньому юнацькому віку (47,5% досліджуваних) властивий показник, нижчий середнього рівня децентрації. Старшокласники усвідомлюють наявність в інших протилежних позицій, але на даному віковому етапі їм поки що складно знайти аргументи на користь власної позиції. Характеризуються вибірковою сприйняттю інших, у зв'язку з цим можуть поступитися позицією на користь іншого або через брак аргументів намагаються відстояти власну точку зору.
- У гендерному аспекті спостерігаємо наступні відмінності: у дівчат переважає середній рівень децентрації, а у хлопців – низький. Розуміння іншого у хлопців раннього юнацького віку відбувається за рахунок так званої інтелектуальної подібності, у цьому віці вони прагнуть до лідерства, мало емоційні й у поведінці обирають змагання. У дівчат розуміння відбувається через емоційні співчуття та переживання, що й забезпечує вищі показники схильності до компромісу.
- За демографічним фактором перевага у старшокласників столиці за високими та середніми показниками, що свідчить про забезпеченість великим містом більшою кількістю динамічних і різноманітних взаємин. Що стосується досліджень за соціальним статусом: школярі та студенти, спостерігаємо перевагу високого рівня децентрації у студентів (хлопців),

інші значимі показники залишилися невисокими, очевидно, це пов'язано з адаптацією до нових умов.

2.3. Взаємозв'язок суб'єктивного стану самотності з децентрацією.

Вплив потреби в усамітненні на розвиток децентрації в осіб раннього юнацького віку

Ранній юнацький вік є періодом реалізації потреби в дружбі та коханні. Спілкування з друзями стає інтимно-особистісним. Невдачі у реалізації цієї потреби можуть призвести до стану самотності як результату депривації життєвих потреб особистості на емоційному, когнітивному та соціальному рівнях. Але, крім цього негативного фрустраційного стану самотності, часто особи раннього юнацького віку мають потребу в усамітненні. Л. Ю. Айвазян відмічає, що поняття соціальної ізольованості та суб'єктивного відчуття самотності не тотожні. Тобто відчуття самотності в ракурсі соціальної ізольованості виникає в результаті ізоляції особистості від соціуму, що в свою чергу загострює потребу у спілкуванні, саме так визначається самотність у словнику «соціальна психологія». Проте зовсім інше значення має психологічне явище самотності, якщо визначати це поняття через його суб'єктивне переживання неізольованої особистості [4]. Усамітнення розглядається через призму самотності внаслідок розвитку і формування самосвідомості. Самотність як стан усвідомлення своєї індивідуальності і виокремлення власного «Я» із зовнішнього світу. Саме так розглядається самотність І. С. Коном, Е. Фроммом, Д. Расселом та іншими.

У ранньому юнацькому віці самотність може мати тимчасовий, ситуативний характер. Л. А. Варава вважає, що самотність, як властивість особистості, може виникнути і внаслідок недостатнього задоволення потреби усамітнення в дитинстві [51]. Період усамітнення, стан соціальної самотності сприяє цінуванню дружніх та любовних стосунків, знижує вимогливість, підвищує толерантність до партнера. Припускаємо, що цей стан сприяє розумінню себе та інших, розвитку децентрації особистості за рахунок рефлексії. Людина, як соціальний індивід, має потребу в розумінні. К. Роджерс вважає, що основний бар'єр, який стоїть на заваді

між людьми, є природна тенденція оцінювати, судити, схвалювати чи не схвалювати твердження та позицію іншого. Тому усамітнення, на думку автора, це той стан, який сприяє розвитку емпатії та децентрації і потягу до взаємин з іншими людьми. А от фрустраційний стан, в якому особа почуває себе самотньою, навпаки, знижує рівень децентрації і, скоріше за все, підвищує егоцентризм, який є захисною реакцією у цей період.

Потреба усамітнитися виникає у юнаків, коли задоволена потреба реалізації становлення контактів з іншими. Пройшовши підлітковий егоцентризм, юнаки починають із власного «Я» переключатися на «Я-іншого». Саме з метою зрозуміти виникає необхідність в усамітненні. Суб'єктивний стан самотності, у свою чергу, є результатом когнітивного процесу, в ході якого людина усвідомлює, що самотня. У таких ситуаціях юнаки замикаються на власній особистості та неспроможні зрозуміти інших. Л. П. Журавльовою було встановлено, що нездатність відчувати і розуміти інших людей, відсутність спрямованості на інших є одним із чинників самотності особистості [111, с.217 – 235]. Виявлений нами попередньо зв'язок емпатії із здатністю уявити себе на місці іншого, складовою когнітивної децентрації, викликав інтерес дослідити:

- 1) взаємозв'язок суб'єктивного стану самотності з децентрацією;
- 2) вплив потреби в усамітненні на розвиток децентрації у осіб раннього юнацького віку.

Для дослідження суб'єктивного стану самотності та прагнення до усамітнення ми використали методику Рассела-Фергюсона. У своїх дослідженнях В. Г. Лашук встановила, що низькі результати, одержані за методикою Д. Рассела та М. Фергюсона (виявляє частоту та інтенсивність суб'єктивного переживання самотності), вказують на факт вкрай рідкісного переживання юнаками самотності, лише у форс-мажорних ситуаціях [169]. Крім того, ця методика не дозволяє визначити рівень потреби в усамітненні. Саме тому, врахувавши дослідження В. Г. Лашук, ми модифікували запропоновану методику, щоб дослідити як суб'єктивний стан самотності, так і потребу в усамітненні. Із запропонованих 20 запитань ми залишили 15, окремі з них модифікували, враховуючи потребу

сучасної молоді у спілкуванні в соціальних мережах, і додали 10 запитань, які, на нашу думку, дозволяють визначити потребу в усамітненні (додаток 1).

Під суб'єктивним переживанням стану самотності ми маємо на увазі нездоланне, неприємне, константне відчуття. Саме так самотність розглядав Г. Зілбург.

За отриманими результатами респондентів було поділено на три групи відповідно до рівнів переживання самотності. Отримані результати подано в таблиці 2.12.

За результатами модифікованої методики Д. Рассела та М. Фергюсона було виявлено, що особам раннього юнацького віку притаманний переважно низький рівень переживання самотності. Це свідчить про те, що більшість старшокласників (73,8%) переживають самотність дуже рідко, у виключних життєвих ситуаціях, або це почуття їм взагалі невідоме.

Таблиця 2.12

Дослідження суб'єктивного стану самотності у осіб раннього юнацького віку (у %)

<i>Рівні переживання почуття самотності</i>	Всього (%)	<i>Стать</i>	
		Юнаки (%)	Дівчата (%)
Низький рівень	73,8	71,4	76,1
Середній рівень	22,3	26,9	17,9
Високий рівень	3,8	1,5	5,9

Середній рівень переживання самотності притаманний 22,3% респондентам. Старшокласники цієї групи відчують самотність інколи, за певних ситуацій. Високий рівень переживання почуття самотності властивий 3,8% осіб раннього юнацького віку. Такі особи переживають самотність часто і гостро.

Якщо порівнювати результати дослідження за гендерними особливостями, то значних відмінностей ми не спостерігаємо. Низький показник переживання самотності у дівчат більший на 4,7% від показника у хлопців. Середній показник самотності, який, на нашу думку, є більш ситуативним, тимчасовим, навпаки, у хлопців вищий, ніж у дівчат на 9%. Часті та гострі переживання почуття самотності спостерігаються більше у дівчат, ніж у хлопців на 4,4%.

Беручи до уваги вікову динаміку ранньої юності, нами було виявлено, що для студентів (17 – 18 років) у порівнянні з старшокласниками (15 – 17 років) не характерний високий рівень самотності. На думку В. Г. Лашук, це пов'язано з тим, що студенти, адаптуючись до нової соціальної ситуації, набувають потрібного досвіду з налагодження задовільних стосунків, визначають пріоритети й таким чином долають почуття самотності. У студентів спостерігається вищий показник (85,7%) низького рівня суб'єктивного стану самотності, ніж у старшокласників (71,5%), але нижчий показник середнього рівня: 14,2 % проти 23,8%.

Ранній юнацький вік характеризується емоційною нестабільністю, нерішучістю, непослідовністю у своїх діях та вчинках. Студенти емансипуються від батьківської сім'ї та освоюють нову соціальну роль, яка пов'язана з адаптацією до нового світу взаємин. Гостре переживання почуття самотності у цьому віці пов'язане з: складнощами процесу соціальної ідентифікації на етапі дорослішання; переживанням негативного ставлення до себе; втратою старих і відсутністю нових дружніх взаємин. Л. П. Журавльова стверджує, що незалежно від рівня переживання самотності юнакам не властиве почуття відчаю.

Старшокласникам із високим та вище середнього рівнями децентрації не притаманний високий рівень суб'єктивного стану самотності, 30,0% – середній і 70,0% низький рівень самотності. Особам із середнім рівнем децентрації характерний переважно низький рівень самотності (77,3%), незначний показник середнього (13,6%) та високого (9,1%).

Таблиця 2.13

Взаємозв'язок суб'єктивного стану самотності з рівнями розвитку децентрації у ранньому юнацькому віці (у %)

	<i>Рівні децентрації</i>		
<i>Рівні суб'єктивного стану</i>	Високий та вище середнього рівень	Середній рівень	Нижче середнього та низький рівень

<i>самотності</i>			
Високий рівень	0	9,1	4,0
Середній рівень	30,0	13,6	24,0
Низький рівень	70,0	77,3	72,0

У юнаків та дівчат з децентрацією нижче середнього та низьким рівнем спостерігаємо дуже низькі показники самотності високого рівня, лише 4,0%, посередні показники середнього рівня (24,0%) та високий показник низького рівня (72,0%), який мало відрізняється по всіх показниках децентрації. Для кращого сприйняття табличних даних зобразимо результати дослідження на рис. 2.11.

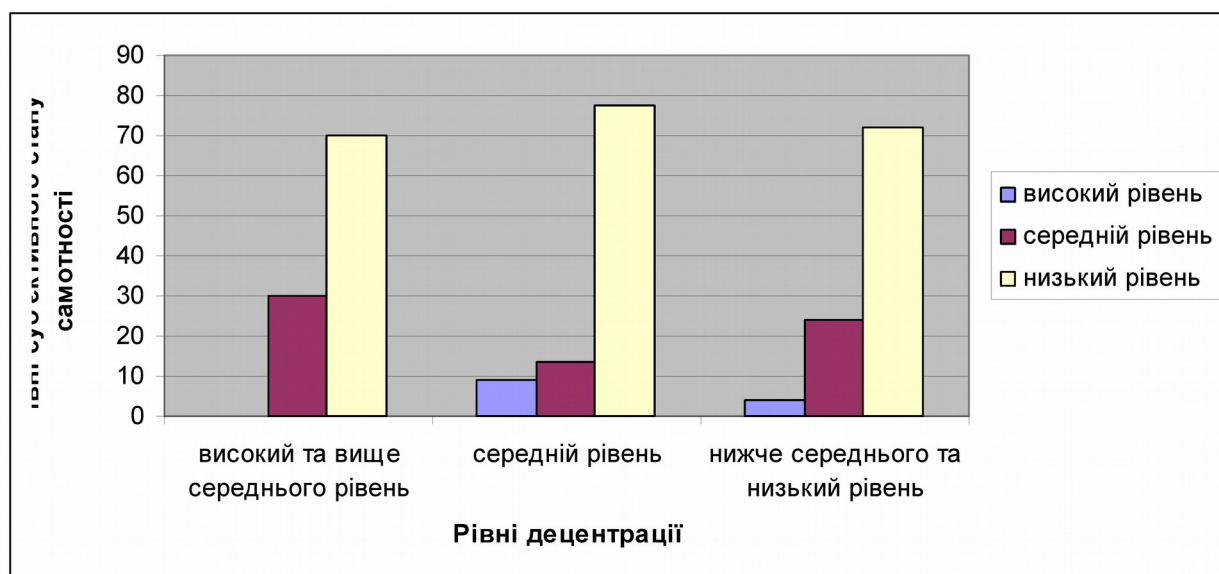


Рис. 2.11. Взаємозв'язок суб'єктивного стану самотності з децентрацією у ранньому юнацькому віці (у %)

Особи раннього юнацького віку з високим та вище середнім рівнем децентрації не вважають себе самотніми. Середній рівень суб'єктивного стану самотності діагностовано у незначній мірі у всіх респондентів і переважає в осіб із високим та вище середнього рівнем децентрації (30,0%), трохи нижчий в осіб із нижче середнього та низьким рівнем децентрації (24,0%). Значних відмінностей між підгрупами по показнику низький рівень суб'єктивного рівня самотності не спостерігаємо, дані коливаються від 70,0% до 77,2%. Результати підрахунків

кореляції ($r = -0,72$; $p \leq 0,01$) свідчать про існування статично значущого негативного зв'язку між децентрацією та суб'єктивним станом самотності. Очевидно, нездатність до децентрації, відсутність спрямованості на інших є одним із чинників самотності особистості.

На відміну від самотності, усамітнення, за визначенням Г. Зілбурга, «нормальний», «скороминучий стан», що виникає в результаті відсутності конкретного «когось». Ми розглядаємо усамітнення як соціальну потребу побути на самоті, наодинці з собою, що дозволяє зрозуміти як себе, так і інших.

Запитання в опитувальнику (додаток А) були спрямовані, крім з'ясування суб'єктивного стану самотності, на визначення потреби старшокласників усамітнитися. Отримані результати подано в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Дослідження потреби в усамітненні у осіб раннього юнацького віку (у %)

<i>Рівні потреби усамітнитися</i>	Всього (%)	<i>Стать</i>	
		Юнаки (%)	Дівчата (%)
Високий рівень	19,7	17,5	21,7
Середній рівень	36,8	33,4	40,0
Низький рівень	43,6	49,1	38,3

Високий рівень потреби в усамітненні ми спостерігаємо у 19,7% респондентів, які мають часту потребу побути на самоті. Середній рівень потреби в усамітненні притаманний 36,8% особам. Старшокласники цієї групи у певних ситуаціях мають потребу побути наодинці з собою. Низький рівень властивий 43,6% осіб. Такі особи час від часу мають потребу усамітнитися. Загалом можна вважати, що у тій чи іншій мірі старшокласникам властива потреба в усамітненні. На нашу думку, потреба в усамітненні є необхідною потребою на етапі становлення особистості раннього юнацького віку, прагнення залишатися інколи на самоті дозволяє зрозуміти себе та досягнути рефлексії, яка і забезпечує успішність становлення процесу децентрації у цьому віці.

Спостерігаються незначні відмінності у показниках між хлопцями та дівчатами: високий (21,7%) та середній (40,0%) переважають у дівчат порівняно з

хлопцями (17,5% та 33,4% відповідно). Хлопці мають нечасту потребу в усамітненні, діагностуємо перевагу низького рівня 49,1% проти 38,3%.

Спробуємо прослідкувати вплив потреби в усамітненні на розвиток децентрації у ранньому юнацькому віці (табл. 2.15).

Старшокласникам із високим та вище середнього рівнем децентрації значною мірою властиві високий (45,0%) та середній (40,0%) рівні потреби в усамітненні і менш притаманний низький (15,0%). У даному випадку можна вважати, що потреба в усамітненні сприяє розвитку децентрації у ранньому юнацькому віці.

Таблиця 2.15

Вплив потреби в усамітненні на рівень розвитку децентрації у осіб раннього юнацького віку (у %)

<i>Рівні усамітнення</i>	<i>Рівні децентрації</i>		
	Високий та вище середнього рівень	Середній рівень	Нижче середнього та низький рівень
Високий рівень	45,0	27,3	33,3
Середній рівень	40,0	54,5	45,3
Низький рівень	15,0	18,2	21,3

Середній рівень потреби в усамітненні, який характеризується наданням переваги побути на самоті, займаючись тими вподобаннями, які не вимагають великих компаній, властивий старшокласникам із середнім (54,5%), нижче середнього та низьким рівнем децентрації (45,3%). Для кращого сприйняття табличних даних зобразимо результати дослідження на рис. 2.12.

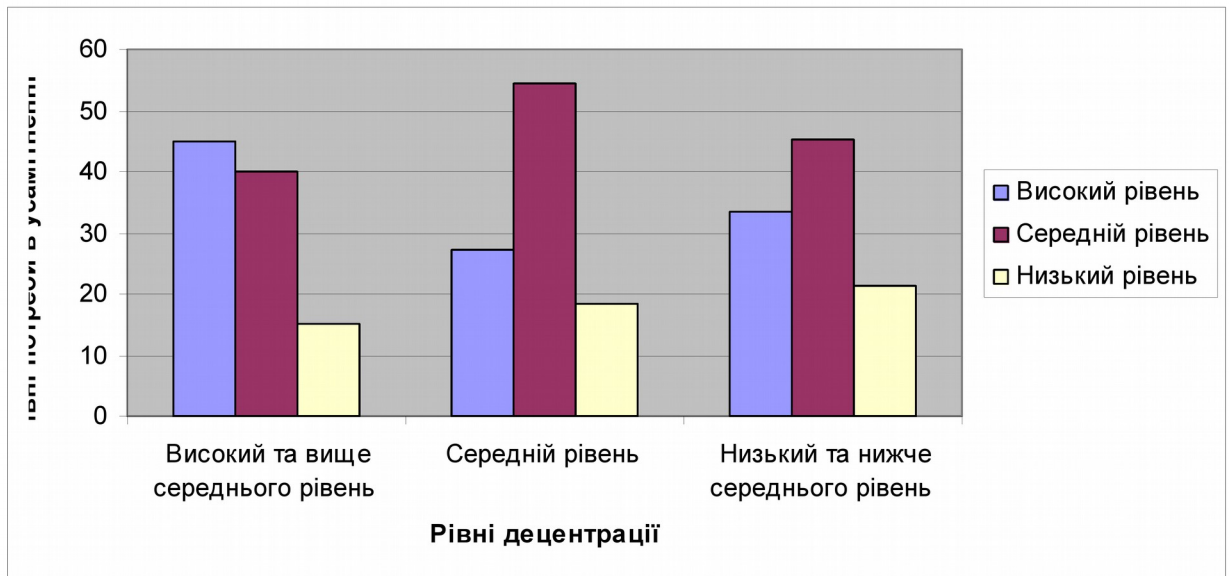


Рис. 2.12. Вплив потреби в усамітненні на розвиток децентрації у ранньому юнацькому віці (у %).

Для осіб раннього юнацького віку є властивою потреба в усамітненні. Потреба побути на самоті може стимулювати до активного пошуку цікавого та змістовного спілкування. Частота потреби в усамітненні диктується юнацькою самостійністю, цілеспрямованістю та пізнанням свого «Я». Результати підрахунків кореляції ($r = 0,73$; $p \leq 0,01$) свідчать про вплив потреби в усамітненні на розвиток децентрації у ранній юності. Припускаємо, що усамітнення як потреба у спілкуванні з собою забезпечує внутрішню гармонію свого «Я», сприяє розвитку рефлексії, розумінню міжособистісних стосунків, аналізу як власної поведінки, так і поведінки інших, дає можливість усвідомити причини дискомфортного емоційного стану.

2.4. Взаємозв'язок децентрації з реакціями на фрустрацію у ранньому юнацькому віці

Дослідження фрустрації у рамках вивчення психологічних особливостей децентрації пов'язано з тим, що існує думка Д. Креча, Р. Кратчфілда та Н. Лівсона, що фрустрація – атрибутивний супутник та генератор конфлікту. Але не кожна фрустрація має механізм конфлікту, виділено два типи фрустрації:

фрустрація-1, не пов'язана з конфліктом та фрустрація-2, яка виступає як одна із складових конфлікту, викликаного фрустрацією1 [38]. На думку Н. О. Божок, фрустрація та толерантність до неї не тільки перешкоджають, а й стимулюють когнітивний потенціал особистості метою конструктивного розв'язання проблем та сприяють розвитку інтелектуально-аналітичних здібностей, що виявляється у здатності рефлексувати над альтернативами виходу та передбачати можливі наслідки складної ситуації, загартовують волю, підвищують емоційну стійкість і тим самим продуктивно впливають на емоційно-вольову сферу. Л. В. Кавун [131] визначив емпірично підтверджений взаємозв'язок децентрації і толерантності з особливостями поведінки в ситуаціях соціальної фрустрації.

Так як формування децентрації у ранньому юнацькому віці базується на когнітивній, емоційно-ціннісній та поведінковій сфері і розвивається при наявній протилежній точці зору, фрустрація у такому випадку може бути як перепорою, так і рушійною силою децентрації. Ранній юнацький вік є періодом нових відкриттів, несподіваних перспектив, крім того, індивідуальні особливості старшокласників ще не настільки стійкі, тому юнакам та юнкам складно успішно подолати перепони, які перешкоджають досягнути бажаного. Залишки підліткового егоцентризму в окремих осіб заважають бути об'єктивними. Сумнівно, що фрустрація загострює егоцентризм, так як цей емоційний стан швидше впливає на формування комплексу неповноцінності. Фрустраційні перешкоди у певних ситуаціях свого роду стимулюють активність особистості та змушують переглянути ситуацію в цілому. Сформована децентрація повинна забезпечити відхід від власного «Я», щоб подивитися на ситуацію збоку. О. І. Кузьміна вільних від фрустрації людей характеризує наступним чином: вміють відділяти головне від другорядного та переключатись на більш цінні в ситуації рішення, спроможні глибоко осягнути причини фрустрації та мотиви діяльності, передбачити можливі шляхи поведінки, вибрати оптимальний варіант, а також незалежні, впевнені в собі, з високим життєвим тонусом, позитивним ставленням до себе [38]. Дана характеристика відповідає особам децентрованої спрямованості. На нашу думку, децентровано спрямовані особи адекватно

реагують у стані фрустрації. Їх реакція, за наявності негативного відтінку, передбачає досягнення цілі, за участі опонента, досягнувши співпраці або компромісу.

Фрустраційні реакції певною мірою пов'язані із проявом агресивності та емоцією гніву. Агресія у фрустрації виступає як одна із форм психологічного захисту. Сформований комплекс емоцій обумовлений незадоволеністю досягнутих цілей чи станом в соціумі, формується комплекс емоцій, які сприяють позиції ворожості, що може призвести до різкого звуження кола життєвих зв'язків особистості, стану самотності, відчуженості. Фрустрація продукує у кожній особистості індивідуальний спектр емоцій і поведінку, індивідуальний спосіб реагування і виходу із ситуації фрустрації.

Старшокласникам, на нашу думку, ще складно досягнути фрустраційної толерантності, про яку писав Ю. В. Попик, під якою розуміють психологічну стійкість до фрустраторів, в основі якої є здатність до адекватної оцінки ситуації та передбачення виходу з неї [38]. Головними причинами вважаємо: відсутність достатнього досвіду у спілкуванні, юнацький максималізм та, поки що, нездатність передбачати найближче майбутнє. Недостатньо сформована децентрація у ранньому юнацькому віці пов'язана із залишками підліткового егоцентризму, що фіксує осіб на одному конкретному мотиві, діючому в даний момент, який є найбільш вираженим у порівнянні з іншими потребами та бажаннями, внаслідок чого збільшується привабливість недосяжної цілі. За дослідженнями Л. В. Кавун [131] студенти з розвиненою здатністю до децентрації в ситуації соціальної фрустрації схильні шукати причини фруструючої ситуації в самих собі, зосередити увагу на конкретному вирішенні міжособистісних конфліктів, готові брати відповідальність за вирішення проблеми на себе, взаємодіяти з іншими людьми у процесі спільного пошуку виходу з ситуації, що склалася.

Для визначення фрустрації як психічного стану, що виникає при наявності перешкод на шляху досягнення цілі, було використано картинки тесту С. Розенцвейга, який дав можливість дослідити міжособистісні взаємини юнаків

та відповідні реакції на фрустратор: екстрапунітивні (Е), коли агресія спрямована назовні, інтрапунітивні (І), коли реакції спрямовані на себе, та імпунітивні (М), коли фруструюча ситуація розглядається як щось незначне або неминуче, що можна подолати згодом; і відповідно типи реакції:

- з фіксацією на перешкоді (OD) – перешкода інтерпретується як свого роду благо або як мало значима перешкода;
- з фіксацією на самозахисті (ED) – захист себе, свого «Я», визнається своя вина або те, що відповідальність за фрустрацію нікому не може бути приписана;
- з фіксацією на задоволенні потреби (NP) – реакція приймає форму потреби у допомозі від інших осіб для вирішення ситуації.

Таблиця 2.16

Взаємозв'язок рівнів емпатії з реакціями на фрустратор у ранньому юнацькому віці (у %)

<i>Реакції на фрустраційну ситуацію</i>	<i>Рівні емоційно-ціннісного компоненту децентрації</i>		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
екстрапунітивні	57,4	63,4	31,2
інтрапунітивні	13,0	13,5	51,6
імпунітивні	29,6	23,1	17,2

Так як фрустрація відноситься до емоційної сфери особистості, метою нашого дослідження було прослідкувати зв'язок реакцій на фрустрацію відповідно до рівнів емоційного компоненту децентрації (емпатії). Отримані дані (табл. 2.16), дозволяють вважати, що особам із високим та середнім рівнем емпатії властиві екстрапунітивні реакції, у той час як особам з низьким рівнем – інтрапунітивні.

Що стосується імпунітивних реакцій, ми спостерігаємо, що вони в однаковій мірі властиві усім групам досліджуваних, але все ж із незначною перевагою – у досліджуваних із високим рівнем. Імпунітивний напрямок реакції свідчить про те, що ситуація фрустрації розглядається ними як малозначима, як відсутність чиеїсь провини або як дещо таке, що може бути виправлено саме по собі, варто лише почекати і подумати. Розподіл досліджуваних за типами реакцій на фрустрацію розглянемо у таблиці 2.17.

Взаємозв'язок типів реакцій на фрустратор із рівнями емпатії в осіб раннього юнацького віку (у %)

<i>Типи фрустраційних реакцій</i>	<i>Рівні емпатії</i>		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
з фіксацією на перешкоді (OD)	48,1	48,0	31,0
з фіксацією на самозахисті (ED)	38,9	44,2	48,3
з фіксацією на задоволенні потреби (NP)	13,0	7,8	20,7

Тип фрустраційних реакцій із фіксацією на перешкоді в однаковій мірі властиві як старшокласникам з високим (48,1%), так і середнім рівнем (48,0%), трохи нижчі показники в осіб із низьким рівнем емпатії (31,0%). М.–А. Роббер та Ф. Тільман відносять до позитивних реакцій на фрустрацію подолання перешкоди, що може свідчити про прояв винахідливості та у разі потреби відмови (або перегляду) наміченої мети.

Тип реакції з фіксацією на самозахисті переважають навпаки в осіб із низьким рівнем (48,3%), порівняно з середнім (44,2%) та високим (38,9%). Вважається, що особа з даним типом фіксації не є вільною у власному виборі конструктивних дій, а мотивує свої дії під впливом інших осіб, що у певній мірі є проявом залежності від думки оточення [166].

Тип фрустраційних реакцій з фіксацією на задоволенні потреби менш виражений в осіб раннього юнацького віку. На думку О. І. Кузьміної, домінування даного типу реакції свідчить про свободу особистості від ситуації фрустрації. Даний тип реакції переважає в осіб із низьким рівнем емпатії (20,7%), порівняно з високим (13,0%) та середнім (7,8%).

Взаємозв'язок реакції на фрустратор із рівнями емпатії в осіб раннього юнацького віку (у %)

<i>Типи фрустраційних реакцій</i>	<i>Рівні емпатії</i>		
	Високий Рівень	Середній рівень	Низький рівень
EOD	25,9	34,6	14,0
EED	27,8	26,9	8,6
ENP	3,7	1,9	8,6
IOD	3,7	0	12,0
IED	9,3	13,5	31,0
INP	0	0	8,6
MOD	18,5	13,5	5,2
MED	1,8	3,8	8,6
MNP	9,3	5,8	3,4

У таблиці 2.18 ми спробували дослідити реакції на фрустратор за типами реагування. Для кращого сприйняття даних ми зобразили їх на рис. 2.13. Спостерігаємо, що у осіб із високим та середнім рівнем емпатії переважають екстрапунітивні реакції, а з низьким рівнем – інтрапунітивні. На нашу думку, екстрапунітивність є активною позицією, порівняно з інтрапунітивністю. Н. В. Тарабріна вважає, що переважання екстрапунітивних над інтрапунітивними реакціями відображає неадекватне самосприйняття [331], що може свідчити про внутрішній конфлікт, коли особистість приписує певні психічні стани собі та іншим, рефлексує внутрішню реальність.

За отриманими результатами можна виділити наступні особливості децентрації: особам з високим та середніми рівнями емоційно компоненту (емпатії) притаманні екстрапунітивні реакції з фіксацією на перешкоді та з фіксацією на самозахисті, що може свідчити про наявність активної позиції, яку особистість готова відстоювати на власну користь.

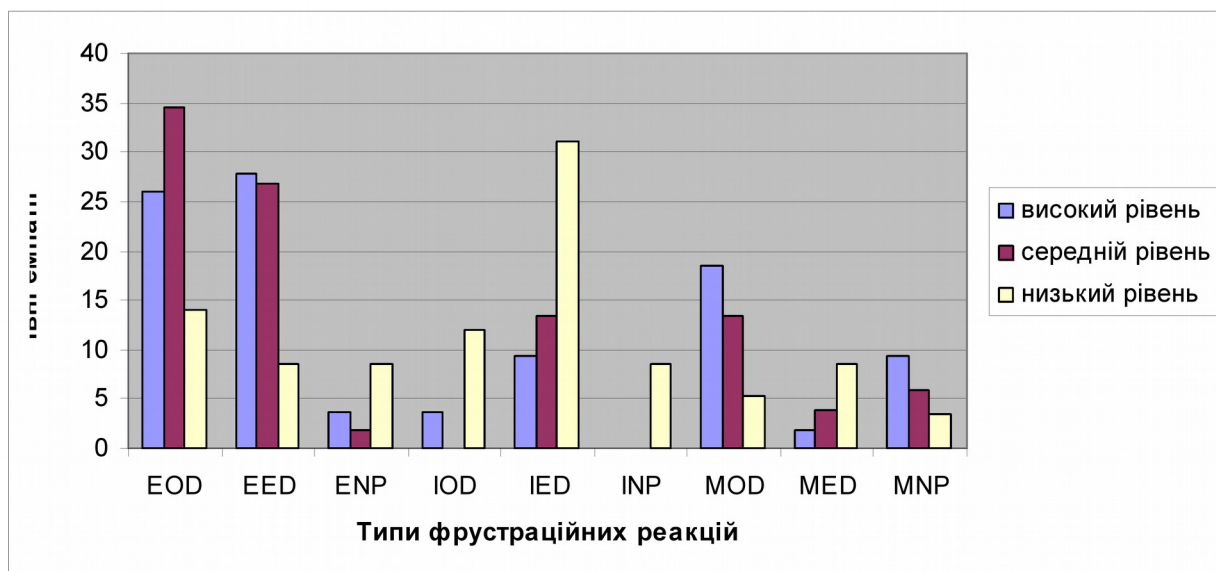


Рис. 2.13. Взаємозв'язок фрустраційних реакцій з рівнями емоційного компонента децентрації (емпатії) у ранньому юнацькому віці (у %)

Неподолання конфліктної ситуації стає поштовхом для суперництва. Імпунітивні реакції виражені рідше, ніж екстрапунітивні, але частіше за інтрапунітивні. У ході проведеної діагностичної роботи припускаємо, що особи з імпунітивними реакціями є менш ініціативними та агресивними, ніж інші групи досліджуваних. Хоча не виражена агресія сприяє раціональності мислення. Імпунітивні реакції можна трактувати як платформу до співпраці.

Можемо припустити, що у ранньому юнацькому віці фрустрація є необхідним етапом на шляху становлення децентрації: навчаючись долати фрустрації, особистість вчиться мобілізувати природні ресурси для задоволення своїх потреб та у досягненні поставлених цілей.

Децентрована позиція незалежно від типу реакції повинна забезпечити прагнення особистості досягнути як своєї цілі, так і цілі іншого у співпраці. Дане дослідження дозволило зробити висновки про те, що у децентрованих осіб більш виражена екстрапунітивність та імпунітивність над інтрапунітивністю, а також тип фрустраційної реакції з фіксацією на перешкоді над еґо-захисною реакцією.

Переважа екстрапунітивних реакцій пояснюємо тим, що старшокласники з розвинутою децентрацією вважають, що або оточення більшою мірою винне в

ускладненні ситуації, ніж вони самі, або об'єктивні обставини, через що вимагають від оточення задоволення своїх потреб.

Висновки до розділу II

1. Децентрація у процесі міжособистісного пізнання забезпечується здатністю уявити себе на місці іншого, розвитком емпатії, поєднанням суб'єктивної потреби у досягненні зі збереженням хороших взаємин з іншими, з наданням переваги співпраці або хитро-розумному компромісі у конфлікті.

2. Здатність уявити себе на місці іншого є важливою складовою когнітивного компонента децентрації, яка властива 47,0% осіб раннього юнацького віку. Емоційний компонент (емпатія) на середньому рівні діагностована у 59,4% старшокласників. Суб'єктивна потреба у досягненні власних цінностей із вдалим поєднанням хороших взаємин з іншими спостерігається у 40,0% осіб, а 27,6% цінують взаємини як засіб досягнення власних цілей, віддаючи перевагу хитро-розумному компромісу. Преференції у конфлікті особи раннього юнацького віку надають суперництву (33,5%) та компромісу (30,4%).

3. Особам раннього юнацького віку притаманні високий, вище середнього, середній, нижче середнього та низький рівні децентрації.

Низький рівень децентрації виявлено у 14,0% респондентів. На низькому рівні децентрації власна позиція ще не сформована, а думка іншого ігнорується або сприймається без прагнення до розуміння.

Нижче за середній рівень притаманний переважній більшості досліджуваних. Ця група виявилася найбільшою і об'єднала 47,5% респондентів. На цьому рівні усвідомлюється наявність у іншого позиції, відмінної від власної, але спостерігаються труднощі у пошуку аргументів на користь своєї точки зору. Характерне вибіркоче прийняття осіб на емоційному рівні, що зумовлює таке ставлення до позиції цих осіб: або готовність поступитися позицією на користь іншого, або недостатньо аргументоване відстоювання власної позиції.

Середній рівень децентрації виявлено у 20,8% осіб раннього юнацького віку, яким властиве прагнення зрозуміти позицію іншого, яка є відмінною від власної, але поки що складно скоординувати власну позицію з позицією іншого та проаналізувати причини відмінностей позицій. На основі інтересу до особистості іншого та співпереживанню йому забезпечується готовність пожертвувати другорядним у власній позиції заради досягнення згоди у головному.

Вище за середній рівень охоплює 15,2% респондентів. На цьому рівні децентрація відбувається за рахунок включення у свій внутрішній світ мотивів та установок інших, на основі чого відбувається поступова диференціація та спроби координації своєї позиції з позицією іншого, що спонукає до компромісу або співпраці.

Високий рівень децентрації властивий 2,5% осіб раннього юнацького віку. На цьому рівні ідентифікація, рефлексія та емпатія відіграють важливу роль у формуванні здатності глибоко зрозуміти іншого і подивитися на ситуацію «очима іншого». За рахунок розуміння відбувається прийняття та аналіз позиції іншого з подальшою координацією позицій та прогнозуванням динаміки змін, що налаштовує на активну творчу взаємодію, генерацію ідей.

3. Старшокласникам, які навчаються у великому місті, легше децентруватися, у той час як в осіб раннього юнацького віку, які проживають у маленькому місті, переважає егоцентрична спрямованість.

4. Усамітнення як соціальна потреба сприяє розвитку децентрації у ранньому юнацькому віці. Нездатність до децентрації є одним із чинників самотності особистості.

5. В осіб із розвиненою здатністю до децентрації в стані фрустрації спостерігається перевага реакції з фіксацією на перешкоді над его-захисними, екстрапунітивність переважає над інтрапунітивністю.

РОЗДІЛ III

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДЕЦЕНТРАЦІЇ В ОСІБ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У розділі описано розроблену та апробовану програму сприяння розвитку децентрації в осіб раннього юнацького віку. Описано техніки та вправи, які було використано для подолання егоцентричної спрямованості та підвищення здатності децентрації. Перевірено ефективність розробленої програми.

3.1. Програма та методи формування децентрації в осіб раннього юнацького віку

Сучасне суспільне життя вимагає від молодого покоління сформованих умінь децентрації, яка забезпечує успішні взаємовідносини з оточуючими, конструктивне вирішення конфліктних ситуацій, здатність бути об'єктивним.

Л. М. Фрідман [322] стверджує, що децентрація вимагає цілеспрямованого навчання, за відсутності сформованої децентрації, сприйняття та мислення у достатній мірі егоцентризм здатний зберегтися назавжди.

Рання юність пов'язана з переходом до нової соціальної позиції – «дорослого». Спілкування в юнаків будується на основі певних протиріч: відокремлення та потреби входження до певної групи. Децентрація – це важливий механізм та компонент спілкування, який забезпечує здатність особистості змінювати власні розумові позиції. Розвиток децентрації сприяє розвитку особистості: її соціалізації, формуванню її зрілості, засвоєнню її позицій сприйняття й удосконалення навичок спілкування. За рахунок децентрації зникає категоричність і з'являється порозуміння. Механізм децентрації базується на інтелектуальній операції зворотності, надзвичайно важливій для управління просторовими предметами та соціально-психологічними уявленнями. На його базі розвивається здатність людини уявляти себе на місці іншого, яка відіграє важливу роль у набутті соціально-психологічної компетентності.

Розвиток децентрації відбувається за рахунок пізнавальних процесів при розвиненості дивергентного мислення, коли здійснюється пошук і порівняння альтернатив. Формування децентрації відбувається під дією освітніх впливів. Спеціально організоване навчання повинно сприяти підвищенню рівня децентрації у старшокласників. Виникає необхідність у тренуванні гнучкості мислення за допомогою завдань, що мають різні способи вирішення, що є одним з важливих засобів і в розвитку особистості. На заняттях із старшокласниками рекомендовано використовувати дискусії по найрізноманітніших проблемах з метою вироблення гіпотетико-теоретичного мислення. Групові дискусії сприяють поглибленню самопізнання у соціальній взаємодії та експериментуванню зі стилями спілкування. У дискусіях юнаки розвивають логіку завдяки активному підбору аргументів і фактів для переконання товаришів у правоті своєї точки зору. Варто надавати увагу і мистецтву ведення суперечки. Тренування аргументованого викладу власної думки допомагає старшокласникам в розвитку рефлексії. Рефлексія забезпечує погляд на власні думки, почуття та дії збоку, а це у свою чергу сприяє об'єктивності в аналізі власних і чужих думок та вчинків. Важливим моментом у формуванні децентрації є розвиток діалогічності й уміння зрозуміло для співбесідника говорити з одного боку та уважно слухати – з іншого. Адже залишки підліткового еготизму і ретрофлексії часто заважають юнакам вести діалог і схиляють їх у бік монологічної розповіді про себе. У цьому випадку допомагають рольові та ділові ігри, під час яких в учасників активізується орієнтування на думки товаришів, розвиваються здібності координації думок і кооперації спільних зусиль при виконанні тих або інших завдань, які сприяють виробленню відчуття міри й інтерес не лише до своєї персони, але й до особи співбесідника. Корисними для розвитку мови (уникненню еготизму) може бути контроль вчителів на уроках або записи повідомлень, відповідей, доповідей, розмов на магнітофон. Ці записи потім аналізують самі старшокласники. Рольові ігри як метод, крім дієвого усвідомлення особистого, дають можливість учасникам практично відпрацювати і закріпити нові, більш ефективні форми поведінки у значимих для них ситуаціях, з найменшим ризиком отримати психологічну

травму. Допомагають заняття риторикою і курси із майстерності прилюдного виступу. Але основним критерієм у формуванні децентрації у ранньому юнацькому віці залишається своєчасне формування адекватної мотивації старшокласників. Психологічні особливості активних методик навчання, діалогічні та політологічні технології, в тому числі рольові та ділові ігри, викликають потребу у спілкуванні, сприяють включенню учнів у складний процес обміну інформацією, думками, почуттями, переживаннями, що: 1) розвиває уважність, критичність до власних думок і повагу до точок зору інших; 2) розвиває культуру спілкування; 3) сприяє відкритості особистості.

Аналіз отриманих емпіричних даних дозволив виявити найбільш значимі фактори, які впливають на формування децентрації в осіб раннього юнацького віку. Теоретичний аналіз проблеми децентрації та результати емпіричного дослідження дозволили визначити особливості в особистісній та міжособистісній сферах, що впливають на формування децентрації у ранньому юнацькому віці.

При децентрованій позиції надається перевага інтересам та позиції співрозмовника, аналізується проблема із врахуванням як власної точки зору, так і поглядів інших учасників.

Розробці програми сприяння формуванню децентрації в осіб раннього юнацького віку передувало ознайомлення з передовими тренінговими технологіями, засобами психотерапії, психокорекції, а також вивчення досвіду роботи психологів-практиків. Наша тренінгова програма спрямована на сприяння розвитку здатності старшокласників до децентрації. Ускладнення у розвитку децентрації при егоцентричній спрямованості проявляються на поведінковому рівні у конфліктності, поганих стосунках із ровесниками, агресії, порушенні дисципліни на уроках. Неспроможність децентруватися на емоційному рівні обумовлює замкнутість і надмірну сором'язливість. Вчасно розвинена децентрація та емпатія на когнітивному рівні сприяє встановленню дружніх, доброзичливих стосунків, а це у свою чергу сприяє адекватному суб'єктивному відображенню різних ситуацій взаємодій у навчанні, спілкуванні та поведінці. На думку О. Б. Мельничук [192], когнітивна децентрація пов'язана з особистісними установками,

які виражаються у ставленні юнаків до власної діяльності, власної поведінки, оточуючого світу (довкілля), а це, беззаперечно, базується на переживаннях і знаннях суб'єкта. Варто пам'ятати і про ідентифікацію, яка бере у цьому участь і відіграє важливу роль у здатності уявити себе на місці іншого, що є важливою складовою децентрації.

Мета тренінгової програми: сприяти розвитку умінь прийняття ролі, пізнавальної позиції іншої людини у комунікативній взаємодії; сприяти цілеспрямованому розвитку мисленневих операцій, прийомів мисленнєвої діяльності; сприяти розвитку складових децентрації.

Основними **завданнями**, розв'язання яких посприяло досягненню мети, були такі:

- формування умінь децентрації по відношенню до пізнавальної позиції іншої людини;
- розвиток адекватності у сприйнятті себе, оточуючих;
- розвивати у старшокласників прийоми мисленнєвої діяльності, мисленневих операцій;
- формування усвідомленої децентрованої позиції;
- розвиток емпатійності, комунікабельності та довіри у взаєминах з іншими;
- розвиток ефективних навичок міжособистісної взаємодії для забезпечення гармонійних стосунків з оточуючими.

Крім загальних завдань, на кожному занятті, враховуючи його основну мету, вирішувались конкретні завдання відповідно до етапів заняття.

Ми надали перевагу груповій роботі, тому що робота у групі дозволяє розвивати особистісні якості через взаємодію з іншими, тісна взаємодія дозволяє розвивати комунікативні навички, сприяє навичкам підтримки інших, розумінню себе та оточуючих, співпраці у вирішенні спільних завдань, дозволяє оцінити результат й освоїти нові ролі.

Тренінг відноситься до інтерактивних методів і вважається найбільш ефективним засобом впливу.

За основу розробки тренінгової програми взято результати отриманих даних у попередньому розділі: здатність уявляти себе на місці іншого, розвиток емпатії, готовність співпрацювати з іншими, що на наш погляд є важливими складовими децентрації.

Децентрація формується шляхом переходу від підліткового егоцентризму до юнацької децентрації за рахунок досвіду у спілкуванні, розвитку гнучкості мислення та мисленнєвої діяльності юнаків. Розвиток усвідомленої децентрованої позиції відбувається на базі інтенсивної рефлексії, розвиваючи смислову сферу показника залученості до мисленнєвого процесу.

Запропонована програма була апробована впродовж березня – травня 2012 року, вересня – листопада та березня – травня 2013 року. Основним організаційним принципом при створенні груп став принцип добровільності участі. Цільовою аудиторією тренінгу було обрано 154 особи раннього юнацького віку (76 осіб – експериментальна та 78 – контрольна). Всі учасники експериментальної групи були розподілені на підгрупи по 14 – 15 осіб в кожній, що відповідало основним вимогам щодо кількості осіб при формуванні груп. Вік учасників варіювався від 16 до 17 років.

Програма була оформлена у вигляді тренінгу (дванадцять занять по 1 – 2 години). Програма включала в себе 18 годин практичних занять. Тривалість та кількість занять може змінюватися в залежності від активності учасників та продуктивності тренінгу. Програма розрахована на осіб віком 15 – 18 років.

Групова форма роботи має переваги у тому, що саме в групі особистість може почути активну позицію інших учасників і спробувати стати на місце іншого. Крім того, група відображає суспільство в мініатюрі, моделює систему взаємовідносин та взаємозв'язків, характерних для реального життя, включає в себе осіб, з якими старшокласники постійно взаємодіють, працюють над вирішенням одних і тих же завдань. Робота у групі сприяє аналізу закономірності спілкування, оцінці власної поведінки по відношенню до інших та інших по відношенню до себе. Процедура зворотного зв'язку відіграє важливу роль у формуванні децентрації як механізму міжособистісного пізнання: юнаки мають

можливість побачити деякі неадекватні стереотипи поведінки та реакції на події оточуючого світу.

Мета програми реалізовувалася шляхом проходження таких етапів:

I. Діагностичний етап був спрямований на дослідження здатності уявити себе на місці іншого як складової децентрації.

II. Підготовчий етап спрямовувався на створення дружелюбного клімату в групі та налаштуванню на спільну роботу.

III. Основний етап включав в себе три блоки занять. Заняття першого блоку були спрямовані на стимуляцію особистісної рефлексії, особистісного розвитку, профілактику егоцентризму, розвиток рефлексивної оцінки себе та інших, розвитку емпатійності у спілкуванні. Другий блок занять спрямовувався безпосередньо на формування умінь децентрації, здатність корегувати власну точку зору, враховуючи позицію іншого. Третій блок занять програми включав закріплення децентрованої позиції на основі формування інтелектуальної рефлексії, гнучкості мислення. Сутність інтелектуальної рефлексії полягає в розумінні змісту проблеми та організації дій, спрямованих на удосконалення та зміну компонентів цього змісту.

IV. Заключний етап мав, у першу чергу, оцінювальний характер. Оцінювальна частина цього етапу реалізовувалася через процедуру зворотного зв'язку, рефлексію. Крім того, на даному етапі надавалася увага оцінці себе очима учасників групи та конструктивності у вирішенні міжособистісних конфліктів. Оцінювалась ефективність висловлювань учасників групи, які з Я-висловлювань переходили на Ти-висловлювання.

Кожне окремо взяте заняття мало певну структуру, яка включала в себе наступні елементи:

1. Привітання.
2. Розкриття основної теми заняття.
3. Рухові вправи для розминки, які були спрямовані на стимулювання активності учасників, покращенню емоційного стану та згуртованості групи.

4. Основна частина, яка включала в себе вправи, спрямовані на формування певних особливостей та якостей для сприяння прийняття позиції іншого, отримання досвіду для подальшої взаємодії з оточуючими людьми.
5. Підведення підсумків заняття. Рефлексія набутого досвіду.
6. Домашнє завдання, яке передбачало реалізацію отриманого досвіду поза групою, саморегуляцію.

Для забезпечення ефективності програми визначено **основні принципи роботи групи:**

1. Принцип добровільності участі.
2. Принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки. Основною вимогою цього принципу є перехід поведінки учасників з імпульсивного, неусвідомленого рівня регуляції на усвідомлений. Засобами реалізації вказаного принципу були зворотний зв'язок та рефлексія.
3. Принцип активності передбачав залучення учасників до різноманітних форм взаємодії у групі, їх зацікавленість у співпраці та ініціативність.

Форми і методи роботи: групові дискусії (тематичні, біографічні), ігрові методи (ситуативно-рольові, дидактичні, творчі, організаційно-діяльнісні, ділові ігри), «мозковий штурм», переговори, Я-висловлювання, парафразування. У розробці тренінгових занять ми надали перевагу рольовим іграм, які дозволили змодельовати фактор навколишнього середовища і дозволили відображати психологічні стани в моменти розгортання сценаріїв. На відміну від реальних ситуацій, де різні фактори стримують розкриття емоцій і окремих форм поведінки, рольові ігри дали можливість імітувати різні емоційні реакції. Крім того, рольові ігри дозволили учасникам усвідомити власну рольову позицію, займаючи позицію іншої особи. Застосовувалися наступні техніки: самопрезентація (погляд на себе очима інших, що включало: як мене бачить мій друг, мої батьки, мій учитель, яке враження про мене складається у незнайомої людини за перші дві хвилини розмови зі мною), виконання ролі (імітація поведінки та емоційних станів), діалог, монолог, техніка порожнього стільця (взаємодія з уявним собою, «приміряючи» на себе роль свого співрозмовника), техніка дзеркала, робота в парах (конструктивне

вирішення міжособистісних конфліктів), поєднання індивідуальних та групових форм роботи (розвиток спостережливості, рефлексії, децентрації).

Очікувані результати: 1) подолання егоцентричної спрямованості та 2) підвищення показника здатності уявити себе на місці іншого.

3.2. Психологічні засоби формування децентрації в осіб раннього юнацького віку

Розвиток децентрації – це складний багатоаспектний процес, нормальне протікання якого відбувається в умовах, коли особі надана можливість:

- зрозуміти закономірності і розвинути здатності соціальної взаємодії;
- альтернативно мислити, працюючи над творчими завданнями;
- усвідомити свій особистісний статус, навчитися проявляти своє емоційне ставлення до навколишнього, з перенесенням знань, сформованих щодо іншої людини, на себе; навчитися емпатійності та здатності уявляти себе на місці іншого, сприймаючи та розуміючи чужі позиції, точки зору та оцінюючи їх.

Ефективність будь-якої програми досягається за допомогою засобів, що використовуються при її реалізації. Зважаючи на це, важливу роль в отриманні ефективного результату розробленої нами програми, що реалізувалася у формі психологічного тренінгу, відіграли саме засоби, які застосовувалися для розв'язання основних завдань програми формування децентрації у юнаків та дівчат на етапі ранньої юності.

Запропонована програма включала в себе три основні компоненти: діагностичний, формуючий та рефлексивний. Безпосередньо при роботі з групою на заняттях ці компоненти поєднувалися для розв'язання конкретних завдань кожного із них.

Діагностичний компонент дозволив виявити когнітивний компонент децентрації – здатність уявити себе на місці іншого. Він був представлений

модифікацією методики дослідження децентрації як компонента здатності людини уявити себе на місці іншого (розроблена та апробована Т. І. Пашуковою).

Рефлексивний компонент спрямовувався на усвідомлення власних позицій, особливостей поведінки та їх аналіз. Він реалізувався через рефлексивні запитання тренера та метод незакінчених речень. Кожна із проведених у ході роботи вправ супроводжувалася рефлексією набутого досвіду.

Формуючий компонент забезпечував формування здатності уявити себе на місці іншого, умінню зайняти позицію іншого, оцінити ситуацію чи проблему з погляду іншої особи, розвиток умінь побудови таких стратегій спілкування та поведінки, які забезпечили розвиток децентрації, рефлексії, емпатії та конструктивному вирішенню конфліктних ситуацій.

Тренінговий та формуючий компоненти були представлені такими засобами:

- психогімнастика (сприяла зняттю напруженості, розвитку уважності до інших учасників групи, формуванню здатності виражати почуття та емоційні стани без слів та розуміти невербальну поведінку інших осіб);
- групова дискусія (забезпечує аналіз конкретних ситуацій та виявлення їх позитивних та негативних аспектів. Завдяки їй учасники мали можливість побачити, як по-різному дивляться на одну і ту ж проблему інші особи і як по-різному один результат впливає на кожного учасника групи);
- ігровий метод (в ході реалізації програми використовувалися такі ігри, які забезпечували включення когнітивного та поведінкового компонентів, розвивали уміння домовлятися, брати на себе відповідальність за прийняття рішення);
- рольова гра (дозволила учасникам усвідомити власну рольову позицію та стати на позицію іншої людини);
- зворотний зв'язок, ефективність якого досягалася за допомогою рефлексії.

Запропонована програма передбачала зміни за трьома напрямками:

- Когнітивна складова – здатність зрозуміти Іншого та подивитися на ситуацію «очима іншого»; розуміння прийняття та аналіз позиції Іншого.

- Емоційна складова – усвідомлення власних емоцій та емоцій інших, пізнання Іншого на рівні емоцій.
- Поведінкова складова – оволодіння навичками комунікації, взаємодії в групі.

На формування децентрації у ранньому юнацькому віці може впливати психічний стан, у якому перебуває особистість під час участі у тренінговій роботі. Специфічне сприйняття зовнішньої ситуації під впливом того чи іншого психологічного стану відіграє свою роль на зв'язку емоційного компонента з поведінковим. Настрій особистості, яка вступає у взаємодію, відграє значну роль у тому, якою буде поведінка, як складеться розмова та чи буде досягнуто згоди. М. Аргайл [258, с.196 – 208] вважає, що особистість, перебуваючи у хорошому настрої, мислить інакше, ніж перебуваючи в поганому. Хороший настрій сприяє вирішенню проблемних ситуацій із наданням переваги компромісним стратегіям. У свою чергу, автор вважає, що надання допомоги іншим покращує настрій, що сприяє більш позитивній оцінці свого оточення, яке, на нашу думку, має вплив на становлення децентрації.

Наш тренінг передбачав починати та закінчувати кожне заняття вправою «Наші почуття»: кожному учаснику пропонувалося написати своє ім'я на ватмані кольоровими олівцями, використовуючи той колір, який відповідав настрою у відповідний момент. Роздавалися кольорові олівці, і кожний колір відповідав почуттю чи емоції: спокій – синій, сум – чорний, радість – жовтий, байдужість – сірий, інтерес – рожевий, страх – коричневий, сором – фіолетовий, гнів – червоний, нудьга – зелений. Дана вправа дала можливість оцінити настрій, з яким приходили юнаки на заняття і з яким ішли. Під час групової роботи тренером акцентувалася увага на обраний настрій учасників. У тих випадках, коли хтось із учасників приходив сумний, розгніваний, давалася додаткова вправа «Що робити з негативними емоціями?», яка спрямовувалася на звернення до досвіду групи стосовно питання управління негативними емоціями. Учасників об'єднували у малі групи, і було запропоновано написати до п'яти слів, які спадуть на думку. Потім, використовуючи ці слова, придумати конструктивні та деструктивні

способи управління негативними емоціями (наприклад, журнал порвати і викинути у смітник, олівець – зробити масаж рук, віник – прибрати у класі тощо). Пропозиції стосовно управління емоціями записати на окремих картках. У ході проведення тренінгової програми було помічено, що пригнічений, агресивний настрій заважає формуванню децентрації. Найчастіше юнаками обиралися: спокій, інтерес, радість, не обиралися взагалі – страх та сором. Під час рефлексії старшокласники дійшли згоди у тому, що вміння керувати власними емоціями допомагає ефективно взаємодіяти з іншими.

Перше заняття «Розуміння під час комунікації» передбачало формування уявлення про «розуміння». За допомогою методу «Мозковий штурм» з'ясовувалося, які людські риси допомагають і полегшують досягти розуміння у спілкуванні, за якими ознаками можна зрозуміти почуття іншого. Пропонувалося поділитися власним досвідом. Вправи були спрямовані на отримання зворотного зв'язку, розвитку соціальної уяви, взаєморозуміння, пошуку спільних цінностей, які підтримуються групою; розвиток невербальних способів взаємодії та спілкування. Це сприяло розкриттю потенціалу кожного окремого учасника у спільній діяльності. Перше заняття спрямовувалося на формування групової згуртованості: стійких міжособистісних взаємин. Ми вважаємо, що взаємна емоційна привабливість членів групи є головною ціллю психологічного тренінгу. Був зроблений акцент на встановленні симпатії між всіма учасниками групи, які в подальшому будуть працювати разом. Учасники були ознайомлені із правилами роботи у групі під час тренінгу. Заняття передбачало міні-лекцію «Комунікація у нашому житті» та такі вправи, як «Дерево розуміння» (спрямована на розвиток децентрації, емпатії та рефлексії) й «Унісон» (розвиток розуміння).

Друге заняття «Розвиток соціальної перцепції» спрямоване було на уміння сприймати, розуміти й оцінювати інших людей і самих себе, свою групу, сім'ю, колектив. Використовувалися наступні вправи: «Мій сусід ліворуч», «Малюнок мого Я», «Дзеркало», які дозволили юнакам отримати вербальну та невербальну інформацію про те, як вони сприймаються іншими людьми, наскільки це

сприйняття відповідає їх уявленню про власне «Я». Заняття сприяло розвитку рефлексії та інтерпретуванню об'єкта сприйняття.

Третє заняття «Я очима іншого» передбачало рольову гімнастику, де можна було з різними емоціями та різним тоном, у різних варіаціях вимовляти власне ім'я, спираючись на спогади та уявлення, як «Я» сприймається іншими. Написати самохарактеристику з погляду іншої людини, а потім, увійшовши в роль цієї людини, охарактеризувати себе, оцінити свої плюси та мінуси. Вправа «Чарівний ярмарок» сприяла визначенню важливих особистісних якостей й оцінці себе як соціального індивіда, якому не вистачає якихось якостей для успішної взаємодії з оточуючими. Вправа «Я – реальне – бажане – майбутнє» сприяла аналізу власних особистісних якостей і пошуку тих якостей, які не використовуються у взаєминах. Вправа «Гаряче крісло» сприяла корекції самоствавлення та розвитку рефлексії. Заняття передбачало домашнє завдання, спрямоване на пошук позитивних рис в інших.

Четверте заняття «Уявляю, сприймаю, слухаю» було спрямоване на розвиток уявлення, сприйняття, емпатії та активного слухання. Програму заняття наповнювали вправи, спрямовані на розвиток уявлення та фантазії. Так як уява є важливим процесом у розвитку децентрації, старшокласникам пропонувався ряд вправ, коли можна було уявити собі якоесь нереальну ситуацію, випадок тощо. Крім того, під час уявних ситуацій змінювати своє сприймання, при цьому змінюючи ігрові ролі. Вправа «Чарівник» була спрямована на розвиток сприйняття бажань і потреб іншого: старшокласникам пропонувалося сформулювати бажання свого товариша й описати шлях реалізації цього бажання. Як себе буде почувати товариш, досягнувши своєї цілі. Дана вправа сприяла мисленневому аналізу колишній поведінці товариша. Учасники групи пригадували якісь моменти з минулого: «Я пам'ятаю...», дехто просто на рівні відчуттів прогнозував, чого б хотілося його товаришу: «Мені здається...», були й ті, хто опирався на власні бажання: «Сьогодні кожен хотів би [...], я думаю, і він не виняток». Були використані вправи на розвиток активного слухання. Активне слухання є важливим моментом у розвитку децентрації. Досить часто юнаки не

слухають, що говорить інший. Блок вправ був спрямований на те, щоб навчити старшокласників ставити запитання. Крім того, заняття включало в себе вправи: «Комплімент», «Якості, які допомагають і заважають слухати», «Дискусія», «Повторення, перефразування, інтерпретація».

П'яте заняття «Розвиток метафоричності» було спрямоване на розвиток діалогічності. Вправи були спрямовані на розвиток метафоричності мислення як інтелектуального компоненту, який забезпечує розуміння прихованого змісту в літературі, мистецтві, музиці. Вправи сприяли розвитку метафоричного мислення і включали в себе наступні вправи: «Вірш» (передбачала домислити, розгадати текст), «Малюнок музики», «Пошук аналогів», «Дві випадковості». Вправи включали в себе наступні прийоми: відокремлення одного явища від іншого, заміна звичного часового порядку на прямо протилежний (зворотній), скорочення інтервалів часу між певними подіями (від народження до смерті, від вступу у школу та випуску тощо), пересування впродовж усієї часової осі, роз'єднання звичайно пов'язаних у просторі фактів.

Шосте заняття «Спілкування без конфліктів» включало обговорення поняття «конфлікт» методом незакінченого речення, аналізувалися причини виникнення конфліктів: відмінні інтереси, цінності, потреби тощо. Обговорювалися поняття «позиція» та «інтереси», їх відмінності. Була запропонована і розіграна в парах рольова ситуація «конфлікт», запропоновані та обговорені п'ять типів поведінки в конфлікті: втеча («черепашка»), примус («акула»), згладжування («ведмежа»), компроміс («лис»), співпраця («сова»). Після обговорення кожен із учасників програв свою роль, змінюючи по черзі запропоновані типи за принципом: примус – згладжування, втеча – співпраця, компроміс – співпраця, примус – компроміс, примус – згладжування. У ході обговорення кожен акцентував увагу на тому типу поведінки, який притаманний саме йому, але програвання з різних позицій запропоновану роль дало можливість по-різному оцінити одну і ту ж конфліктну ситуацію. Найефективнішим типом були визнані компроміс та згладжування, незважаючи на те, що більшість учасників комфортніше себе почували, відстоюючи позицію примусу. Вправа

«Плітки» дозволила оцінити, наскільки по-різному може сприйматися інформація в залежності від того, як і хто її подає. Методи переговори, Я-висловлювання, парафразування застосовувалися у таких вправах, як «Список претензій» і «Я-повідомлення».

Сьоме заняття «Людська унікальність» включало розвиток адекватного сприйняття себе та інших, пошук соціальних та індивідуальних особистісних якостей, тих, які нас роблять схожими та відмінними. Використовувалися вправи «Я не такий, як усі», «Асоціації», «По той бік дороги», «Ситуації», «Що у мене спільного з моїми однокласниками», «Намісто унікальності».

Восьме заняття «Ми – команда» було спрямоване на згуртованість учасників, передбачало співпрацю. Заняття було присвячене створенню колажу бажань. Використовуючи різні газети, журнали та рекламні буклети, старшокласникам пропонувалося уявити себе рекламістами і зобразити рекламу сучасних старшокласників: їх бажання, мрії, цілі. Група була поділена на три підгрупи. Кожна працювала самостійно. По закінченню потрібно було представити свою рекламу, використовуючи основний лозунг рекламної компанії. Вислухавши всіх, бажаючі могли зробити зауваження або додати якісь коментарі. Завершилося заняття мозковим штурмом, за допомогою якого було визначено основні моменти, на які спрямовані юнаки. Крім того, використовувалися вправи «Передача рухів» та «Знайди пару».

Дев'яте заняття «Психологічна гра «Мафія» було спрямоване на формування навичок комунікації; уміння розрізняти правдиві і брехливі висловлювання; тренування навичок розумової діяльності; розвиток спостережливості; розвиток здатності зрозуміти найрізноманітніші невербальні сигнали; сприяння згуртованості.

Десяте заняття «Розвиток децентрації через духовну практику йоги» було спрямоване на вивчення природи свого «Я», використовуючи духовну практику техніки йоги, децентруючись на живих та неживих об'єктах. Метод підміни був спрямований на виховання звички децентрації при взаємодії. Використовувалася музика, яка створювала позитивний емоційний фон, увага

приділялася диханню. Вправи спрямовувалися на розвиток сили волі, рішучості, впевненості та почуття спокою, підвищення рівня концентрації.

Одинадцятьте заняття «Наші емоції» було спрямоване на сприяння розумінню іншого на емоційному рівні. Використовувалися такі вправи: «Сіамські близнюки», «Зрозумій іншого». Крім того, такі вправи, як «Відверта радість», «Емоція», «Скажи приємне», «Самотність», були спрямовані на розвиток прояву власних емоцій та власного ставлення до іншого, виявлення по відношенню до іншого підтримки, співчуття, емпатії.

Дванадцятьте заняття «Саморегуляція» було спрямоване на створення атмосфери позитивного спілкування, стабілізації емоційного стану учасників групи, самоаналізу та релаксації. Використовувалися вправи «Посмішка», «Метафора», «Зміна ролей», «Моє життєве коло». Заняття закінчувалося релаксаційним комплексом «Дім моєї душі», після чого пропонувалася завершальна рефлексія по закінченню всього тренінгу.

Змістове наповнення занять може видозмінюватися залежно від складу групи, кількості академічних годин.

3.3. Оцінка ефективності програми сприяння розвитку децентрації в осіб раннього юнацького віку

Оцінювання ефективності запропонованої програми здійснювалося за трьома напрямками.

Когнітивна складова децентрації:

- 1) за допомогою фіксації динаміки показників за методикою визначення здатності уявити себе на місці іншого як складової децентрації, яка пропонувалася учасникам на початку впровадження програми та на завершальному етапі її апробації;
- 2) за допомогою оцінювання її ефективності самими учасниками на кожному занятті в процесі роботи і на завершальному етапі реалізації.

Оцінювався когнітивний компонент децентрації за допомогою модифікованої методики Т. І. Пашукової.

Емоційна складова:

- 1) дослідження суб'єктивної оцінки власних почуттів при виконанні вправи «Наші почуття», їх змін на початку – в кінці заняття та динаміку змін впродовж тренінгу;
- 2) прояв власних емоцій та розуміння емоцій інших у груповій роботі.

Поведінкова складова:

- 1) відзначалася роль у груповій роботі, здатність до переконання інших;
- 2) оцінка роботи в парах у рольовій ситуації «конфлікт», зміна власної позиції за типами поведінки у конфлікті: втеча, примус, згладжування, компроміс, співпраця.

Під час тренінгу, застосовуючи метод спостереження, було відмічено, що запропонована програма дозволила:

- покращити взаємини у вже існуючому колективі;
- отримати зворотній зв'язок: у ході взаємодії учасники отримали шанс подивитися на себе «очима іншого»;
- розширити групові зв'язки шляхом «приміряння» нових моделей поведінки;
- подивитися на себе збоку і зрозуміти інших;
- відкрити себе іншим і відкритися самому собі;
- розвивати рефлексію, емпатійність, децентрацію.

Результативність проведеного тренінгу вивчалась за допомогою:

1. Безпосереднього спостереження у процесі занять за його учасниками та під час виконання ними вправ.
2. Вивчення характеристики власної особистості з інших позицій методом контент-аналізу.
3. Повторного зрізу та порівняння даних до програми та після, за результатами якого визначалася динаміка здатності до децентрації.

Проявами когнітивного компоненту є:

- 1) сприйняття та пізнання позиції Іншого;
- 2) аналіз відмінностей власної позиції та позиції Іншого;
- 3) координація своєї позиції з позицією Іншого.

Під час вправи «Дерево розуміння», коли учасникам пропонувалося пояснити одне із запропонованих тверджень, погодитися з твердженням чи не погодитися, пояснивши свою позицію, виникла складність з псевдодецентрацією. Старшокласникам було досить легко погодитися із запропонованим твердженням. Вони не намагались зрозуміти того, що хотів сказати автор. Вправа була спрямована на сприяння прагненню зрозуміти зміст твердження. Кожне твердження обговорювалося у групі за активної участі всіх учасників. Старшокласникам необхідно було враховувати, опиратися, відхиляти, аналізувати думки та висловлювання учасників групи для того, щоб висловити певну думку щодо запропонованого твердження.

Вправа «Я очима іншого» передбачала активізацію процесу самопізнання, мета вправи – сприяти формуванню децентрації через оцінку власних вчинків, досягнень і недоліків, піддаючи це все аналізу через прагнення відповідати власним вимогам по відношенню до себе. Як виявилось, особам раннього юнацького віку не часто доводиться дивитися на себе «очима інших». При виконанні цієї вправи декому було складно. Складність полягала у досягненні об'єктивності. Під час озвучення ми спробували колективно підкреслити те, з чим погоджувалися учасники групи. Пропонували назвати те, що, на думку самого респондента, є власне приписуванням. Під час виконання цієї вправи учасники проявили себе у здатності розуміння. Група дала необхідний зворотній зв'язок, що було відзначено її учасниками. Хлопці та дівчата намагалися бути самокритичними. Під час обговорення дійшли висновку, що важко бути об'єктивним, оцінюючи себе «очима іншого», незважаючи на аналіз поведінки та взаємодію з оточуючими. Не завжди співпадають думки тих, з ким дружиш та ділишся найсокровеннішим з тими, з ким сперечаєшся та дискутуєш. Крім того, не всі старшокласники готові знати думку всіх і висловитися відносно інших. Учасниками була відзначена важливість час від часу пригадувати цю вправу і

намагатися оцінити, охарактеризувати та подивитися на себе збоку, «очима іншого».

Вправа «Мої плюси та мінуси» була спрямована на самоаналіз. Так як сприйняття та розуміння інших починається із себе самого, уявлення про інших проходить через своєрідний внутрішній фільтр суб'єктивних оцінок. Досить непростим виявилось завдання, що стосувалося компенсації негативних якостей позитивними. Але під час вправи виявився інтерес до плюсів та мінусів інших, що спонукало кожного учасника до об'єктивності у тому, що кожен не ідеальний. Переважна більшість рис характеру повторювалася серед старшокласників. Більшість до плюсів віднесли: товариськість, доброзичливість, щирість, ввічливість. Цікаво те, що всі ці риси виражають ставлення особистості до інших. Рідше зустрічалися наступні – добросовісність, наполегливість, відповідальність, щедрість. До мінусів більшістю було віднесено лінь. Дехто до мінусів відніс скромність.

Наступна вправа «Чарівний ярмарок» мала стати продовженням вправи «Мої плюси і мінуси», де учасникам групи пропонувалося обмінюватися «якостями», тими рисами характеру, якими вони б хотіли поділитися в обмін на ті, які б хотіли мати. Звісно ж, позбутися хотілося негативних якостей: ліні, нетерплячості. Але охочих придбати такі якості не було. Важливо було роз'яснити, що «продаж» і «обмін» не означав позбавлення цієї якості. Дана вправа вимагала когнітивної оцінки як власної особистості, так і оцінки учасників групи. У ході групової роботи дехто обміняв такі якості, як самовпевненість, терпіння, спокій, ініціативність, щедрість, почуття гумору та серйозність. Окремі учасники групи не брали участі, пояснюючи це тим, що якостей, які їм хотілося б придбати, не було: вольові якості, наполегливість, рішучість, сміливість.

Вправа «Я – реальне – бажане – майбутнє» передбачала складний аналіз трьох складових особистості: на когнітивному рівні (уявлення про себе), емоційно-ціннісному (самооцінка) та поведінковому (ставлення до своїх рис). Дана вправа повинна була стати підсумками вправ «Мої плюси і мінуси» та «Чарівний ярмарок». Проаналізувавши свої плюси та мінуси, старшокласники

мали «на руках» набір якостей, які потрібно було проранжувати у колонці «Я-реальне». «Обмінні якості» і ті, які мали бажання придбати – у колонці «Я-бажане». Що стосується категорії «Я-майбутнє», яка передбачала аналіз власної особистості, то тут старшокласники намагалися дійсно створити власний ідеал, опираючись на загальні уявлення, а не відштовхуючись від тих якостей, які вже були зазначені у таблиці. Нами було запропоновано змінити першу і другу категорії, відповівши на питання «Як вплине студентське життя на якості, які є, та чи розвинуться ті, що ви бажаєте?» Під час аналізу та обговорення дехто намагався провести паралелі між школярами та студентами, дати характеристику студенту, а не собі через рік – два в ролі студента. Більшості було складно проаналізувати вплив соціальної ситуації на свої позитивні чи негативні якості. Запропонувавши зробити аналіз обставин, за яких розвивалися вже наявні особистісні якості, ми під час обговорення все ж таки дійшли думки, що на формування певних особистісних якостей впливає сім'я, школа та близьке оточення. Необхідні якості формуються і розвиваються під впливом соціальних чинників через потребу (або відмову) спілкуватися (взаємодія з іншими). Обговорення підвело групу до аналізу якостей, які необхідні, щоб досягнути власного ідеалу, серед них найчастіше називали: комунікабельність, впевненість, ініціативність, надійність, креативність, почуття гумору, організованість, чесність, відкритість. Кожен із учасників по черзі намагався назвати ті якості з власного списку, які вдасться найшвидше розвинути, та ті, для розвитку яких необхідно докласти зусиль. Під час рефлексії учасники дійшли висновку, що кожен повинен знати свої сильні та слабкі сторони, прагнути об'єктивно оцінювати себе. Просто сформований список стандартів не наближує людину до розвитку необхідних якостей.

Вправа «Вірш» була спрямована на сприяння розумінню літературного твору, виразів, аналогій та порівнянь в ньому. Часто смислове значення змісту художнього засобу вирізняється неоднозначністю та суперечливістю свого тлумачення. Під час цієї вправи старшокласники по черзі коментували своє емоційне ставлення до змісту та спробували зробити аналіз змісту «Що саме

хотіла сказати поетеса?». Робота у групі була досить плідною та згуртованою, кожен намагався додати своє бачення змісту, але не відхиляючи і не заперечуючи запропоноване іншим. У ході спостереження виникло враження, що кожен учасник намагався зрозуміти зміст, «пропустивши його через себе».

Вправа «Дві випадковості» передбачала пошук спільного та відмінного у змісті слів і поєднання їх за якимись ознаками. Перед старшокласниками було поставлено завдання не просто прочитати значення слова, а й зрозуміти його і, зрозумівши, поєднати два слова у одному контексті. Дехто із учасників вміло поєднував слова. Наприклад: слова «звуглений» та «стобарвний» було поєднано «Світ наш стобарвний (багатобарвний), але не усі здатні його таким побачити. Для декого він звуглений (почорнілий)». Дехто ж просто поєднував два слова у складеному реченні, не шукаючи і не вкладаючи логічності: слова «ушанка» і «ячмінь» – «У полі засіяному ячменем знайшлася ушанка».

Вправа «Плітки» була спрямована на розвиток спостережливості та уважності у сприйнятті інформації та її передачі. Активна вправа, яка дозволила учасникам, взаємодіючи між собою, передаючи інформацію, залучати уточнення і доповнення для відображення її на малюнку. Під час обговорення хлопці та дівчата поділилися тим, що були деякі складності у сприйнятті, пов'язані з тим, що інформацію потрібно передати далі. Дехто доповнював інформацію у зв'язку з її браком, але основна суть зображення не була піддана спотворенню. Найскладнішим етапом у передачі інформації було визнано кінцевий, так як із залученням кожної наступної особи первісна інформація зменшувалася і змінювалася під впливом особистих вражень кожного із учасників. Участь у даній вправі була корисною для учасників з їх коментарями для розуміння того, що інформація набуває суб'єктивності під час передачі.

Вправа «Я не такий, як усі» спрямовувалася на розуміння неповторності та індивідуальності кожної людини через сприйняття себе як індивідуальності. Спостерігалася складність в озвученні п'яти рис, які вирізняють кожного з учасників. Дехто пояснив це складністю відповідати цим рисам у соціумі: «Кожен із нас знає, що він особливий, наділений якимось талантом і якоюсь

особливістю, яка вирізняє нас, але ми ще юні, і у майбутньому нам доведеться взяти на себе відповідальність за цю нашу особливість». Але під впливом попередніх вправ, пов'язаних із позитивними якостями, старшокласники все ж озвучували риси, які відрізняють їх від більшості. Список якостей, які притаманні усім, не було створено, так як під час обговорення кожної із запропонованих якостей дійшли наступної думки: важко стверджувати, що одна якість може бути притаманна усім. *«Дехто приписує собі автоматично якусь якість, але у кожній людині навіть найпопулярніша якість, наприклад, життєрадісність, розвинена по-різному. І це підтверджує думку, що кожна людина особлива і не така, як усі».*

Вправа «Що у мене спільного з моїми однокласниками» передбачала ідентифікацію себе із групою. Під час вправи старшокласникам необхідно було не просто шляхом самовираження наголосити на своїй цінності як учасника групи, а й усвідомити, що ця риса властива більшості учасникам даної групи. Дана вправа дозволила кожному учаснику вважати себе частиною цієї групи.

Вправа «Знайди пару» вимагала від учасників правильно сформулювати запитання і на базі отриманої відповіді зрозуміти, яким героєм кожен із них є. Учасники попарно спочатку бачили тільки напис у свого першого партнера на спині, отримавши інформацію, мали змогу зробити припущення, занотувавши їх, і лише після цього продовжити спілкування з іншим учасником. За правилами кожен міг поспілкуватися не більше, ніж із трьома учасниками. Зміна від ролі того, хто ставить запитання, до ролі, хто запитує, передбачала оволодіння навичками партнера формулювати запитання. Більшість за цей час отримали інформацію, щоб визначитися з тим, ким є кожен із учасників, і хто, відповідно, є його парою. Тому декому з учасників групи, кому було складно, допомагала вся група своїми відповідями-підказками. Складність виконання вправи полягала у неправильно побудованих запитаннях, відповіді на які не давали достатньої інформації для здогадок. Вправа сприяла розвитку підвищеної активності учасників до спілкування (вербального та невербального), формуванню установки на партнерське спілкування, поглибленню розуміння партнера (як рефлексивного, так і емоційного розуміння).

Під час вправи «Метафора» перевірялась схильність до ототожнення себе з іншим (ідентифікація), розуміння змісту та презентація себе через прихований зміст або приховане зображення. Хлопці використовували назви, імена і метафори комп'ютерних ігор, дівчата – персонажів книг, фільмів. Кожен мав можливість самовиразитися шляхом презентації пояснивши, що саме означає дана метафора і як характеризує його/її.

Вправа «Моє життєве коло» спрямовувалася на самопізнання власних вподобань і того, що є важливим у житті. Під час обговорювання особи раннього юнацького віку говорили про час і про раціональність його використання, про речі, які є важливими, і те, що ми вважаємо не важливим. Дехто пояснював, чому не відповідають кола «як є» та «як я хочу». Більшість старшокласників бажали б розширювати своє життєве коло. Це втілювалося у поєднанні двох кіл. Обговорювали важливість взаємодії з оточуючими.

Проявами емоційного компоненту є:

- 1) співпереживання Іншому;
- 2) прагнення поставити себе на місце іншого;
- 3) сприймання переживань Іншого.

Емоційне сприйняття іншого учасника групи під час вправи «Знайомство», яка відбувалася із знайомими учасниками, передбачала ототожнення себе з іншим або з самим собою, коли учасникам пропонувалося створити візитку, вписавши туди своє тренінгове ім'я. У ході спостереження було виявлено, що старшокласники, які залишали своє ім'я для запису, використовували ті ж самі відтінки, що й у вправі «Наші почуття». Для тих осіб, які обирали собі на час тренінгу інше ім'я, було характерним зміна відтінків. Але під час тренінгу вагомих відмінностей між такими двома групами респондентів не було помічено. Незалежно від використання справжнього імені чи тренінгового учасники намагалися ідентифікувати себе з іншими.

Вправа «Гаряче крісло» дозволила отримати кожному учаснику групи зворотній зв'язок, що допомагає розвивати в учасників адекватне самосприйняття та сприйняття партнера. Самоаналіз під час тренінгових вправ дозволив пізнати

себе, але, крім цього, кожен був спостерігачем збоку і пізнавав іншого. Надаючи характеристику іншому (іншим), старшокласники опиралися на власні враження, хтось ідентифікував себе з іншим, хтось проявляв глибокий інтерес, розкрив собі з іншого боку людину. Дана вправа дозволила не просто отримати схвалення вже наявних позитивних рис і досягненні бажаних, а й на емоційному рівні проявити інтерес до іншого, зрозуміти його цінності, ідеали, переконання, які є у чомусь подібними, у чомусь відмінними від власних.

Вправа «Позитивні риси людини, з якою пов'язані неприємні спогади» (домашнє завдання) була спрямована на розвиток емпатійності. Завдання полягало у «виході» за межі групи. Під час роботи у групі старшокласники пізнавали себе та інших (учасники групи), розвиваючи ідентифікацію, рефлексію та децентрацію. Даною вправою, яка була домашнім завданням, ми спробували розширити набуте на інших, тих, хто не входив до тренінгової групи. Під час аналізу більшість звернула увагу, що саме попередня участь у занятті посприяла пошуку позитивних рис у людині, яка неприємна, чи дії якої були неприємними. Дехто зауважив, що часто при взаємодії ми не оцінюємо свої неприємні дії, а лише співрозмовника. Вправи на попередньому занятті дозволили зрозуміти, що варто пам'ятати про свої позитивні і негативні сторони, а не лише шукати негативні риси у своєму співрозмовнику. Адже у кожного є сильні і слабкі сторони.

Вправа «Малюнок музики» передбачала розвиток розуміння на емоційному рівні переживань іншого, а також сприяла розвитку рефлексії, самопізнанню. Техніка психомалюнок стимулює вираження почуттів, відносин, станів, дозволяє краще зрозуміти зміст і динаміку змін, які відбуваються. Під час виконання малюнка хлопці та дівчата, як дехто пояснив, *«через якийсь свій досвід намагалися чуттєво відобразити те, що відчував автор»*, хоча все ж таки більшість учасників зобразили свої переживання під впливом мелодії, яка звучала: *«Мелодія мене надихнула на створення саме цього малюнка»*. Під час рефлексії вправи дійшли висновку, що дійсність у кожного своя. Музика надихала на порівняння та асоціації з чимось знайомим, що є у власному досвіді і приписуванню цього автору, а не навпаки. Композиція змусила пізнати «щось», що надихнуло на

поєднання в малюнку знайомого із незнайомим і посприяло розумінню власних емоцій під дією одного із чинників впливу – музики.

Вправа «Я-повідомлення» передбачала не стільки усвідомлено проголосити власний стан, викликаною ситуацією, скільки навчити проголошувати почуття, які переживаються у неприємній ситуації, навчити формулювати «Я-висловлювання». Під час вправи обговорювалась важливість розуміння конструктивності «Я-висловлювання», яке змінює не лише особисте ставлення до конфліктної ситуації, а й ставлення партнера до неї. Обговорювалися і шляхом «Ти –повідомлення» демонструвалося звинувачення партнера, наголошувалося на перекладанні відповідальності, агресивності. Юнаки та юнки зауважили, що у більшості життєвих ситуацій вживаються «Ти-повідомлення». Більшість відмітила переваги «Я-повідомлень» у спірних ситуаціях. Усі учасники наголосили на щирості власних висловлювань, яка відіграє важливу роль у конфліктній ситуації, що спонукає партнера замислитися над правильністю власних дій.

Вправа «Асоціації» передбачала на когнітивному рівні розкрити емоційний зміст, закладений у слово під час асоціативного порівняння. Під час рефлексії, після кожного асоціативного ряду, відбувалося обговорення: чому саме ця асоціація, з чим це пов'язує учасник, чи пов'язано це якимось із його емоційним станом в даний момент чи з якимись подіями в житті; можливо, це випадкова асоціація тощо. На нашу думку, дана вправа посприяла пізнанню свого Я-емоційне.

Під час вправи «Передача рухів» старшокласники шляхом рухів могли передати свій емоційний стан, адже більшістю сприймався не стільки рух, а саме манера його передачі. Це дозволило емпатійно сприйняти іншого. По закінченню вправи учасники поділилися, що часто їм хотілося змінити подачу руху – швидше чи повільніше, і зізналися, що це, скоріше за все, пов'язано з їх характером.

Під час заняття «Розвиток децентрації через духовну практику йоги» більшість учасників вперше познайомилися з техніками йоги. Техніки йоги, які використовувалися на занятті, спрямовувалися на подолання внутрішніх психосоматичних бар'єрів, мали за мету досягнути більшої природності,

гармонійності у вираженні усвідомлюваних і несвідомих прагнень та почуттів. На нашу думку, застосування час від часу техніки з йоги на заняттях сприятиме розвитку в осіб раннього юнацького віку здатності до безконфліктного здійснення цільових установок і суб'єктивних значень, які не блокуються функціональними обмеженнями з боку соматичних структур, потенційно здатних забезпечити можливість їх реалізації. Під час рефлексії учасники поділилися тим, що заняття з йоги посприяло «зануритися в себе», перебуваючи в групі, кожен одночасно був на самоті з собою. Обговорили роль положення тіла під час взаємодії з іншими та про важливість час від часу розслабляти своє тіло, прислухатися до нього, щоб воно і далі допомагало взаємодіяти з іншими (невербальне спілкування).

Під час вправи «Дім моєї душі» старшокласники мали можливість емоційно розслабитися та «зазирнути» у світ свого підсвідомого. Дана вправа сприяла релаксації перед завершальною рефлексією.

Проявами ціннісного компоненту є:

- 1) рефлексія своїх цінностей, переконань, особистісних настановлень, мотивів, усвідомлення наявності в іншого власних;
- 2) аналіз власних цінностей, переконань іншої людини, аналіз спільного та відмінного. |

Вправа «Чарівник» була спрямована на сприяння інтересу до цінностей іншого. Кожен по колу формував бажання свого сусіда праворуч, акцентуючи увагу на емоціях людини при реалізації бажаного. Учні називали реалізацію побутових шкільних бажань: отримати відзнаку, вступити на навчання до бажаного навчального закладу, перемогти в олімпіаді, поїхати за кордон, перемогти в конкурсі тощо. При озвученні свого бажання старшокласники намагалися тримати зоровий контакт, щоб за невербальними ознаками зрозуміти, чи дійсно вони так добре розуміють свого однокласника. Більшість опиралася на знання, які були отримані про людину під час навчального процесу.

Під час вправи «Комплімент» старшокласники обговорювали роль компліментів у спілкуванні і дійшли спільної думки в тому, що компліменти є складовою соціального життя, з їхньою допомогою можна наблизити до себе

співрозмовника, знизити напруження у конфліктній ситуації. Проговорили і те, що шаблонні компліменти не завжди можуть допомогти, а інколи навпаки – нашкодити. Роблячи комплімент іншим учасникам, юнаки та юнки намагалися бути вдумливими, шукали саме ті компліменти, які будуть до вподоби особі, якій вони адресовані. Крім того, школярі намагалися не повторювати компліменти, які вже звучали для інших учасників. Дана вправа поглибила інтерес учасників один до одного.

Вправа «Пошук аналогів» передбачала розвиток вмінь визначати кращі ознаки, якості предмета, групи предметів. У веселій гумористичній формі старшокласники знаходили аналоги тому, що нас оточує: стіл – стопка книг, піраміда із непотребу; потяг – санки, лижі, ковзани; посуд – рослини, листя дерев тощо. Найскладніше було визначити аналоги звичним речам. Тобто замінити звичні речі: телефон – пейджер, рація, листування; комп'ютер – книги, відеоігри, телевізор, футбол, активні ігри на вулиці. Під час обговорення старшокласники говорили про те, що у сучасному світі не доводиться від чогось відмовлятися, шукаючи такого плану аналог. Аналогами сьогодні є заміна дорогого дешевшим, а не одну річ іншою.

Вправа «Намісто унікальності» мала на меті сприяти усвідомленню того, що ми – різні, але водночас і дуже схожі за своїми цінностями та інтересами. Кожен з учасників, зібравши п'ять «значків» із власними цінностями, хобі та вподобаннями, відмітив для себе, що копію власного набору «значків», так званого намиста, знайти непросто, хоча багато спільного є практично з кожним учасником групи.

Спільна групова робота під час вправи «Колаж бажань» була спрямована на виділення цінностей старшокласників. Крім того, робота у міні-групах передбачала підвищити емпатійні відносини, створити позитивний емоційний настрій та самовиразитися. Одна із груп до лозунга колажу, над яким працювала, намагалася включити різні субкультури, але узагальнюючи бажання: самовираження, пошук друзів, лідерство. Були зроблені акценти на типах самовираження: спорт, музика, хореографія, хендмейд тощо. Кожна із груп місце

відвела і взаєминам з однолітками, виокремивши дружбу та любов. Тільки одна із груп наголосила на сімейних стосунках, і під час обговорення була згадана потреба в усамітненні. Під час рефлексії всі учасники поділилися тим, що отримали задоволення від виконання даної вправи. Були названі основні цінності осіб раннього юнацького віку: самовираження (в одязі, творчості, спорті, хобі), взаємини (з однокласниками, батьками, вчителями та протилежною статтю), статус у «своїй групі» (лідер, найкращий друг тощо) та навчальні успіхи (участь у змаганнях, олімпіадах, отримання відзнаки).

Проявами поведінкового компоненту є:

- 1) бажання побудувати хороші взаємини з іншими;
- 2) донесення позиції іншому в процесі співпраці задля створення спільної ідеї;
- 3) відкритість до ідей та пропозицій інших.

Вправа «Малюнок мого Я» передбачала зображення емоційної складової особистості старшокласників. Але зображення характеризувалися ціннісними орієнтаціями. Юнаки та юнки намагалися відобразити цінності, які необхідні, важливі у розвитку їх Я, серед них: дружба, любов, життєрадісність, комунікативність, впевненість у собі, лідерство, незалежність. Під час обговорення було названо життєві навички, які допомагають формуванню власного Я. Саме життєві навички допомагають діяти в певних ситуаціях, розуміти себе та інших, виховати в собі відповідальність, справедливість, колективізм, толерантність та впевненість у власних силах.

Вправа «Якості, які допомагають і заважають слухати» передбачала методом мозкового штурму з'ясувати, як досягнути порозуміння. Для цього спочатку фіксували, які якості допомагають слухати, до них віднесли: активність (уточнюючі запитання), резюмування почутого (парафразування), спокій (емоційний фон), зоровий контакт (невербальні засоби). До якостей, які заважають слухати було віднесено: упередженість до співрозмовника, роздратованість, поспішність суджень, відволікання на сторонні думки, критичність і прагнення самоствердження. Учасники проговорили важливість вміння слухати співрозмовника і наголосили на таких додаткових сигналах, як мовні паузи, ритм

мови, потиск рук, жестикуляція, міміка, поза, дистанція. Було запропоновано продемонструвати сигнали, які допомагають слухати партнера.

Під час вправи «Дискусія» учасники намагалися використовувати дані сигнали у переконанні інших для поєднання самовираження з активним слуханням.

Гра «Мафія» передбачала прояв рис кожного учасника під впливом ігрового моменту боротьби малої організованої групи з великою неорганізованою. Ігровий момент супроводжувався спілкуванням: обговорення, суперечки, встановлення контактів. Гра сприяла прояву в учасників групи акторських здібностей, дару переконання та лідерству. Спостерігалася як командна взаємодія, так і вплив один на одного, пристосування до більшості чи меншості. По закінченню гри не всі були задоволені результатом, але більшість отримала задоволення від командної взаємодії. Дехто зізнався, що недостатньо проявив власні якості. Комусь було складно невербально розуміти інших і подавати сигнали. Але під час рефлексії всі погодилися з тим, що гра була корисною і дозволила усвідомити окремі моменти взаємодії з оточенням.

Вправа «Зміна ролей» дозволила хлопцям подивитися, якими і як їх бачать дівчата, а дівчатам – як їх бачать хлопці. Всі отримали задоволення від процесу демонстрації протилежної статі, наголошуючи і розставляючи акценти на негативних сторонах і підкреслюючи позитивні. Вправа спрямовувалася на пізнання поведінкових особливостей протилежної статі. Під час обговорення хлопці та дівчата спробували пояснити один одному незрозумілу для них поведінку.

Декілька вправ тренінгу проводилися з метою підвищити фрустраційну толерантність осіб раннього юнацького віку. Емоційна стабільність старшокласників є досить важливою складовою емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів децентрації. Децентрована особистість, на нашу думку, реагує у межах норми, навіть під дією сильних подразників (перешкод). Це є наслідком толерантності по відношенню до фрустраторів. Тому сприяння розвитку здатності конструктивно діяти у фрустраційних ситуаціях і долати

перешкоди на шляху життєвої самореалізації є важливим моментом у формуванні децентрації в ранньому юнацькому віці.

Під час виконання другої частини виконання вправи «Чарівний ярмарок» учасникам було запропоновано (використовуючи якості, які обміняли, мали бажання обміняти) закінчити діалог, зображений на одній із картинок С. Розенцвейга. Учасники навмання вибирали одну з 24 картинок і відразу ж намагалися продовжити діалог. Згодом пропонувалося спробувати продовжити діалог, наділивши персонажа, який відповідає на репліку, якістю самовпевненості та проаналізувати, чи змінився б за такої умови діалог. Крім цього, були запропоновані якості: нетерплячість, спокій та ініціативність. Під час виконання завдання дійшли висновку, що на хід розмови безпосередньо впливає як емоційний стан, так і домінування певних якостей.

Вправа «Список претензій» була спрямована на запобігання деструктивних ефектів фрустрації та сприяла пошуку конструктивної поведінки на схожі майбутні ситуації. Під час виконання вправи кожному з учасників випав шанс відповісти на власну претензію від імені того, на кого ця претензія була написана. Учасникам пропонувалося описати: 1) які негативні емоції переживали люди у кожній ситуації; 2) чиї очікування виявилися не виправданими; 3) хто повинен взяти на себе відповідальність у ситуації, яка стала причиною для претензії; 4) які позитивні мотиви пов'язують (виправдовують) особу, яка висуває претензію і особу, до якої висунуто претензію; 5) які є варіанти поведінки у майбутньому в аналогічній ситуації двох сторін. У частині рефлексії вправи дехто з учасників анонімно висловив, що у групі усвідомив свої емоції та зрозумів свого опонента і безглуздість власних претензій.

Вправа «Ситуації» спрямовувалася на самовираження через труднощі. Під час виконання вправи акцентувалася увага на значущості чи малозначущості стосунків із людиною у ситуації, що трапилася, та на поведінці учасника цієї ситуації. Обговорювалося, чи легко шукати плюси даної ситуації у співбесідника, який неправильно інтерпретує інформацію (приклад, коли батьки зробили неправильні висновки). Під час рефлексії обговорювали, як можна допомогти

людині, яку все ж засмучує і емоційно дестабілізує подібна ситуація. Учасники наголошували на комунікації з іншими з метою надати об'єктивності ситуації.

Під час апробації програми фіксувалася як рефлексивна робота учасників, так і групова. Важливою складовою, нами було визначено, когнітивний компонент децентрації, що є сенситивною особливістю даного вікового етапу. Під час тренінгової роботи особлива увага приділялася ставленню до інших, суб'єктивному та об'єктивному ставленню до них, налагодженню взаємодії з учасниками, встановленню «Я-Ти зв'язку». Аналізувалися процеси включення старшокласниками свого «Я» в уявну чи ігрову ситуацію, а також осмислення цієї ситуації і себе в ній з різних позицій. Таким чином, було досягнуто усвідомлення проблемності конкретної ситуації, власних якостей і навичок з актуалізацією внутрішньої позиції. Зміна внутрішньої позиції спонукає до переосмислення ситуації, себе в ній, аналізу поведінки всіх учасників взаємодії (когнітивна складова децентрації).

У таблиці 3.1 представлено результати діагностики когнітивного компонента децентрації: здатності уявити себе на місці іншого учасників тренінгової програми до реалізації програми та по її завершенню. На основі представлених у таблиці кількісних результатів розподілу респондентів експериментальної групи за рівнями когнітивного компонента децентрації, а також детального вивчення та аналізу написаних характеристик були зроблені такі висновки:

- кількість осіб, здатних уявити себе на місці іншого, зросла;
- кількість осіб з егоцентричною спрямованістю зменшилася.

Порівняльний аналіз результатів першого (до початку впровадження програми) та другого (після участі у тренінгу) зрізів за критерієм χ^2 , показав статично значущу ($p < 0,05$) позитивну динаміку рівнів розвитку децентрації з експериментальної групи, порівняно із респондентами контрольної групи (рис. 3.1).

Таблиця 3.1

Порівняльна таблиця показників здатності уявити себе на місці іншого (когнітивного компонента децентрації) до і після проведення тренінгу

	Експериментальна група				Контрольна група			
	До Програми		Після програми		Початок 2-го семестру		Кінець 2-го семестру	
Усього дітей	76	100%	76	100%	78	100%	78	100%
Здатність уявити себе на місці іншого	32	42,2	41	53,9	35	44,9	36	46,2
Готовність подивитися на себе збоку	37	48,6	34	44,8	37	47,4	38	48,7
Егоцентрична спрямованість	7	9,2	1	1,3	6	7,7	4	5,1

Контрольна* група не брала участі в тренінгу.

Результати діаграми дають підстави припустити, що тренінгова програма вплинула на розвиток когнітивного компонента децентрації, і тому ми спостерігаємо суттєві зміни показників здатності уявити себе на місці іншого в експериментальній групі. У ході апробації тренінгу спостерігалися зміни у висловлюваннях. Старшокласники почали мислити соціально і, замість «Я думаю», частіше застосовувати «На думку нашої групи», «Думаю, інші учасники мене підтримають»... Юнаки почали більше цікавитися думкою оточуючих, опиратися на думки інших у висловлюваннях, використовувати цитати, шукати підтримку в своєму оточенні. За оцінкою заключної рефлексії учасники експериментальної групи відмітили, що тренінг був корисним і дав змогу подивитися на себе та інших з іншого боку.

Порівняльний аналіз результатів першого та другого зрізів за G-критерієм знаків показує, що в експериментальній групі спостерігаються значущі зміни: зменшення старшокласників з егоцентричною спрямованістю (з 9,2% до 1,3%) та збільшення кількості осіб раннього юнацького віку із здатністю уявити себе на місці іншого (з 42,2% до 53,9%).

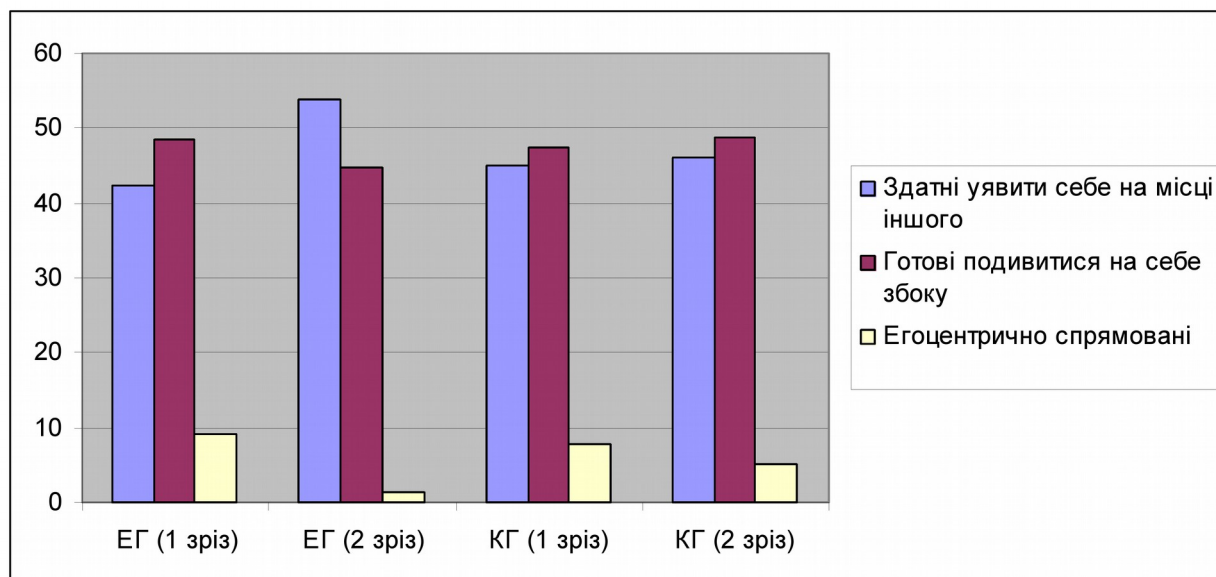


Рис. 3.1. Рівні розвитку здатності уявити себе на місці іншого до впровадження програми сприяння розвитку децентрації (зріз 1) і після (зріз 2)

У контрольній групі спостерігається відсутність суттєвих змін у здатності уявити себе на місці іншого (з 44,9 до 46,2) та готовності подивитися на себе збоку (47,4% до 48,7%), проте є незначне зменшення кількості егоцентрично спрямованих старшокласників (з 7,7% до 5,1%), що свідчить про присутність залишку підліткового егоцентризму в ранній юності.

До якісних змін нами віднесена оцінка власної участі у тренінгу учасників експериментальної групи:

«Я зрозуміла, як мене сприймають учасники групи, мої однокласники і задумалася над тим, якою мене бачать мої друзі та батьки».

«Я зрозумів, що для досягнення успіху при взаємодії необхідно обирати «правильні» поведінкові стратегії і тренувати деякі якості».

«Досить багато корисної інформації про своїх однокласників. Навчилася краще розуміти їх».

«Зрозумів, що важливо контролювати власні емоції, дивитися на ситуацію з різних точок зору і пам'ятати, що емоції часто заважають досягнути взаєморозуміння».

«Робота у цій групі посприяла кращому розумінню себе, захотілося бути більш уважнішою по відношенню до інших».

«Дуже багато цікавого один про одного можна дізнатися саме у спільній роботі. Хотілося допомагати іншим. Дізнався більше про кожного».

«Сподобалися вправи на самопізнання і те, як кожен по-новому розкривався тут, у групі. Більше дізналася про всіх учасників. Декого краще зрозуміла».

Звичайно, самооцінка власної участі не є тим методом, за допомогою якого можна з достатньою точністю говорити про результативність тренінгу. Проте, на думку Л. А. Петровської [238], це єдиний метод, який дозволяє оцінити суб'єктивне власної рефлексивної роботи.

Можемо вважати, що результати впровадження програми сприяння розвитку децентрації серед старшокласників довели її ефективність. Запропонована програма дала змогу учасникам засвоїти те, що вони є частиною соціуму, в якому в майбутньому будуть реалізовувати свої таланти, кожний із них індивідуальна і неповторна особистість, яка може використати досвід інших і своїми діями допомогти іншому реалізувати себе.

У процесі роботи було виявлено, що децентрація лише починає формуватися у ранньому юнацькому віці. Це період так званого переходу від підліткового егоцентризму до юнацької децентрації. Вагому роль, скоріше за все, у становленні децентрації як особистісної якості відіграє зміна соціального середовища – переходу від статусу школяра до статусу студента. За умови зміни методик подачі та отримання знань старша школа спроможна забезпечити на високому рівні успішне формування децентрації у ранньому юнацькому віці, що передбачає залучення у навчальний процес інтерактивних методів навчання, тренінгів, лекцій та інших методів, які на даний час несповна застосовуються у середній школі. Проте Міністерством освіти і науки, молоді та спорту було підготовлено проект «Інтелект України» та планується у майбутньому дозволити старшокласникам проявляти ініціативу у виборі свого майбутнього, надавши перевагу вивченню тих предметів, які сприятимуть професійній самореалізації у подальшому. У час постійних інформаційних змін, коли до інтелектуальної діяльності

старшокласника висуваються зависокі вимоги, що потребує швидкої реакції у взаємодії з іншими, такий крок Міністерства освіти є досить своєчасним, і це, на нашу думку, сприятиме розвитку особистісної децентрації у ранньому юнацькому віці.

Під час рефлексії та обговорень було визначено, що значимою перепорою у становленні децентрації є особисті якості на зразок сором'язливості, невпевненості в собі, відсутності друзів (так звана самотність, брак досвіду у взаєминах з іншими).

Таким чином, порівняльний аналіз результатів первинної (зріз 1) та вторинної (зріз 2) діагностики, а також проаналізовані висловлювання учасників тренінгової програми, які були взяті з написаних характеристик учасниками за модифікованою методикою дослідження здібності людини уявити себе на місці іншого, свідчать про ефективність запропонованої програми, яка була спрямована на формування децентрації в осіб раннього юнацького віку.

За результатами дослідження було розроблено наступні рекомендації:

- запропонований комплекс діагностичних методик може бути використаний шкільними психологами для вивчення рівня децентрації старшокласників;
- тренінгові вправи можуть використовуватися для сприяння розвитку децентрації серед старшокласників як з низьким рівнем децентрації, так і егоцентрично спрямованих.

Висновки до розділу III

1. За результатами емпіричного дослідження можна стверджувати, що розвитку децентрації сприяють мимовільні освітні впливи та спеціально організоване навчання, спрямоване на розвиток пізнавальних процесів, дивергентного мислення під час дискусій, при підборі аргументів та фактів для переконання товаришів у правоті своєї точки зору, освоєнні мистецтвом ведення суперечки, аргументованому викладу власної думки, при розвиненій рефлексії, вмінню уважно слухати та координувати власні думки для співпраці. За висновками емпіричного

дослідження розроблено «Програму сприяння розвитку децентрації в осіб раннього юнацького віку».

2. Групова форма роботи відіграє важливу роль у сприянні розвитку децентрації, проте потреба усамітнитися враховувалася. У групі особистість може почути активну позицію інших учасників і спробувати стати на місце іншого. На самоті можна проаналізувати як свою поведінку, так й інших і зробити відповідні висновки.
3. Розроблена розвивальна програма сприяння розвитку децентрації в осіб раннього юнацького віку ґрунтується на результатах емпіричного дослідження: цілеспрямованому розвитку складових децентрації. У програмі значну увагу спрямовано на становлення «Я-Ти зв'язку», налагоджуванню взаємодії, спрямованості на співпрацю.
4. Значиме зростання показників здатності уявити себе на місці іншого (складової децентрації) та зниження егоцентричної спрямованості у експериментальній групі, порівняно з контрольною, свідчить про ефективність застосування впровадженої програми.

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення проблеми децентрації, запропоновано модель децентрації у процесі міжособистісного пізнання, розроблено й апробовано програму сприяння розвитку децентрації у старшокласників.

1. Систематизація наукових поглядів дозволила охарактеризувати децентрацію у процесі міжособистісного пізнання іншої людини як здатність глибоко зрозуміти іншого та за участі ідентифікації, рефлексії та емпатії поглянути на ситуацію збоку «очима іншого» з подальшою координацією позицій та налаштуванням на продуктивну взаємодію.

2. Запропоновано модель децентрації раннього юнацького віку, що включає в себе когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти, які забезпечують орієнтувальну-інформаційну, мотиваційно-регулятивну та реалізаційну функції.

Емоційно-ціннісний компонент забезпечує інтерес до особистості іншої людини та її позиції. Когнітивний компонент децентрації передбачає здатність уявити себе на місці іншого та зрозуміти його позицію. Поведінковий компонент передбачає спрямованість на продуктивну взаємодію, забезпечує ефективну співпрацю задля реалізації як власних, так і спільних цілей.

Емпіричне дослідження, яке передбачало вивчення показників децентрації (здатності уявити себе на місці іншого, емпатійності, суб'єктивні цінності власних досягнень і/або взаємин з іншими, преференції у конфліктних ситуаціях) дозволило визначити та дати характеристику п'ятьом основним рівням децентрації: *низький рівень децентрації* характеризується несформованістю в особи власної позиції та водночас ігноруванням думки іншого; *нижче за середній рівень* передбачає усвідомленість особою того факту, що в іншого є відмінна позиція та намаганням відстоювати власну позицію без достатньої її аргументації; *середній рівень* передбачає розуміння особою відмінностей позицій, відстоювання власної позиції з готовністю пожертвувати другорядним заради досягнення згоди у головному; *вище за середній рівень* характеризується спробами координації різних позицій та врахуванням позиції іншого у побудові нової

спільної точки зору; *високий рівень* передбачає здатність подивитися на ситуацію «очима іншого», відкритість до його пропозицій та ідей, активну творчу взаємодію з ним.

У хлопців, порівняно з дівчатами, вищі показники високого та низького рівнів. Середній рівень децентрації властивий більшою мірою дівчатам, ніж хлопцям. Пов'язуємо це з гендерними особливостями розвитку осіб раннього юнацького віку: прагненням дівчат задовольнити комунікативну потребу та спрямованістю хлопців на перемогу у змагальній взаємодії.

У студентів раннього юнацького віку високий рівень децентрації спостерігається частіше, ніж у школярів. У старшокласників провінційного міста високий рівень не виявлено. В цілому, середній рівень децентрації у школярів, які навчаються у великому місті, вищий порівняно з старшокласниками маленького міста.

3. Виявлено негативний зв'язок між рівнями децентрації та суб'єктивним станом самотності в осіб раннього юнацького віку. Водночас показники потреби в усамітненні позитивно пов'язані з рівнями розвитку децентрації.

В умовах фрустрації в осіб з розвиненою децентрацією переважають реакції з фіксацією на перешкоді (порівняно з его-захисними) та екстрапунітивні реакції (порівняно з інтрапунітивними). В осіб з недостатньо розвиненою децентрацією переважають его-захисні та інтрапунітивні реакції на фрустратор.

4. Програма сприяння розвитку децентрації в осіб раннього юнацького віку розроблена з урахуванням запропонованої моделі децентрації та спрямована на розвиток когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової складових: здатності уявити себе на місці іншого, розвитку рефлексії, емпатії, взаємодії у конфліктних ситуаціях. Включала в себе три компоненти: діагностичний, формувальний та рефлексивний. Застосовувалися елементи активного соціально-психологічного навчання, які містили теоретичну (ознайомлювальні міні-лекції) практичну (інтерактивні вправи, робота у групі, робота в парах та ін.) частини, а також передбачали самостійну роботу (виконання домашніх завдань для закріплення

набутого досвіду та подальшого розвитку здатності децентрації, рефлексії, емпатії тощо).

Ефективність застосування впровадженої програми обґрунтовується тим, що в учасників експериментальної групи, порівняно з контрольною, виявлено значне покращення показників здатності уявити себе на місці іншого та зниження егоцентричної спрямованості, що є важливою складовою розвитку децентрації у ранньому юнацькому віці.

У ході реалізації поставлених завдань достатній обсяг теоретичної та емпіричної інформації підтверджує достовірність висунутої гіпотези про те, що становлення децентрації в осіб раннього юнацького віку передбачає розвиток емпатійного ставлення, розуміння пізнавальної позиції іншої людини, конструктивної поведінки з однолітками. У ході дослідження децентрації серед осіб раннього юнацького віку спостерігається нерівномірність розвитку складових децентрації. Розроблена програма на базі запропонованої моделі децентрації сприяння розвитку її складових може бути ефективним засобом подолання труднощів у становленні децентрації серед старшокласників та сприяти адекватності їх міжособистісного пізнання.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми децентрації. **Перспективи** подальшого аналізу полягають у поглибленому вивченні складових децентрації, у вивченні впливу гендерних особливостей, демографічних та соціальних чинників на розвиток децентрації в юності та дослідженні психологічних особливостей онтогенезу децентрації людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абалкина М. А. Анатомия взаимопонимания / М. А. Абалкина, В. С. Агеев. – М., 1990. – 64с.
2. Авер'янова А. В. Теоретичні засади дослідження Я-концепції особистості як чинника професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці / А. В. Авер'янова // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету. – К., 2009. – С.4 – 5.
3. Агеева А. Л., Заика Е. В. Методы исследования мышления / А. Л. Агеева, Е. В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. — 2009. – №5. С. 38 – 50.
4. Айвазян Л. Ю. Взаємозв'язок суб'єктивного відчуття самотності й розвитку особистості // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – 2011Вип. – 13. – С.12 – 21.
5. Алексеєва М. І. Психологія ранньої юності / М. І. Алексеєва. – К: Товариство «Знання» Української РСР, 1971. – 48с.
6. Алексеєва А. В. Идентичность: особенности становления в юношеском возрасте / А. В. Алексеєва // Журнал практического психолога. – 1999. –№1. – С. 3 – 9.
7. Альбуханова-Славская К. А. Личностные типы мышления / К. А. Альбуханова-Славская // Когнитивная психология: материалы финско-советского симпозиума. – М.: Наука, 1986. – С.98 – 130.
8. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рибалко. – М., 1964. – 304 с.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды: в 2 томах / Б. Г. Ананьев. – М., 1980. – 339 с.

10. Андреева Г. М. К построению теоретической схемы исследований социальной перцепции / Г. М. Андреева // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 3 – 14.
11. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М., 2004. – 288с.
12. Андрієвська В. В. Про зв'язок між когнітивним та афективним в теорії Жана Піаже / В. В. Андрієвська // Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць. – К., 1998. – С. 43 – 49.
13. Анненкова Н. В. Динамика соотношения становления идентичности и преодоления подросткового эгоцентризма / Н. В. Анненкова // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности XXI века: Материалы VI междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей. – М.: АПК и ПРО, 2003. – Часть III. – С. 242 – 249.
14. Анцыферова Л. И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Эриксона / Л. И. Анцыферова // Принцип развития в психологии. – М.: «Наука», 1978. – С.212 – 242.
15. Арканова О. Психологія взаємин : [монограф.] / О. Арканова. – К.: КММ, 2009. – 119 с.
16. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
17. Багмет І. М. Альтруїстична та егоїстична позиції особистості. Порівняльна характеристика / І. М. Багмет // Вересень. – 2000. – № 1. – С. 63 – 65.
18. Багмет І. М. Вікові прояви альтруїзму-егоїзму та їх диференціація / І. М. Багмет // Наука і освіта. – 2001. – № 2 – 3. – С. 34 – 36.
19. Байдарова О. О. Рефлексивні компоненти взаємодії соціального працівника і клієнта у процесі соціального втручання / О. О. Байдарова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 4. – С. 4 – 9.

20. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл. – К. – Донецк: Ровесник, 1993. – 32 с.
21. Безкоровайна О. Самоствердження як важливий соціально-психологічний феномен становлення особистості раннього юнацького віку / О. Безкоровайна // Рідна школа, 2009. – № 4. – С. 32 – 35.
22. Бердяев Н. А. Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев. – М.: ООО „Издательство АСТ”; Харьков, „Фолио”, 2003. – 701 с.
23. Берлянд И. Е. К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения / И. Е. Берлянд // Методологические проблемы психологии личности. – М., 1987. – С. 134 – 144.
24. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Э. Берн. – Спб.: Братство, 1994. – 224 с.
25. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Педагогика, 1986. – 79 с.
26. Бех І. Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С. 9 – 22.
27. Бех І. Д. Нові методології виховання підростаючої особистості / І. Д. Бех // Український соціум. – 2004. – №1 (3). – С. 88 – 94.
28. Бех І. Д. Технологія інтимно-особистісного спілкування / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2003. – №1. – С. 17 – 29.
29. Бігун Н. І. Особистісна симптоматика психогенних депресивних розладів у підлітків / Н. І. Бігун // Зб. наук. пр. К_ПНУ ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України: Проблеми сучасної психології. – К., 2010. – Вип.10 – С. 24 – 33.
30. Білоус Р. М. Мій професійний вибір: тренінг старшокласників / Р. М. Білоус // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №10. – С. 1 – 11.
31. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
32. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.

33. Бодалёв А. А. Личность и общение. Избранные труды / А. А. Бодалев. — М.: Педагогика, 1983. — 272 с.
34. Бодалёв А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 188 с.
35. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович [под ред. Д. И. Фельдштейна]. М.: МПА, - 1995. — 212 с.
36. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М., 1968. — 189 с.
37. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — М.: Международная академия, 1995. — 212 с.
38. Божок Н. О. Психологічний аналіз дослідження фрустраційної толерантності у студентському віці / Н. О. Божок // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки : збірник / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. — Вип. 28 (52). — С. 178 — 185.
39. Большой психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. — СПб: «Прайм-ЕВРОЗНАК», — 3-е изд. — 2007. — 666 с.
40. Боришевський М. Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості / М. Й. Боришевський. — К.: Т-во «Знання» УРСР, 1974. — 47с.
41. Боришевский М. И. Влияние позиции подростка на саморегуляцию поведения / М. И. Боришевский // Вопросы психологии. — 1972. — 230 с.
42. Боришевський М. Й. Розвиток громадянської спрямованості особистості в юнацькому віці : [монографія] / М. Й. Боришевський. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, лабораторія психології особистості ім. П. Р. Чамати; [за ред. М. Й. Боришевського]. — К. : Педагогічна думка, 2007. — 186 с.
43. Бочкарева О. В. Развитие эмпатии в дидактическом диалоге / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. — 2008. — №.2. — С. 13 — 17.

44. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
45. Бреслав Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. М.: Мысль, 1990. – 186 с.
46. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: [монография] / Г. М. Бреслав. М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
47. Брушлинский А. В., Мышление и общение / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов. – Минск: Университетское, 1990. – 214 с.
48. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К: Наукова думка, 1989. – 200 с.
49. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
50. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности / Б. С. Братусь // Психологическое исследование. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
51. Варава Л. А. Самотність в структурі стилю життя особистості / Л. А. Варава // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: [зб. ст.]. – Ялта: 2006. – Вип. 9. – Ч. 2. – С. 202 – 212.
52. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
53. Васюк К. М. Форми прояву егоцентризму в період переживання особистістю вікових криз / К. М. Васюк // Методологія досліджень та сучасні соціальні, економічні і психологічні проблеми розвитку суспільства: [зб. наук. пр.]. – Донецьк: Донецький інститут ринку та соціальної політики, 2009. – С. 12 – 22.
54. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – [пер. с англ. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко]. — М.: Прогресс, 1987. — 336 с.
55. Ветров И. В. Вікові особливості егоцентричної поведінки / И. В. Ветров // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №5. – С. 46 – 48.

56. Виговська Л. П. До питання емпатійної спрямованості старшокласників /Л. П. Виговська // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: [матеріали третіх Костюківських читань 20 – 22 грудня 1994р.]. – 1994. – С. 20 – 21.
57. Виготський Л. С. Психологія / Л. С. Виготський. – М.: Изд-во ЕКСМО-Прес. – 2000. – 1008 с.
58. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо. – 2005. – 1136 с.
59. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. – К. : Радянська школа, 1976. – 269 с.
60. Вовк М. В. Психологічні детермінанти переживань фрустраційних ситуацій у юнацькому віці / М. В. Вовк // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 26 (50). – Ч. 1. – С. 202 – 207. – (До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова).
61. Волков Б. С. Психология юности и молодости: [учеб. пос.] / Б. С. Волков. – М., 2006. – 256 с.
62. Володарська Н. Д. Соціально-психологічні чинники соціальної інтеграції молоді з соматичними вадами здоров'я : [наук.-метод. посіб.] / Н. Д. Володарська, О. М. Бернацька, Т. В. Пупцева, Г. І. Чайка, Л. О. Копишинська. – Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, Відкритий міжнар. ун-т розв. людини "Україна". – К. : Міленіум, 2004. – 186 с.
63. Володченко М. А. Особливості уявлення студентів про зв'язок між нормами поведінки у конфлікті з продуктивністю його подолання / М. А. Володченко // Проблеми сучасної психології: [зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ]. – К., 2012. – Вип.15. – С. 101 – 109.
64. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе / под ред. проф. Н. Н. Обозова. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 153 с.
65. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 с.

66. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
67. Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития: [собр. Соч. в 6-ти т.] / Л. С. Выготский. – М., 1984. – Т.4. – С. 244 – 256.
68. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии: [собр. Соч. в 6-ти т.] / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
69. Гаваші С. Й. Психологічні особливості егоцентризму в музичній творчості підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Світлана Йосипівна Гаваші. – К., 2008. – 21 с.
70. Гаваші С. Й. Самопізнання й егоцентризм (епістемологічний аспект) /С. Й. Гаваші // Актуальні проблеми психології / за ред. С. Д. Максименка. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 74 – 81.
71. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147 – 158.
72. Гальперин П. Я. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач / П. Я. Гальперин, В. Л. Данилова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 31 – 38.
73. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 15 – 25.
74. Гальперин П. Я. К учению об интериоризации / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 25 – 32.
75. Гейко Є. В. Психологічні особливості прояву егоцентризму особистості у мисленнєвій діяльності підлітків: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Євгенія Вікторівна Гейко. – К., 2002. – 199 с.
76. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М. : Прогресс, 1988. – 464 с.
77. Гиппенрейтер Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 61

78. Глоба Н. В. Особенности когнитивной децентрации у младших школьников с задержкой психического развития / Н. В. Глоба // Психологическая наука и образование. – 2007. – №2. – С. 93 – 101.
79. Гончаренко С. А. Розвиток потенціалу можливостей учнів в умовах сучасного навчання : [монографія] / С. А. Гончаренко, Л. Ф. Бурлачук, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова, Є. П. Верещак. – К. : Пед. думка, 2008. – 199 с.
80. Горноста́й П. П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горноста́й. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
81. Грабінська І. О. Внутрішнє мовлення як засіб подолання негативних станів у юнацькому віці / І. О. Грабінська // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 17 (41). – Ч. 2. – С. 17 – 23.
82. Грабовська С. Феномен "вимагаючої" поведінки: соціально-психологічний аналіз [Електронний ресурс] // Психологічні проблеми суспільства епохи трансформації / С. Грабовська. – Режим доступу: <http://znc.com.ua/ukr/publ/periodic/shpp/2005/1/p084.php>
83. Громова Н. М. Критичне мислення в роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників // Н. М. Громова // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]. – Випуск 15. – К., 2015. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць._- Випуск_15
84. Гояо Л. Влияние децентрации на формирование логического мышления у старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Люй Гояо. – М., 2010. – 17 с.
85. Гришина Н. В. Социально-психологические конфликты и совершенствование взаимоотношений в коллективе / Н. В. Гришина // Социально-психологические проблемы производственного коллектива. – М., 1983. – С. 115 – 123.

86. Губенко О. В. Активізація творчих інтелектуальних здібностей старшокласників як компонент підготовки майбутнього вчителя / О. В. Губенко // Вісник БДПШ. – Бердянськ. – 1993. – № 5. – Ч.1. – С.84 – 85.
87. Губенко О. В. Розумова гімнастика, або як розвивати абстрактне мислення дитини / О. В. Губенко // Обдарована дитина. – 1998. – № 2. – С.38 – 39.
88. Губенко О. В. Чи можна навчити школярів робити відкриття? / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6. – С.25 – 31.
89. Губенко О. В. Як виховати генія або інвестиція у Вашу дитину. Для дітей від 5 до 16 років : [посібник для батьків, дітей, педагогів, психологів] / О. В. Губенко. – К., 2012. – 132 с.
90. Гузенко В. А. Взаємозв'язок соціальних страхів та мотивації уникнення невдач в юнацькому віці / В. А. Гузенко // Наука і освіта. – 2009. – №8. – С. 184 – 189.
91. Гуменюк О. Психологія Я-концепції: [монограф.] / О. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
92. Гура Т. Е. Исследования актуализации децентрации социального педагога / Т. Е. Гура, А. И. Гура // Новая парадигма. – Запоріжжя: РА«Тандем-У», 1998. – Вип.7. – С. 28 – 33.
93. Гура Т. Є. Психологічні умови подолання професійного егоцентризму вчителя: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Тетяна Євгеніївна Гура. – Київ, 2004. – 254 с.
94. Гуткина Н. И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий. Психология личности: теория и эксперимент / Н. И. Гуткина. – М.: Перспектива, 1999. – 345 с.
95. Данилова Т. Н. Опросник диагностики типа направленности личности практического психолога / Т. Н. Данилова // Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний освітньо-методичний журнал. – 2004. – №8. – С. 41 – 44.

96. Данчук Ю. П. Особливості психологічних механізмів вольової регуляції у юнацькому віці / Ю. П. Данчук // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2007. – Вип. 17 (41). – Ч.1. – С. 170 – 175.
97. Джеймс У. Психология / У. Джеймс, [Под ред. Л. А.Петровской]. – М.: Педагогика, – 1991. – 368 с.
98. Диагностика личности учащегося в коллективе: Методические рекомендации для учителей и студентов педагогических институтов / Состав. Т. И. Пашукова. – Кировоград: КГПИ, 1989. – 20 с.
99. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей / М. Доналдсон, [Под ред. В. И. Лубовского]. – М.: Педагогика, 1985. – 192 с.
100. Донченко Е. А. Личность: конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины, 1987. –158 с.
101. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: [учебн. для вузов] / В. Н. Дружинин. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
102. Дубяга Е. В. Имплицитная теория разума: краткий обзор [Электронный ресурс] / Е. В. Дубяга, Б. Г. Мещеряков // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2010. – № 1. – Режим доступа: <http://www.psyanima.ru>.
103. Дудар О. В. Динаміка міжособистісної перцепції старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Олена Василівна Дудар. – К., 2008. – 20 с.
104. Дьоміна Г. А. Розвиток особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ганна Анатоліївна Дьоміна. — К., 2008. — 21 с.
105. Дьяконов Г. В. Психологічні аспекти діалогічної естетики і літературознавства М. Бахтіна / Г. В. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2006. – № 6 (20). – С. 35 – 46.
106. Дьяконов Г. В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование / Г. В. Дьяконов. – Кировоград: РВЦ КГПУ имени В. Винниченко, 2006. – 694 с.

107. Дьяконов Г. В. Психологія егоцентризму і образи духовності / Г. В. Дьяконов. // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С.159 – 175.
108. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – Акад.пед.наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
109. Єрмакова Н. О. Особливості формування довіри до себе в юнацькому віці / Н. О. Єрмакова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 26 (50). - Ч. 2. – С. 19 – 24. – (До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова).
110. Журавльова Л. П. Емпатійні ставлення та їх класифікація / Л. П. Журавльова // Соціальна психологія. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2008. – №5. – С. 39 – 46.
111. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: [монограф.]. / Л. П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
112. Завгородня О. В. Особистість : шляхи досягнення зрілості / О. В. Завгородня // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 12. – С. 11 – 17.
113. Завгородня О. В. Проблема особистості з позиції інтегративного підходу / О. В. Завгородня // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 5. – С. 1 – 7.
114. Завгородня О. В. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект: [монограф.]. / О. В. Завгородня. – К.: Наукова думка, 2007. – 264 с.
115. Задорожна О. М. Дослідження гендерних відмінностей у формуванні життєвих перспектив старшокласників / О. М. Задорожна // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць. – 2013. – №1(30). – С. 115 – 120.
116. Зазимко О. В. Психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Оксана Володимирівна Зазимко. – К., 2003. – 23с.

117. Зазимко О. В. Формування життєвих цінностей у юнацькому віці: психологічні особливості / О. В. Зазимко // Вісн. Київ. нац. торг.-екон. ун-ту. – 2012. – № 4. – С. 89 – 104.
118. Зайцев С. В. Оценка способностей воспитателей к децентрации / С. В. Зайцев // Вопросы психологии. – М., 1995. – №4. – С. 36 – 48.
119. Заняття психолога з підлітками / упорядкув. Т. Гончаренко. – К.: Вид. дім «Шкіл.світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 120 с.
120. Запорожец А. В. Взаимосвязь развития когнитивных и эмоциональных процессов у детей / А. В. Запорожец // Тезисы научн. сообщений советских психологов к XXI Международному психологическому конгрессу. – М., 1976. – С. 123 – 125.
121. Зарицка В. В. Емоційно-когнітивні передумови розвитку емоційного інтелекту у період фахової підготовки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psychol/2011_39/07.html
122. Зливков В. Л. Проблема особистісної та професійної само ідентифікації в сучасній психології / В. Л. Зливков // Соціальна психологія. – 2006. – №5. – С. 128 – 136.
123. Зливков В. Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В. Л. Зливков. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144с.
124. Зливков В. Л. Теоретичне моделювання суб'єкт-суб'єктного підходу в гуманітаризації освіти / В. Л. Зливков // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2012. – № 3 (29). – С. 156 – 162.
125. Изард К. Е. Эмоции человека / К. Е. Изард. – М.: МГУ, 1980. – 440с.
126. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: [монограф.] / Г. О. Балл, О. В. Губенко, О. В. Завгородня та ін.; [за наук. ред. Г. О. Балла]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.
127. Ічанська О. М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Олена Михайлівна Ічанська. – К., 2002. – 230 с.

128. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
129. История зарубежной психологии: 30-е – 60-е годы XX века. Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: МГУ. – 1986. – 344 с.
130. Ищенко И. Н. Психолого-педагогические условия децентрации личности младшего школьника : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Инна Николаевна Ищенко. – Комсомольск-на-Амуре, 2002. – 175 с.
131. Кавун Л. В. Децентрация как психологический механизм развития толерантности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Людмила Викторовна Кавун. – Новосибирск, 2012. – 26 с.
132. Калмыкова З. И. Продуктивность мышления как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 251с.
133. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління у системі середньої освіти [Тест] : навч. посіб. / Л. М. Карамушка; АПН України, Інститут психології. – К., 1997. – 179 с.
134. Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей / Ю. Н. Карандашев. – Минск: МГПИ им. М.Горокого, 1887. – С. 44 – 60.
135. Карнюхіна О. Д. Вплив саморозкриття на розвиток товариських і дружніх стосунків в учнів раннього юнацького віку / О. Д. Карнюхіна // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2010. – Вип. 30 (54). – С. 70 – 76.
136. Карпенко Н. А. Пояснення і розуміння в сучасній науковій парадигмі: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.09 / Н. В. Карпенко. – Чернівці, 1999. – 18 с.
137. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45 – 57.
138. Кіричевська Е. В. Стратегія як особлива форма реалізації особистості старшокласника в ситуаціях деструктивних комунікацій / Е. В.

- Кіричевська // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко, [за заг. ред. В. О. Моляко]. – К.: «Освіта України», 2008. – С. 607 – 631.
139. Клочек Л. В. Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лілія Валентинівна Клочек. – К., 2005. – 259 с.
140. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – М., 1970. – 390 с.
141. Ковалев А. Г. Эмпатия и процесс практического познания одной личности другой / А. Г. Ковалев // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1975. – С. 32 – 33.
142. Коваленко А. Б. Психологія міжособистісного взаєморозуміння / А. Б. Коваленко. – К. : КНУ імені Т.Шевченка, 2010. – 208 с.
143. Коваленко А. Б. Психологія розуміння / А. Б. Коваленко. – К.: Геопринт, 1999. – 184 с.
144. Коломинский Я. Л. Человек: психология: кн. для учащихся ст. классов / Я. Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1986. – 222 с.
145. Коломинский Я. Л. Человек среди людей : книга для старшеклассников / Я. Л. Коломинский. – Минск : Народная асвета, 1987. – 239 с.
146. Компьютерная обработка данных для психологов / [С. И. Калинин]; под науч. ред. А. Л. Тулупьева. – [2-е изд.]. – СПб.: «Речь», 2004. – 134 с.
147. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: политиздат, 1984. – 334 с.
148. Кон И.С. Какими они себя видят / И. С. Кон. – М.: Знание, 1975. – 93 с.
149. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1978. — 367 с.
150. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

151. Кон И. С. Ребёнок и общество / И. С. Кон. – М.: Главная редакция восточной литературы изд-ва "Наука", 1988. – 270 с.
152. Корнилов Ю. К. Психологические проблемы понимания / Ю. К. Корнилов. – Ярославль : Ярославский государственный университет, 1979. – 78 с.
153. Корніяка О. М. Розвиток комунікативної культури підлітків у навчальній міжособистісній взаємодії / О. М. Корніяка // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України [за ред. академіка С. Д. Максименка]. – К.: Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – С. 166 – 183.
154. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608с.
155. Котик І. О. Роль рефлексії у формуванні готовності до вибору професії / І. О. Котик // Практична та соціальна робота. – 2006. – №3. – С. 67 – 71.
156. Когут Х. Анализ самости: систематический поход к лечению нарциссических нарушений личности / Х. Когут. – М.: «Когито-Центр», 2003. – 368 с.
157. Кошова І. В. Суб'єктивна інтерпретація ситуацій як чинник міжособистісних конфліктів : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Інна Вікторівна Кошова. – К., 2008. – 21 с.
158. Краєва О. А. Криза ідентичності підліткового віку та її роль у становленні зрілої особистості / О. А. Краєва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2010. – Вип. VII. – С. 310 – 321.
159. Кравчук С. Л. До проблеми фрустрації як психічного стану особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2009/Psihologia/44678.doc.htm
160. Крайг Г. Психология развития / Пер. с англ. Н. Мальгиной, Н. Миронова, С. Рысева, Е. Турутиной; под общей научн. ред. проф. А. А. Алексеева. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.

161. Крюкова О. В. Соціальна рефлексія як складова соціального розвитку особистості / О. В. Крюкова // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України: Проблеми сучасної психології. – 2012. – Випуск 16. – С. 636 – 647.
162. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці / С. Б. Кузікова. – Суми : Видавництво «МакДен, 2011. – 412с.
163. Кузікова С. Б. Психологічний тренінг як засіб активізації процесів особистісного саморозвитку / С. Б. Кузікова // Актуальні проблеми психології ; за ред. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2008. – Том X. Частина 5. – С. 291 – 299.
164. Кузікова С. Б. Психологічні аспекти усвідомленої самозміни та саморозвитку особистості в юнацькому віці / С. Б. Кузікова // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Видавництво «Плай» ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2009. – Вип. 14. Ч.1. – С 246 – 256.
165. Кузікова С. Б. Дослідження феномену саморозвитку особистості в юнацькому віці : концептуальні засади / С. Б. Кузікова // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Теоретичні і практичні проблеми психології. Збірник наукових праць. – №2 (22) 2009. – Луганськ : Видавництво СНУ імені В. Даля, 2009. – С. 94–102.
166. Кузьмина Е. И. Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации / Е. И. Кузьмина // Вопросы психологи. – 1997. – № 4. – С. 86 – 97.
167. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 464 с.
168. Куницына В. Н. Межличностное общение: [учеб. Для вузов] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. – (Серия «Учебник нового века»).

169. Лашук В. Г. Дослідження особливостей переживання самотності в юнацькому віці за допомогою методу фокус-груп / В. Г. Лашук // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т.7. – Вип. 20. – Ч.1. – С. 237 – 241.
170. Лашук В. Г. Психологічні особливості переживання самотності в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Вікторія Григорівна Лашук. – К., – 2010. – 184 с.
171. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
172. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – [3-е изд.]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
173. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320с.
174. Ложкін Г. В. Практикум з конфліктології / Г. В. Ложкін, Є. В. Юрківський, І. Л. Моначин. – Тернопіль: Воля, 2005. – 168 с.
175. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1975. – С. 124 – 135.
176. Лук'яненко В. В. Дослідження психологічних особливостей становлення самоефективності в юнацькому віці / В. В. Лук'яненко // Наука і освіта. – К., 2009. – № 10. – С.77 – 81.
177. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р.Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320с.
178. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс; пер. с англ. – СПб. : Питер, 1997. – 688 с.
179. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К.: Видавництво ТОВ „КММ”. – 2006. – 240 с.

180. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2-х т. / С. Д. Максименко. – К.: Форум, 2002. – Т.1.: Теоретико методологічні проблеми генетичної психології. – 320с.
181. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2-х т. / С. Д. Максименко / К.: Форум, 2002. – Т.2.: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – 335с.
182. Максименко С. Д. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению / С. Д. Максименко, Г. В. Ложкин, А. Б. Колосов // Практична психологія та соціальна робота. – №12. – 2010. – С. 1 – 10.
183. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
184. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу; пер. с англ. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. – 304 с.
185. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. – М., 1982. – С. 108 – 117.
186. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
187. Матяш-Заяц Л. П. Соціально-психологічні чинники виникнення міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Людмила Петрівна Матяш-Заяц. – К., 2005. – 19 с.
188. Меліхова І. О. Механізми соціальної перцепції у взаємостосунках школярів і вчителя / І. О. Меліхова // Наука і освіта. – К., 2009. – № 5. – С. 98 – 103.
189. Мельник М. О. Емоційна спрямованість та особливості мотивації інтелектуально обдарованих старшокласників / М. О. Мельник // Актуальні проблеми психології. – Т.6. – Вип.3. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – С. 175 – 181.

190. Мельник О. В. Ділові ігри як засіб активізації професійного самовизначення старшокласників / О. В. Мельник // Профорієнтаційна робота із школярами : [методичний посібник для вчителів] / За ред. М. П. Тименка. – Рівне, 1992. – С. 83 – 97.
191. Мельник О. В. Зміст, форми та методи профконсультаційної роботи зі старшокласниками в процесі профільного навчання: [науково-метод. посіб. для вчителів] / О. В. Мельник. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 54с.
192. Мельничук О. Б. Психолого-педагогічні умови подолання пізнавального егоцентризму молодших школярів: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Оксана Богданівна Мельничук. – К., 2003. – 221 с.
193. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская // Избран. псих. труды. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
194. Менчинская Н. А., Психология усвоения знаний учащимися в школе / Н. А. Менчинская, Д. И. Богоявленский – М.: АПН РСФСР, 1958. – 397 с.
195. Методология и методы социальной психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М.: Изд-во «Наука», 1977. – 248 с.
196. Методы социальной психологии / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1977. – 176 с.
197. Мизина Н. А. Формирование психологических механизмов пространственной децентрации у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Надежда Александровна Мизина. – Казань, 2000. – 139 с.
198. Мироненко В. В. Хрестоматия по психологии / В. В. Мироненко; под ред. проф. А. В. Петровского. – М. : «Просвещение», 1977. – 527 с.
199. Михайлова І. В. Характеристика рівнів особистісних детермінант прояву турботи про себе в ранньому юнацькому віці / І. В. Михайлова // Наука і освіта. – К., 2009. – № 1/2. – С. 93 – 98.

200. Михальченко Н. В. Динаміка розвитку патріотичної рефлексії у молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталія В'ячеславівна Михальченко. – Одеса, 2006. – 253 с.
201. Молчанова О. М. Вплив емоційних переживань на розвиток совісті особистості юнацького віку / О. М. Молчанова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 7. – С. 55 – 58.
202. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу: [навч. посіб.] / В. В. Москаленко. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
203. Мотрук Т. О. Ігрозалежність як вид аддиктивної поведінки в юнацькому віці / Т. О. Мотрук // Практична психологія в системі вищої освіти : теорія, результати досліджень, технології. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 269 – 280.
204. Мусатов С. О. До проблеми комунікативного виміру в персонології / С. О. Мусатов // Горизонти образования. – 2011. – №1 (31). – С. 12 – 19.
205. Мусатов С. О. Педагогічна комунікація : психологічні витoki та особливості / С. О. Мусатов // Освіта і управління. 1999. – № 3. – С. 47 – 52.
206. Мусатов С. О. Соціально-персонологічний аналіз особистості сучасника як наукова проблема / С. О. Мусатов // Психологія і суспільство. – 2009. – № 3. – С. 95 – 106.
207. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: [учеб. для студ. вузов]. – [5-е изд.] / В. С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
208. М'ясоїд П. А. Курс загальної психології: [підручник: у 2 т.] / П. А. М'ясоїд. – К.: Алерта, 2011. – Т. 1. – 496 с.
209. Навицкас В. Л. К проблеме проявления центрации мышления у взрослых / В. Л. Навицкас // Психология межличностного познания. – Краснодар: КГУ, – 1981. – С. 90 – 91.
210. Назаренко В. Л. Способность к децентрации как необходимое условие формирования общего видения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/hh.htm>

211. Наконечна М. М. Допомога іншому як психологічний засіб розвитку особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Марія Миколаївна Наконечна. К., 2009. – 21 с.
212. Наумова Л. А. Психологические закономерности динамики профессионального самоопределения студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.03 / Людмила Александровна Наумова. – Ярославль, 2005. – 26 с.
213. Немов Р. С. Психология: [учеб. в 3-х кн.] / Р. С. Немов. – Кн. 1. Общие вопросы психологи. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение: ВПАЛ ОС, 1995. – 576 с.
214. Недоспасова В. А. Психологический механизм преодоления центрации в мышлении детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Недоспасова. – М. : НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, 1972. – 154 с.
215. Недоспасова В. А. Роль позиции в развитии логического мышления / В. А. Недоспасова // Развитие и умственное воспитание дошкольника / под ред. Л. А. Венгера. – М., 1985. – С. 138 – 151.
216. Нікітіна І. В. Суб'єктивне самовизначення молодшої людини в період повноліття: [монограф.] / І. В. Нікітіна – К. : КНТ, 2008. – 192 с.
217. Никоненко Л. В. Особливості згуртованості групи, її взаємозв'язок з соціально-психологічним кліматом шкільного колективу / Л. В. Никоненко, М. В. Андреева [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mdtss/Psychology/2011/R2%5CR2S14.pdf
218. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 151с.
219. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К.: Либідь, 1990. – 190 с.
220. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – [3-е изд.]. – М. : Тривола, 1998. – 352 с.

221. Обухова Л. Ф. Концепция Ж. Пиаже: За и против / Л. Ф. Обухова. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 191 с.
222. Обухова Л. Ф. Феномен эгоцентризма у подростков-инвалидов./ Обухова Л. Ф., Рябова Т. В. // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С 40 – 48.
223. Оллпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Оллпорт. – М. : «Ювента», СПб: «Ленато», 1998. – 345 с.
224. Орлов А. Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности / А. Б. Орлов, М. А. Хазанова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 68 – 73.
225. Осипов Г. В. Методы измерения в социологии / Г. В. Осипов, Э. П. Андреев. – М. : Наука, 1977. – 169 с.
226. Павелків Р. В. Формування ідентичності в студентському віці / Р. Павелків, Т. Потапчук // Нова пед. думка. – 2011. – № 4. – С. 77 – 80.
227. Павелків Р. В. Шляхи оптимізації психологічної адаптації та навчальної успішності студентів-першокурсників у контексті діяльності психологічної служби ВНЗ / Р. В. Павелків // [Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти](#) : зб. наук. пр. – 2008. – Вип. 41. – С. 15 – 18.
228. Паніна Н. В. Технологія соціологічного дослідження: [курс лекцій]. К.: Наукова думка, 1996. – 232 с.
229. Папуча М. В. Психологія ранньої юності: [навч. пос.] / М. В. Папуча. – Ніжин: РВВ НДПУ, 2001. – 174 с.
230. Папуча М. В. Особистість, соціалізація, виховання / М. В. Папуча, Т. Д. Кричковська. – Ніжин: РВВ НДПУ, 2001. – 148 с.
231. Пашукова Т. И. Децентрация в условиях кооперативного и конкурентного взаимодействия: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Татьяна Ивановна Пашукова. – М., 1985. – 22 с.
232. Пашукова Т. И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции: [учеб.-метод. пос. для студентов, школ.

- психологов и учителей] / Т. И. Пашукова. – М. : Институт практической психологии, 1998. – 159 с.
233. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология закономерности формирования и коррекции : [монограф.] / Т. И. Пашукова. – Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001. – 338 с.
234. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога: [монограф.] / авт. кол.: Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов, Л. О. Курганська та ін.; [за наук. ред. В. Л. Зливкова]. – К. : Пед. думка, 2011. – 235 с.
235. Пеньковська Н. М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталія Михайлівна Пеньковська. – К., 2003. – 20 с.
236. Перепелюк Т. Д. Егоцентризм як суттєвий чинник сприймання, опрацювання, розуміння текстової інформації / Т. Д. Перепелюк // Тези конференції «Горизонты свободы», 2006. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.newacropolis.org.ua/ru/study/conference/?thesis=4682>
237. Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / А. Н. Перре-Клермон. – М., 1991. – 245 с.
238. Петровская Л. А. . Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды / Ред.–сост. О. В. Соловьева. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
239. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
240. Петровский А. В. Психология межличностных отношений / А. В. Петровский, К. К. Платонов // Общая психология. – М., 1976. – С.136 – 157.
241. Петровский А. В. Действенная групповая эмоциональная децентрация / А. В. Петровский, М. А. Туревский // Психологическая теория коллектива / под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. – С. 74 – 79.
242. Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини: автореф. дис. д-ра психол. Наук: 19.00.07 / Т. О. Піроженко. К., 2004. – 40 с.

243. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: [пер. с фр. и англ.] / Ж. Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
244. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / [Ж. Пиаже]; сост., комп., ред. перевода В. А. Лукова; пер. с франц. и англ. – М: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
245. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка / Ж. Пиаже. – СПб., 1997. – 283 с.
246. Пиаже Ж., Фресс П. Экспериментальная психология / Ж. Пиаже, П. Фресс; пер. с франц., под ред. А.Н. Леонтьева. – М. : изд-во «ПРОГРЕСС», 1975. – 283 с.
247. Пилипенко Н. Г. Теоретичні та практичні аспекти дослідження інтелекту в юнацькому віці / Н. Г. Пилипенко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2009. – Вип. 26 (50). – Ч. 2. – С. 274 –278. – (До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова).
248. Платонов К. К. Краткий психологический словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1987. –174 с.
249. Погожина И. Н. Децентрация у дошкольников: эмпирический анализ феномена, или что на самом деле диагностируют методики Хьюза и Пиаже / И. Н. Рогожина // Вестник Московского университета. – Серия 14. – Психология. – 2011. – №3 – С. 132 – 143.
250. Пов'якель Н. І. Психопрофілактика конфліктів: [посібник] / Н. І. Пов'якель. – К. : Шкільний світ, 2012. – 128 с.
251. Подгорецкая Н. А. Изучение приемов логического мышления у взрослых / Н. А. Подгорецкая. – М. : МГУ, 1980. – 34 с.
252. Попик Ю. В. Формування фрустраційної толерантності у менеджерів освіти в умовах спільної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Юрій Володимирович Попик. – К., 2008. – 19 с.
253. Посацький О. В. Психологічні особливості образу власного майбутнього в юності: [монограф.] / О. В. Посацький. – Дрогобич:

- Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Я. Франка, 2010. – 151 с.
254. Потеряхин А. Л. Психология слухов : науч.-практ. пос. / А. Л. Потеряхин. – Черновцы. – 2000. – 68 с.
255. Практикум по психологии / под ред. А. Н. Леонтьева и Ю. Б. Гиппенрейтер. М. : МГУ, 1972. – 248 с.
256. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: [учеб.пос.] / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд.дом «Бахрам-М», 2002. – 668 с.
257. Проскура Е. В. Явление эгоцентризма в понимании дошкольниками пространственных отношений / Е. В. Проскура // Вопросы психологии. – 1975. – №4. – С. 44 – 49.
258. Психические состояния / сост. и общая редакция Л. В. Куликова. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
259. Психологический словарь / [под общей науч. ред. П. С. Гуревича]. – М. : ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
260. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М., 2000. – 775 с.
261. Психология личности: [словарь-справочник] / под ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 319 с.
262. Психология личности: [сб. статей] / сост. А. Б. Орлов. – М. : ООО «Вопросы психологии», 2001. – 192 с.
263. Психология мышления: [хрестоматия] / под ред. И. П. Грехова. – Сиргут, 2000. – 150 с.
264. Психология самосознания: [хрестоматия]. – Самара: изд. Дом «БАХРАХ-М», – 2007. – 672 с.
265. Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М., 1981. – 365 с.
266. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

267. Райгородский Д. Я. Психология личности: [хрестоматия в 2-х т.] / Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2006. – Т.1. – 512с.
268. Райгородский Д. Я. Психология личности: [хрестоматия в 2-х т.] / Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2006. – Т.2. – 544 с.
269. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
270. Распутько Ю. В. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів в юнацькому віці / Ю. В. Распутько // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 26 (50). – Ч. 1. – С. 345 – 352. – (До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова).
271. Реан А. А. Психология детства / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 350 с.
272. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности: Теория, методы исследования, практикум / Артур Александрович Реан. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 255,[1]с.
273. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт; пер. с нем. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
274. Репина Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной и западной психологии / Т. А. Репина // Вопросы психологии. – 1987. – №2. – С. 158 – 165.
275. Рискаль Н. М. Образ Я та образ партнера в учасників діалогу / Н. М. Рискаль // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : Видавництво ЧДУ ім. Б. Хмельницького. – 1998. – Вип. 8. – С. 87 – 93.
276. Рискаль Н. М. Про психологічну семантику діалогічного тексту / Н. М. Рискаль // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С.4 – 7.
277. Роджерс К. О становлении личностью / К. Роджерс; пер. М. М. Исениной. – М. : "Прогресс", 1994. – 256 с.

278. Росийчук Т. А. Образные компоненты в структуре становления письменной речи детей.: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Татьяна Анатольевна Росийчук. – К., 2004. – 212 с.
279. Россохин А. В. Рефлексия и внутренний диалог / А. В. Россохин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7. – № 2. – С. 84 – 85.
280. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
281. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – М. : Пед-ка, 1973. – 423 с.
282. Рубцов В. В. Социально-психологическая концепция интеллектуального развития ребенка А. Н. Перре-Клермон / В. В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – М., 1996. – №2. – С.20 – 26.
283. Рудзевич І. Л. Педагогічні конфлікти в ранньому юнацькому віці / І. Л. Рудзевич // Збірник наукових праць К_ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2010. – Вип. 9. – С. 402 – 410.
284. Рябова Т. В. Структура и возрастная динамика феномена эгоцентризма у подростков и взрослых : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Татьяна Владимировна Рябова. – М., 2001. – 22 с.
285. Рябовол Т. А. Роль емпатії у процесі соціальної адаптації людини / Т. А. Рябовол // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – С. 294 – 300.
286. Савчин М. Особистісна рефлексія як предмет психологічного аналізу / М. В. Савчин // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька Академія», 2008. – Вип. 10. – С. 242 – 249.

287. Самборська О. В. Умение задавать вопросы как практическая основа убеждающего воздействия / О. В. Самборська // Персонал. – 1996. – №2. – С. 126 – 131.
288. Сартр Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов / Ж. П. Сартр. – М. : Политиздат, 1989. – С. 319 – 344.
289. Середницька І. Я. Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентської молоді : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ірина Ярославівна Середницька. – Одесса, 2005. – 17 с.
290. Свідерська Г. М. Психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Галина Мирославівна Свідерська. – К., 2009. – 20 с.
291. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Рига : Виєда, 1992. – 109 с.
292. Скутина Т. В. Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Татьяна Васильевна Скутина. – Красноярск, 2008. – 154 с.
293. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : [учеб. пособ.] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
294. Словарь психолога-практика / [сост. С. Ю. Головин]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Харвест, 2003. – 976 с. – (Библиотека практической психологии).
295. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов; [отв.ред. С. Б. Крымский]. – К. : Наук. думка, 1989. – 200 с.
296. Смирнов, В. Е. Психология юношеского возраста / В. Е. Смирнов. – М.: Учпедгиз. – 1929. – 98 с.

297. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М., 2005. – 158 с.
298. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту / М. Л. Смульсон. – К.: Нора-друк, 2003. – 298 с.
299. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Марина Лазарівна Смульсон. – К., 2002. – 36 с.
300. Современная энциклопедия психологических тестов / [сост. В. Ю. Лившиц]. – Донецк : ООО ПКФ «БАО», 2003. – 384 с.
301. Социальная психология: [хрестоматия] / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 475 с.
302. Сперлинг А. П. Психология / А. П. Сперлинг; пер. с англ. С. И. Ананин. – Мн. : ООО «Попурри», 2002. – 432 с.
303. Ставицька С. О. Визначення життєвих цінностей в юнацькому віці / С. О. Ставицька // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 26 (50). – Ч. 1. – С. 366–374. – (До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова).
304. Стукало О. А. Комунікативні якості викладача як фактор удосконалення професійного спілкування / Стукало О. А. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2009. – № 5. – С. 324–328.
305. Супрун Д. М. Інтелектуальний компонент становлення особистості / Д. М. Супрун // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 10. – С. 70–76.
306. Теория Пиаже // История зарубежной психологии 30-е-60-е годы XX века / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : изд-во МГУ, 1986. – С. 232–292.

307. Теория статистики: [учебно-методический комплекс] / В. Г. Минашкин, Р. А. Шмойлова, Н. А. Садовникова, Л. Г. Моисейкина, Е. С. Рыбакова. – М. : Изд. центр ЕАОИ, 2008. – 296 с.
308. Тильчик І. Я. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих навчальних закладів / І. Я. Тильчик // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – 2011. – № 3. – С. 216 – 219.
309. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
310. Тищенко С. П. Особливості розвитку самосвідомості дитини / С. П. Тищенко // Психічний розвиток дитини-дошкільника: [навч. посіб. для педагогів, психологів, вихователів дит. дошк. закладів, студентів сер. і вищ. пед. закладів, батьків] / за наук. ред.. С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір, Т. О. Піроженко та ін. – К. : Світич, 2004. – С. 43 – 48.
311. Тищенко С. П. Психология внутреннего конфликта личности [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – Режим доступа: <http://voppsy.ru/issues/1989/891/891166.htm>
312. Тищенко С. П. Особенности переживаний детьми отношения к ним взрослого / С. П. Тищенко // Воспитание дошкольника в семье: Вопросы теории и методики / под ред. Т. А. Марковой. – М., 1979. – С. 62 – 76.
313. Ткаченко В. Т. Эмпирическая картина целеполагания в раннем юношеском возрасте / В. Т. Ткаченко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 19 (43). – С. 354 – 359.
314. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. - № 6. – С. 31 – 41.
315. Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже: [пер. с англ.] / Дж. Х. Флейвелл. – М. : Просвещение, 1967. – 624 с.
316. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии / Т. А. Флоренская. – М. : Институт психологии АН СССР, 1991. – 244 с.

317. Фопель К. Команда. Консультирование и тренинг организаций: [пер. с нем.] / К. Фопель. – М. : Генезис, 2005. – 395 с.
318. Франкл В. Человек в поисках смысла: [сборн.; пер. с англ. и нем]. / общ. ред. Л. Я. Голзмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
319. Фрейд З. Психологические этюды: [пер. с нем.] / З. Фрейд. – Минск: Беларусь, – 1991. – 604 с.
320. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения / З. Фрейд. – М. : Изд-во Эксмо; Харьков: Изд-во Фолио, 2004. – 864 с.
321. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд. – М. : АСТ, 2004. – 188 с.
322. Фридман Л. М. Еще один взгляд на феномен Пиаже / Л. М. Фридман // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 48 – 53.
323. Фромм Э. Бегство от свободы: [пер. с англ. Г. Ф. Швейника] / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 272 с.
324. Фромм Э. Искусство любви / Э. Фромм. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
325. Хабайлюк В. В. Психологічні особливості амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Валентина Василівна. – К., 2007. – 20 с.
326. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка: [2-е изд., испр. и доп.] / Н. Е. Харламенкова. – М. : Изд-во«Институт психологии РАН», 2007. – 384 с.
327. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации / под общ. ред. М. В. Ромашкевича. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 160 с.
328. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2-х т. / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т.1. – 407 с.
329. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2-х т. / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т2. – 392 с.

330. Холодова О. О. Міфізація та рефлексія як засоби подолання фрустрації / О. О. Холодова // Міфологічний простір і час у сучасній культурі: Матеріали міжнародної наукової конференції 12-13 грудня 2003 року. – К. : 2003. – С. 38 – 39.
331. Холодова О. О. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих учителів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ольга Олексіївна Холодова. – К., 2003. – 18 с.
332. Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен [Електронний ресурс] // Современная зарубежная социальная психология. – 1984. – 82(1). – Режим доступу: URL: <http://ecsocman.edu.ru/db/msg/59675.html>
333. Хомік В. С. Емпатія та децентрація: досвід теоретичного осмислення та емпіричних досліджень / В. С. Хомік // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 10. – С. 8 – 13.
334. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
335. Цемрюк І. Г. Особливості корекції егоцентризму в умовах соціально-психологічного тренінгу / І. Г. Цемрюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : [за наук. ред.. О. В. Гаврилова]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 11. – С. 240 – 246. – (Соціально-педагогічна).
336. Цукерман Г. А. Предметность совместной учебной деятельности / Г. А. Цукерман // Вопр. психол. – 1990. – № 1. – С.41 – 49.
337. Цукерман Г. А., Обучение учебному сотрудничеству / Г. А. Цукерман Н. В. Елизарова и др. // Вопросы психологии. – 1993. – №2. – С. 35 – 43.
338. Чала О. А. Особливості деструктивної конфліктності в ранньому та пізньому юнацькому віці / О. А. Чала // Практична психологія в системі вищої освіти : теорія, результати досліджень, технології. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 249 – 261.
339. Чамата П. Р. Психологічна готовність дітей до праці / П. Р. Чамата. – К. : Радянська школа, 1960. – 36 с.

340. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб. : Питер, 2007. – 288 с.
341. Чекстере О. Ю. Влияние информационных технологий на восприятие детьми пространства / О. Ю. Чекстере // Журнал практикующего психолога. – 2010. – Вып. 17. – С. 213 – 221.
342. Чекстере О. Ю. Психологічні особливості децентрації дітей, залежних від комп'ютерно-ігрової діяльності / О. Ю. Чекстере // Психолог дошкілля. – К., 2012. – №4 (33). – С. 20 – 40.
343. Чепелева Н. В. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: [монографія] / Н. В. Чепелева, Т. М. Титаренко, М. Л. Смульсон, В. В. Андрієвська, О. О. Зарецька, А. А. Васильченко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 255 с.
344. Чепелева Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н. В. Чепелева. – К. : Либідь, 1990. – 100 с.
345. Черпаков О. А. Динамика «внутренней позиции» как фактора психологического развития дошкольника [Электронный ресурс] // Психологический журнал. – 2006. – №3. – С. 35 – 39. – Режим доступа: http://media.miu.by/files/store/items/pj/11/pj_11_2006_6.pdf
346. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
347. Чечель К. О. Особистісна рефлексія як детермінанта психічного розвитку особистості / К. О. Чечель // Монографія Донецький інститут ринку та соціальної політики, м. Донецьк, 2013. – С.36-69.
348. Чурбанов В. Б. «Непризнанные гении». Социологические заметки о юношестве / В. Б. Чурбанов. – М. : «Молодая гвардия», 1977. – 176 с.
349. Шамне А. В. Теоретико-методологічні засади дослідження психосоціального розвитку особистості в період дорослішання / А. В. Шамне // Зб. наук. пр. КПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України: Проблеми сучасної психології. – К., 2010. – Вип. 10. – С. 822 – 833.

350. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.
351. Швалб Ю. М. Одиночество: соц.-психол. пробл. // Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. – К.: Из-во «Україна», 1991. – 270 с.
352. Шредер Х. К дифференциально-психологическому изучению состояния социальной децентрации / Х. Шредер // Психические состояния (экспериментальная и прикладная психология). – Л. : Изд-во ЛГУ, 1981. – Вып. 10. – С. 125 – 131.
353. Штепа О. С. Тренінг «Актуалізація особистісної зрілості» / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 3. – С. 48 – 62.
354. Штепа О. Феномен особистісної зрілості / О. С. Штепа // Соціальна психологія. – 2005. – № 1. – С.62 – 77.
355. Штриголь Д. В. Шлюбно-рольові настанови у юнацькому віці / Д. В. Штриголь // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №5. – С. 36 – 45.
356. Эбли Г. «Эгоцентризм» Пиаже не стадия умственного развития, а «замещающее решение» при решении неразрешимых задач / Г. Эбли // XVIII Международный психологический конгресс, 4-11 августа 1966. Симпозиум 32. «Обучение и умственное развитие». – М., 1966. – С. 41 – 49.
357. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
358. Эльконин Д. Б. О психологическом механизме преодоления эгоцентризма у детей / Д. Б. Эльконин, В. А. Недоспасова // Материалы IV Всесоюзного Съезда Общества психологов. Тбилиси, – 1971. С. 91 – 92.
359. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А.Бодалёва. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.
360. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – М. : Летний сад, 2000. – 416 с.

361. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: [пер с англ.] / под общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Изд. группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
362. Юнг К. Г. Психологические типы: [пер с нем.] / под общ. ред. В. Зеленского. – М. : «Университетская книга» АСТ, 1996. – 716 с.
363. Яблонська Т. М. Дослідження рефлексії майбутніх педагогів фактору професійного становлення / Т. М. Яблонська // Психологія: [зб. наук. праць]. – К., 1999. – Вип.1 (4). – С.86 – 89.
364. Ядов В. А. Социологическое исследование: [методология, программа, методы] / В. А. Ядов. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 1995. – 332 с.
365. Яновська Л. В. Життєтворчі здібності в системі психологічних відношень особистості / Л. В. Яновські // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : ГНОЗІС, 2001. – Т.ІІІ. – Ч.8. – С. 268 – 273.
366. Aalsma M. Narcissism, personal fables, and adolescent adjustment / M. Aalsma, D. K. Lapsley, D.Flannery // Psychology in the Schools. – 2006. – № 43. – С. 481 – 491.
367. Artar M. Adolescent egocentrism and theory of mind: In the context of family relations / M. Artar // Social Behavior and Personality. – 2007. – Vol. 35 (9). – С. 1211 – 1220.
368. Elkind D. Egocentrism in adolescence / D. Elkind // Child Development. – 1967. – Vol. 38. – No. 4.
369. Enright R. D., Santos M. J.D., AlMabuk R. The adolescent as forgiver / R. D. Enright, M. J.D. Santos, R. AlMabuk // J. Adolescence. – 1989. – №12. P. 95 – 110.
370. Maratsos M. P. Non-egocentric communication abilities in preschool children / M. P. Maratsos // Child development. – 1973. – № 44. – p. 697 – 700.

371. Mlicki P. P. Interpersonal decentration as object of psychological research / P. P. Mlicki // Psychologia Wychowawcza. – 1987. – Vol. 30(4). – p. 403 – 414.
372. Smedslund J. Piagetian Psychology in practice / J. Smedslund // British Journal of Educational Psychology. – 1978. – vol. 47. – Part.1. – p. 3 – 9.
373. Smedslund J. Transitivity of preference patterns as seen by preschool children / J. Smedslund // Scandinavian Journal of Psychology. – 1960. – 1. – p.49 – 54.
374. Van Prooijen J. W. Egocentrism in the psychology of procedural justice / J. W. Van Prooijen // Gedrag en Organisatie. – 2007. – Vol. 20(4). – p. 356 – 368.
375. Vikan A. An experimental approach to specification of types of decentration / A.Vikan // Genetic Psychology Monographs. – 1980. – Vol. 101(2). – p. 257 – 270.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1

Модифікована методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності та потреби в усамітненні Д. Рассела і М. Фергюсона

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень. Розгляньте послідовно кожне й оцініть із погляду частоти їх прояви стосовно вашого життя за допомогою

чотирьох варіантів відповідей: «часто», «іноді», «рідко», «ніколи». Обраний варіант відзначте знаком «+».

Обробка результатів та інтерпретація. Підраховується кількість кожного з варіантів відповідей. Сума відповідей "часто" множиться на три, "іноді" - на два, «рідко» - на один і «ніколи» - на 0. Отримані результати за запитаннями 2 – 16 є показниками суб'єктивного рівня самотності, результати за запитаннями 1, 17 – 25 є показниками потреби в усамітненні.

Максимально можливий показник самотності - 45 балів. Високий ступінь самотності показують від 30 до 45 балів, від 15 до 30 балів - середній рівень самотності, від 0 до 15 балів низький рівень самотності.

Максимально можливий показник потреби в усамітненні – 30 балів. Високий ступінь усамітнення показують від 20 до 30 балів, від 10 до 20 – середній рівень, від 0 до 10 балів низький рівень потреби в усамітненні.

№ п/п	Твердження	часто	інколи	Рідко	ніколи
1.	У мене є потреба побути на самоті.				
2.	Мені немає з ким поговорити про особисте.				
3.	Я не можу довго перебувати на самоті. Це нестерпно.				
4.	Мені не вистачає спілкування з друзями, тому я дуже багато часу проводжу в соціальних мережах.				
5.	Мої соціальні відносини і зв'язки поверхневі.				
6.	Люди навколо мене, але не зі мною.				
7.	Інтернет замінює мені спілкування з друзями.				
8.	Я відчуваю себе абсолютно самотнім.				
9.	Я постійно оновлюю сторінки в соціальних мережах в очікуванні, що мені напишуть.				
10.	Немає нікого, до кого я міг би звернутися.				
11.	Я відчуваю себе нещасним, займаючись стількома речами самотійно.				
12.	Ті, хто мене оточує, не поділяють мої інтереси та ідеї.				
13.	Мені важко заводити друзів.				
14.	Я відчуваю себе самотнім, тому що у всіх моїх друзів (подруг) є дівчина (хлопець), а у мене немає.				
15.	У мене немає друзів, з якими я міг би проводити свій вільний час.				
16.	Насправді ніхто як слід не знає мене.				
17.	Велике скупчення людей мене втомлює.				
18.	Я люблю перебувати у компанії своїх друзів, але маю бажання відпочити від всіх, подумати.				
19.	Лише на самоті можу пізнати себе, «розібратися в собі».				
20.	Я люблю усамітнитися, щоб почитати, помалювати, пописати, пограти в ігри тощо.				
21.	Є речі, які я люблю робити на самоті, особливо після тривало перебуванні в оточенні інших.				
22.	Я легко перебуваю на самоті, але якщо це недовго.				
23.	Побути на самоті з собою корисно.				
24.	Я люблю усамітнитися, щоб поміркувати про сенс життя, проаналізувати якусь життєву ситуацію.				
25.	Час, який я проводжу на самоті, я використовую для свого саморозвитку.				

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ ДЕЦЕНТРАЦІЇ В ОСІБ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Мета: сприяти розвитку умінь прийняття ролі, пізнавальної позиції іншої людини у комунікативній взаємодії; сприяти цілеспрямованому розвитку мисленнєвих операцій, прийомів мисленнєвої діяльності; розвивати уміння децентрації, рефлексії, емпатії, гнучкості мислення.

Завдання:

- Сприяти формуванню, розвитку уміння децентруватися у процесі групової роботи й у подальшому використовувати це вміння по відношенню до пізнавальної позиції іншої людини. Сприяти формуванню усвідомленій децентрованої позиції.
- Сприяти розвитку адекватного сприйняття як себе, так і оточуючих осіб, на прикладі тренінгової групи.
- Сприяти розвитку діалогічності та метафоричності мислення як інтелектуального компонента, який забезпечує розуміння прихованого смислу у літературі, мистецтві, музиці, розвинути творче мислення.
- Сприяти розвитку емпатійності, комунікабельності та довірі для забезпечення гармонійних стосунків з оточуючими.

Перше заняття «Розуміння під час комунікації» (90 хв.)

Мета: сприяти формуванню уявлення про «розуміння», сприяти груповій згуртованості, розвиток соціальної уяви, сприяти взаєморозумінню.

Матеріали та обладнання: картонні квадратики 15x15см, олівці або фломастери, дошка і крейда, ватман «Наші почуття», «дерево із твердженнями», аудіо-програвач та релаксуюча музика

Вправа 1. Знайомство учасників групи (5 хв.)

На першому етапі відбувається знайомство учасників групи з метою тренінгової програми. Пояснюється, що заняття допоможуть їм краще пізнати себе й оточуючих, навчитися контактувати, змінювати своє ставлення до себе та

оточуючих, навчитися контролювати свої емоційні стани та поведінку, бути відповідальним за свої вчинки. Необхідно пояснити, що заняття сприятимуть особистісному зростанню та усвідомленню моральних цінностей, без чого неможливе існування людини в суспільстві.

На початку роботи кожному учаснику групи пропонується оформити картку – візитку, на якій слід написати своє тренінгове ім'я. При цьому можна обрати своє ім'я, ім'я друга, літературного героя тощо. На виготовлення своєї візитки та її презентації надається 3 – 5 хвилин. Надалі учасники групи повинні звертатися один до одного лише за цими іменами.

Вправа 2. Ознайомлення із правилами взаємодії у групі (10 хв.)

1) Спілкування за принципом «тут і тепер». Деякі люди прагнуть не говорити про те, що відчують, що думають, оскільки бояться виглядати безглуздими, тому для них характерне прагнення до загальних міркувань, намагання обговорювати події, що сталися не з ними, а з іншими людьми. Але основне завдання наших психологічних занять таке: розібратися саме у собі, зрозуміти свої почуття, навчитися контролювати власну поведінку. Тому важливо під час занять говорити та аналізувати те, що хвилює кожного з нас саме у цей момент, і обговорювати те, що відбувається з нами у групі.

2) Персоніфікація висловлювань. Для відвертішого спілкування у процесі занять належить відмовитися від безособового мовлення, яке забороняє ховати власну позицію, отже, сприяє униканню відповідальності за свої слова. Необхідно замінювати таке висловлювання, як «Більшість людей вважають, що...» на «Я вважаю, що...» і т. п.

3) Щирість у спілкуванні. Під час роботи групи важливо говорити лише те, що відчуваєш і думаєш з приводу того, що відбувається. Це правило означає відкрите висловлювання про свої почуття стосовно дій інших учасників і своїх. Якщо немає бажання говорити щиро і відверто, то краще буде промовчати.

4) Принцип конфіденційності. Усе, що відбувається під час занять, ніколи і ні за яких обставин не виноситься за межі групи. Кожен учасник без винятку повинен бути впевнений, що ніхто не розповість іншим про його наміри, роздуми, позиції і

переживання. Це сприятиме довірі, взаєморозумінню серед членів групи, активізуватиме своє прагнення бути щирим і сприятиме саморозкриттю кожного з них.

5) Неприпустимість безпосередніх оцінок особистості людини. Під час обговорення того, що відбувається у групі, варто оцінювати не особистість самого учасника, а особливості його дій, вчинків та поведінку в цілому.

6) Безумовна повага до того, хто говорить. Коли висловлюється хтось із членів групи, його варто уважно слухати, даючи можливість людині сказати те, що вона хоче.

Вправа 3. «Наші почуття» (3 хв).

Кожному учаснику пропонується написати своє ім'я на ватмані кольоровими олівцями, використовуючи той колір, який відповідає настрою у даний момент:

спокій – синій,

сум – чорний,

радість – жовтий,

байдужість – сірий,

інтерес – рожевий,

страх – коричневий,

сором – фіолетовий,

гнів – червоний,

нудьга – зелений.

Вправа 4. Мозковий штурм «Якості притаманні особі, що розуміє» (12 хв.)

У ході мозкового штурму з'ясувати, які людські риси допомагають і полегшують досягти розуміння у спілкуванні, за якими ознаками можна зрозуміти почуття іншого. Створивши список якостей, учасникам пропонується поділитися власним досвідом, у яких ситуаціях вони користувалися або спостерігали якості зі списку.

Вправа 5. Лекція «Комунікація у нашому житті» (25 хв.)

Комунікація (від лат. *communicatio* — єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом лат. *communico* — роблю спільним, повідомляю, з'єдную,

похідним від лат. *communis* — спільний) це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами.

Комунікація здійснюється за наявності чотирьох умов:

- наявність щонайменше двох осіб: відправника – особи, яка генерує інформацію, що призначена для передачі; та одержувача – особи, для якої призначена інформація, що передається.
- наявність повідомлення, тобто закодованої за допомогою будь-яких символів інформації, призначеної для передачі;
- наявність каналу комунікації, тобто засобу, за допомогою якого передається інформація;
- наявність зворотного зв'язку, тобто процесу передачі повідомлення у зворотному напрямку: від одержувача до відправника. Таке повідомлення містить інформацію про ступінь сприйняття й зрозумілості отриманого повідомлення.

У процесі комунікації вирізняють наступні *етани*:

1. Формування концепції обміну інформацією:

- а) знати мету комунікації (чого він намагається досягти);
- б) усвідомлювати відповідність концепції комунікації конкретній ситуації (доречність обміну інформацією з іншою особою);

2. Кодування та вибір каналу. Кодування – процес перетворення концепції комунікації у повідомлення за допомогою слів, інтонацій голосу, рисунків, жестів, виразів обличчя тощо. *Канал комунікації* – засіб, за допомогою якого передається інформація. На вибір каналу комунікації впливають такі фактори:

- тип символів для кодування інформації;
- характер повідомлення;
- вагомість і привабливість каналу для одержувача;
- конкретні переваги (недоліки) того чи іншого типу каналу.

Для підвищення результативності комунікації рекомендується використовувати два або більше каналів для передачі одного і того самого повідомлення.

3. Передача повідомлення через канал є доставка повідомлення від відправника до одержувача. На цьому етапі суттєвим є вплив перешкод ("шумів"). *Перешкоди* – це все, що спотворює (викривлює) сутність або зміст повідомлення. Вони практично завжди супроводжують комунікації. Діяльність менеджера з управління комунікаціями багато в чому пов'язана із з'ясуванням причин шумів і послабленням їх впливу на комунікацію.

4. Декодування – означає переклад отриманого повідомлення у форму, зрозумілу для одержувача. Коли символи, обрані відправником, мають одне і те саме значення для одержувача повідомлення, останній зрозуміє, що мав на увазі відправник. На практиці одержувач частіше тлумачить сутність та зміст повідомлення інакше, ніж відправник. До того ж слід враховувати вплив перешкод (шумів). Усе це, зрештою, вимагає здійснення п'ятого етапу процесу комунікації.

5. Усвідомлення змісту ідеї відправника.

6. Зворотній зв'язок-процес, в якому відправник і одержувач міняються місцями (одержувач повідомляє відправника про те, як він зрозумів зміст повідомлення). При цьому одержувач:

- кодує інформацію про сприйняття повідомлення;
- обирає відповідний канал комунікації;
- передає це повідомлення відправнику.

Відправник, у свою чергу:

- декодує це повідомлення;
- порівнює інформацію відправника із власною концепцією комунікації і визначає ступінь їх взаєморозуміння.

Безумовно, наявність зворотного зв'язку збільшує тривалість комунікації, ускладнює процес, але підвищує його ефективність, забезпечує впевненість у правильності інтерпретації концепції комунікації.

Одним із найважливіших компонентів вербальної комунікації є говоріння, тобто виголошування інформації, що включає індивідуальні особливості людини (манера говорити). Крім того, ефективність комунікації залежить від уміння слухати, що є умовою правильного розуміння співрозмовника. У процесі слухання

реципієнт декодує (розкриває смисл) інформацію, отриману від комунікатора. Тобто він розуміє смисл повідомлення під час декодування. Вміння слухати як особистісна якість притаманна не всім людям. Не слухають співрозмовника з різних причин: через брак часу, контраст емоційного стану зі змістом слів комунікатора тощо. Слухати і чути є різними процесами. Слухаючи, можна не чути. Багато людей чують те, що хочуть чути. Тому комунікатор повинен враховувати правильне розуміння слів і почуттів мовця. Ефективне слухання передбачає правильне розуміння слів і почуттів мовця, зосередження на обговорюваній проблемі забезпечує усвідомлення та розв'язання обговорюваної проблеми, створення спільного інформаційного поля, спільного смислу, налагодження відвертих стосунків, взаєморозуміння.

Рефлексивне слухання передбачає регулярне використання зворотного зв'язку для досягнення більшої точності в розумінні партнера. Особливості рефлексивного слухання полягають у налагодженні зворотного зв'язку із співрозмовником з метою контролю точності сприймання інформації. Рефлексивне слухання називають ще “активним слуханням”, оскільки воно передбачає активне використання вербальної комунікації для підтвердження розуміння інформації. Таке слухання допомагає з'ясувати розуміння почутого для подальшої його критики, уточнення чи розвитку бесіди.

Обмеження й труднощі рефлексивного слухання:

- багатозначність більшості слів (іноді важко з'ясувати, що конкретно має на увазі комунікатор, вживаючи певне слово);
- неможливість висловити думку так, щоб вона була правильно сприйнята (часом комунікатор починає розмову не безпосередньо з проблеми, а зі вступу, зі змісту, з якого важко з'ясувати конкретні наміри);
- віддаленість індивіда від основного предмета розмови, внаслідок чого може загубитися головна його думка;
- відключення, вибірковість уваги (відведення погляду від співрозмовника, безнадійний помах руки та ін.; перемінне переключення уваги з одного на інше);

- висока швидкість розумової діяльності (людина думає швидше, ніж говорить, тобто коли хтось говорить, мозок більше часу вільний і тому відволікається від інформації);
- антипатія до чужих думок (індивід цінує свої думки більше) тощо.

Рефлексивні запитання:

- інформаційні (збір необхідних даних);
- контрольні (перевірка того, чи стежить партнер за думкою співрозмовника);
- з метою орієнтації (чи дотримується партнер попередньої своєї думки);
- підтверджуючі (щоб досягти схвалення);
- ознайомлювальні (для ознайомлення з думкою, цілями партнера);
- зустрічні (спричиняють звуження розмови, приводять партнера до згоди);
- альтернативні (надають можливість вибору);
- спрямовуючі (партнера “повертають” до потрібної теми);
- провокаційні (з метою встановлення справжніх намірів співрозмовника) тощо.

Рефлексивні відповіді:

З'ясування. Це звернення до співрозмовника за уточненнями. Здійснюють за допомогою запитань на уточнення, розвиток, розуміння того, про що йдеться. Доцільніше користуватися переважно “відкритими” запитаннями, оскільки “закриті” переключають співрозмовника з позиції пояснення на позицію власного захисту, а це може загострити конфліктну ситуацію.

Перефразування. Полягає у формулюванні почутої інформації своїми словами, особливо коли вона здається незрозумілою. Це підсилює адекватність змісту бесіди і визначає точність розуміння.

Відображення почуттів. Акцентує увагу на емоційному стані співрозмовника, його ставленні до змісту бесіди. Хоча відмінність між почуттями та змістом повідомлення певною мірою відносна і її не завжди можна чітко визначити, співрозмовник може приховати своє ставлення до певних подій, фактів, якщо він побоюється негативної оцінки.

Резюмування. Його функція — підсумувати бесіду або організувати окремі її фрагменти в єдиний змістовий контекст. Доцільне під час тривалих бесід.

Перешкоди на шляху рефлексивного слухання:

Внутрішні: шкідливі звички слухання, які пов'язані із конкретною особою. Це роздуми про проблеми, які не стосуються змісту розмови, власні переживання, фантазії, загострення уваги на зовнішності співрозмовника тощо.

Зовнішні: сторонні шуми; акцент мовця; темп розмови (надто швидка чи повільна мова партнера); неординарна зовнішність співрозмовника (екзотичні прикраси, неадекватність міміки тощо); погана акустика; надто гучний чи тихий голос співрозмовника; температура приміщення; телефонні дзвінки, що переривають розмову; обмеженість у часі, відчуття його дефіциту; неприємні запахи в приміщенні тощо.

Критичне слухання вимагає від учасників спілкування спочатку аналізу повідомлення, потім його розуміння. Таке слухання прийнятне під час конференції, дискусії тощо. Емпатійне слухання передбачає, що учасник спілкування приділяє більше уваги «зчитуванню» почуттів, а не слів. Воно буває ефективним, якщо комунікатор викликає у співрозмовника (реципієнта) позитивні емоції (радість, сподівання на краще, упевненість у собі тощо) та неефективним, якщо провокує негативні емоції (страх, тривогу, розчарування).

Вправа 6. «Дерево розуміння» (20 хв.)

Учасники по одному підходять до «дерева», з якого зривають по одному «листочку», на якому записане твердження. Вони повинні пояснити, що мав на увазі автор, і сказати, чи самі погоджуються з цією думкою чи ні і чому.

Твердження на листочках:

«Без дружби ніяке спілкування між людьми не має цінності.» (Сократ)

«Довіра – перша умова дружби.» (Жан де Лабрюйєр)

«У бідності та інших життєвих нещастях справжні друзі – це надійний прихисток.» (Аристотель)

«У дружбі немає ніяких розрахунків і міркувань, окрім неї самої.» (Мішель де Монтель)

«Дружба – найнеобхідніше для життя, так як ніхто не побажає собі життя без друзів, навіть якщо б він мав усі інші блага.» (Аристотель)

«Друг – це одна душа у двох тілах.» (Аристотель)

«Вибирай одного не поспішаючи, ще менше квапся проміняти його.» (Бенджамін Франклін)

«Справжня дружба - повільно зростаюча рослина, яка має бути випробувана в біді і нещасті, перш ніж заслужити таку назву.» (Джордж Вашингтон)

«Уміє бути другом - знайдеш друга.» (Ігнатій Красицький)

«Люди народжені, щоб допомагати один одному, як рука допомагає руці, нога нозі і верхня щелепа – нижній». (Марк Аврелій)

«Дружба подібна скарбниці: з неї неможливо почерпнути більше, ніж ти в неї вклав.» (Осип Мандельштам)

Вправа 7. «Унісон» (8 хв.)

Учасники, використовуючи звуки (наприклад *a...a, у...у, на...на...на* тощо), мали виконати мелодію попередньо не домовляючись, користуючись лише невербальними засобами спілкування. Потім це повторювалося, створюючи звуки плесканням долонь.

Рефлексія (7 хв.)

Учасникам пропонувалося назвати три основні властивості розуміння, не коментуючи їх (Тренер записав їх до блокнота).

Кожному учаснику повторно пропонувалося написати своє ім'я на ватмані кольоровими олівцями, використовуючи той колір, який відповідає настрою у даний момент. Чи змінився їх емоційний стан?

Друге заняття «Розвиток соціальної перцепції» (90 хв.)

Мета: сприяти розвитку умінню сприймати, розуміти й оцінювати інших людей і самих себе, свою групу, сім'ю, колектив.

Матеріали та обладнання: ватман «Наші почуття», листи А4, пензлики (по одному для кожного учасника), фарби-гуаш 12 кольорів (один набір для двох учасників), палітри для змішування кольорів (по одній для кожного учасника), аудіопрогравач та релаксуюча музика, блокноти і ручки (для кожного учасника), олівці, фломастери

Вправа 1. «Наші почуття» (2 хв.) виконується до того, як учасники займають свої місця у колі.

Вправа 2. «Знайомство» (12 хв.)

Щоб краще познайомитися, дізнатися більше один про одного, учасники групи сідають по колу. Тренер стоїть в центрі кола і просить помінятися місцями (пересісти) людей, хто має спільну ознаку з самим тренером, наприклад, пересідають усі, хто прочитав роман «Майстер та Маргарита». Доки відбувається обмін місцями, тренеру необхідно сісти, і той, кому не вистачило місця, загадує наступну характеристику. Крім того, той, хто залишається в центрі кола, повинен назвати тих, хто прочитав роман.

Вправа 3. «Малюнок мого Я» (40 хв.)

Пропонується намалювати малюнок свого Я. Тренер ставить перед учасниками наступне завдання: «Намалюйте своє Я. Яке воно? Якого воно кольору? Яку його сторону ви готові відкрити сьогодні у нашій групі? У чому особливість вашого Я? Спробуйте грою кольорів допомогти іншим зрозуміти кожного з вас. Учасників забезпечують великим вибором різних кольорів і палітрою для змішування фарби.

По закінченню малюнки викладають на один стіл. Учасники по черзі проговорюють про складнощі у створенні малюнка. Потім їм пропонується обрати по одному малюнку (крім свого), який би їм хотілося зрозуміти. Кожен з учасників розповідає, чому саме цей малюнок вони обрали і що автор малюнка хотів розповісти про своє Я. Кожен із групи може за бажанням доповнити коментуючого. Автор малюнка не коментує.

Прокоментувавши обраний малюнок, старшокласники повинні поділитися думкою, чи складно було зрозуміти «Я» іншого. Чи за допомогою малюнка це

можливо, коли не володієш знаннями психології, і чи вдалося їм зрозуміти іншого за малюнком?

Вправа 4. «Дзеркало» (7 хв.)

Учасники розбивають на пари. Один «дзеркало», яке буде копіювати іншого. Запропоновано наступні ситуації, які учасники мають продемонструвати, а «дзеркала» скопіювати:

- Ви запізналися на контрольну. Потрібно зайти тихенько в клас, сісти на своє місце.
- Ви збираєтеся у літній табір. А потім дивитися на годинник і розумієте, що запізнюєтеся.
- Ви планували піти ввечері погуляти на дискотеку, але батьки повідомили, що потрібно поїхати до бабусі. Як змінився ваш настрій?
- Ви на дискотеці.
- На День народження ви отримали подарунок, про який мріяли.
- Пізно повернулися додому і намагаєтеся тихенько пройти до своєї кімнати, щоб не потривожити батьків.

Старшокласники можуть запропонувати свої ситуації. Потім учасники міняються, той, хто показував, стає «дзеркалом». Можна навіть поміняти пари.

Вправа 5. «Мій сусід ліворуч» (23 хв.)

Учасники залишаються в парах, сідають у коло, але повернувшись обличчям до свого партнера. Впродовж 5 хвилин пропонується мовчки дивитися партнерам один на одного. Потім кожна пара повертається спиною один до одного, і тренер пропонує письмово відповісти на поставлені запитання: 1) Якого кольору очі у вашого партнера? 2) Чи є в нього на обличчі родимка? Якщо є, то згадайте, де вона. 3) Якого кольору у нього брови? 4) Є в нього на обличчі ямочки? Потім пропонує повернутися один до одного обличчям й перевірити правильність відповідей.

Потім один із партнерів переходить у пару, що сидить ліворуч від нього. Протягом хвилини мовчки дивляться один на одного. Повертаються спиною один до одного і відповідають письмово на запитання: 1) Якого кольору взуття на

вашому партнері? 2) Чи є в нього на руках (шиї, одязі) які-небудь прикраси? 3) На якій руці в нього годинник? 4) Якої форми гудзики на його одязі? Після цього учасники повертаються і перевіряють правильність своїх відповідей.

Знову один із партнерів переходить у пару, що сидить ліворуч від нього. Учасникам пропонується зосередитися один на одному. По черзі кожен із пари повинен повідомити своєму товаришу все, що йому вдалося довідався про нього під час заняття. Важливо нічого не пропустити. Розповідь пропонується розпочати з аналізу настрою, з яким прийшов товариш (аналіз вправи 1), додавши характеристики, отримані під час знайомства (вправа 2) та аналізуючи малюнок «Я» іншого. Другий партнер слухає, після чого коректує розповідь про себе. І потім партнери поміняються ролями.

Рефлексія (6 хв.)

По черзі старшокласники відповідають, чи вдалося їм пізнати своїх товаришів на цьому занятті? Чи було щось, що здивувало? Що раніше заважало отримати цю інформацію?

Кожному учаснику повторно пропонувалося написати своє ім'я на ватмані кольоровими олівцями, використовуючи той колір, який відповідає настрою у даний момент. Тренер самостійно оцінював, чи змінився їх емоційний стан.

Третє заняття «Я очима іншого»(90 хв.)

Мета: Сформувати або розвинути уміння децентруватися у процесі групової роботи і в подальшому використовувати це вміння по відношенню до пізнавальної позиції іншої людини. Сформувати усвідомлену децентровану позицію. Розвинути емпатійність.

Матеріали та обладнання: ватман «Наші почуття», аудіопрогравач та релаксуюча музика, блокнот та ручка для кожного учасника, аркуші паперу А4, таблиця «Я-реальне, я-бажане, я-майбутнє» для кожного учасника

Вправа 1. «Наші почуття» (2 хв.) виконується до того, як учасники займають свої місця у колі.

Вправа 2. Рольова гімнастика (8 хв.)

Старшокласникам пропонувалося назвати своє ім'я у різних варіаціях:

- як подобається і як не подобається (пестлива та груба форма імені), згадуючи, коли і в яких ситуаціях використовуються такі форми і хто їх вживає, чому подобається чи не подобається та чи інша форма;
- з різними емоціями та різним тоном.

Чи має значення, хто вимовляє у такій варіації ім'я? Чим відрізняються ситуації, у яких використовуються різні форми імені. Чи може одна і та ж людина застосовувати різні форми імені свого співбесідника? Чи ви самі замислювалися, яку форму імені свого співбесідника використовуєте під час розмови?

Вправа 3. «Я очима іншого» (15 хв.)

Учасникам пропонувалося уявити людину, яка їх дуже добре знає, і написати характеристику на себе від її імені. Тим, кому складно написати від імені реальної особистості, пропонувалося вигадати людину, яка може охарактеризувати старшокласника. Після написання кожен учасник за допомогою 5 – 6 слів повинен описати себе.

Вправа 4. «Мої плюси і мінуси». (10 хв.)

Чистий аркуш поділити лінією навпіл. В один стовпчик учасники групи записують свої позитивні, в інший – негативні якості. Потім їм потрібно переглянути перелік негативних якостей характеру, знайти відповідні для них позитивні якості. Проранжувати їх за важливістю для особистісного розвитку.

Вправа 6. «Чарівний ярмарок» (15 хв.)

Особливість цього ярмарку полягає в тому, що на ньому «продають» і «обмінюються» незвичайним товаром – «людськими якостями».

Для проведення вправи необхідні аркуші паперу, на яких учасники групи великими літерами записують слово «придбаю» і нижче (розбірливо) – якості, які хотів би придбати. Аркуш тримають у руці, щоб усі інші бачили текст. Потім на маленьких аркушах паперу кожний учасник фіксує по одній якості, яку він хотів би «продати» або «обмінити» на «ярмарку».

Далі учасники ходять по «ярмарку», приглядаються до товару, здійснюють «купівлю – продаж» «якостей» або їх «обмін». Необхідна умова: якості не можна віддати, не отримавши нічого взамін.

Психолог постійно стимулює активність на «ярмарку». Гра припиняється тоді, коли «ярмарок» «роз'їжджається», або ж на розсуд психолога, який бере на себе роль директора, зі словами «Сімнадцята година! Ярмарок закривається» закінчує «торги».

Вправа 7. «Я – реальне – бажане – майбутнє». (10 хв.)

Перерахуйте десять якостей, які важливі для Вас, коли ви оцінюєте іншу людину. Запишіть їх у таблицю:

Якості	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Я – реальне										
Я – бажане										
Я - майбутнє										

Оцініть за десятибальною системою, в якій мірі притаманна Вам кожна якість і запишіть свої оцінки у рядок «Я-реальне».

Оберіть такий інтервал часу, за який Ви можете якимось змінитися. Оцініть, як після цього проміжку часу у Вас будуть проявлятися визначені якості. Запишіть оцінки в рядок «Я-майбутнє».

Як би Ви хотіли, щоб були виражені зазначені якості? Запишіть оцінки в рядок «Я-бажане». У випадку неспроможності оцінити міру вираженості якості поставте у відповідній клітинці позначку «?»

Психолог допомагає проаналізувати відповіді, при цьому акцентуючи увагу кожного учасника на якостях, які раніше вони не помічали.

Вправа 8. «Гаряче крісло» (27 хв.)

У центрі стоїть порожній стільчик – «гаряче крісло». Один із учасників сідає у це крісло і називає першого члена групи, від якої хотів отримати зворотний зв'язок. Та людина, яку обрано, повинна відверто на основі отриманої інформації під час заняття охарактеризувати старшокласника у «гарячому кріслі». Характеристика повинна бути повною. Учасник повинен опиратися на власні враження, враховуючи отриману інформацію під час заняття. Після цього наступна людина займає «гаряче крісло» і теж обирає особу, від якої хотіла б отримати зворотний зв'язок. Той, хто сидить у центрі, повинен слухати, не перебивати, не заводити дискусій, не вимагати уточнень. Кожен повинен побувати в обох ролях. Допускається повторна участь. По закінченню гри «гаряче крісло» звільняється. Учасники по черзі діляться своїми враженнями від ролі у «гарячому кріслі», і чи складно було їм характеризувати того, хто сидів у центрі. На що опиралися у характеристиці: на власне ставлення до учасника чи на отриману інформацію у ході заняття?

Домашнє завдання (3 хв.):

«Згадайте людину, з якою у вас пов'язані неприємні спогади, і напишіть 5 – 6 позитивних рис цієї людини».

Кожному учаснику повторно пропонувалося написати своє ім'я на ватмані кольоровими олівцями, використовуючи той колір, який відповідає настрою у даний момент. Тренер самостійно оцінює, чи змінився їх емоційний стан?

Четверте заняття «Уявляю, сприймаю, слухаю» (100 хв.)

Мета: розвиток уявлення, сприйняття, емпатії та активного слухання.

Матеріали та обладнання: ватман «Наші почуття», аудіопрогравач та релаксуюча музика, блокнот та ручка для кожного учасника, аркуші паперу А4, дошка і крейда.

Вправа 1. «Наші почуття» (2 хв.) виконується до того, як учасники займають свої місця у колі.

Перевірка домашнього завдання (25 хв.)

«Назвіть, будь ласка, 5 – 6 рис людини, з якою пов'язані неприємні спогади, і спробуйте, як адвокат, переконати інших, що ці риси важливі для цієї людини, як вони допомагають їй у житті. Можна на прикладі реальних життєвих ситуацій».

Вправа 2. «Чарівник» (15 хв.)

«Уявіть, що кожен із вас – чарівник. Вам необхідно сформулювати бажання свого товариша, який ситить справа від вас, й описати шлях реалізації цього бажання. Як він (вона) будуть себе почувати, досягнувши своєї цілі». По ходу формування бажання тренер уточнює, на основі чого (власного враження, аналізу поведінки товариша тощо) вибрав реалізацію відповідного бажання.

Вправа 3. «Комплімент» (5 хв.)

«Уміння бачити сильні сторони, позитивні якості у будь-якої людини, знайти необхідні слова, щоб сказати їй про це, є необхідною складовою для приємного та продуктивного спілкування. Давайте покажемо, які ми доброзичливі, як ми вміємо бачити хороше в інших, говорити їм про це. Уважно подивіться на партнера зліва і зробіть йому комплімент».

Вправа 4. «Якості, які допомагають і заважають слухати» (12 хв.)

«Спробуйте усвідомити 5-6 якостей, які допомагають і, навпаки, заважають вам слухати інших людей». Учасники по черзі називають якості, тренер записує їх на дошці. Після висловлювання кожного учасника відбувається обговорення.

Вправа 5. «Дискусія» (23 хв.)

Група ділиться на учасників дискусії та спостерігачів: дві групи по 5 осіб, які будуть брати участь у дискусії, та 4 особи, які будуть спостерігачами. Групам пропонується подискутувати на тему «Особисті якості, якими повинен володіти кожен, які допомагають зрозуміти іншого (не менше п'яти)». Кожен із учасників дискусії може представити особисту точку зору або точку зору команди, з якою обговорює дану проблему. Необхідно за обмежений час прийти до загального рішення, в якому зберігалися б найцінніші ідеї окремих учасників. По завершенню дискусії відбувається обговорення, в якому з'ясовується ступінь задоволення або незадоволення кожного з учасників процесом і результатом дискусії. Потім виступають спостерігачі зі своїми спостереженнями про роль

кожного учасника в обговоренні проблеми і про найконструктивніші моменти дискусії. Група повинна прийти до такого висновку, що у діалозі необхідно розумно поєднувати активне самовираження з активним слуханням; надмірна власна активність заважає почути іншу людину.

Вправа 6. «Повторення, перефразування, інтерпретація» (10 хв.)

Старшокласникам пропонується створити детектив з будь-якими героями і будь-якого змісту. Кожен придумує одне речення, але так, щоб воно було продовженням попередньої розповіді. Перед тим, як студент виголосить свою фразу, він повинен повторити все, сказане до нього. Кожен повинен спробувати себе у колективній творчості.

Рефлексія (8 хв.)

«Що сьогодні було складно, а що легко? Чи дізналися щось нове?»

Кожному учаснику повторно пропонується написати своє ім'я на ватмані кольоровими олівцями, використовуючи той колір, який відповідає настрою у даний момент.

П'яте заняття «Розвиток метафоричності» (80 хв.)

Мета: розвиток діалогічності, метафоричності мислення як інтелектуального компоненту, який забезпечує розуміння прихованого смислу в літературі, мистецтві, музиці, розвиток творчого мислення.

Матеріали та обладнання: ватман «Наші почуття», аудіопрогравач та релаксуюча музика, композиція **L. Beethoven «Moonlight sonata»**, блокнот та ручка для кожного учасника, вірш Ліни Костенко «Красива осінь вишиває клени», аркуші паперу А4, пензлики (по одному для кожного учасника), фарби-гуаш 12 кольорів (один набір для двох учасників), палітри для змішування кольорів (по одній для кожного учасника), тлумачний словник для кожного учасника.

Вправа 1. «Наші почуття» (2 хв.) виконується до того, як учасники займають свої місця у колі.

Вправа 2. «Вірш» (15 хв.)

«Метафора – це художній засіб, що полягає в переносному вживанні слова або виразу на основі аналогії, схожості чи порівняння, а також слово або вираз, ужиті в такий спосіб. Метафори «відкривають завісу» до розуміння поезії, прози, вимагають домислити, розгадати текст. Метафора як шлях до підтексту й ідеї твору допомагає зрозуміти твір, розшифрувати його».

Старшокласникам пропонується вірш Ліни Костенко «Красива осінь вишиває клени...»:

Красива осінь вишиває клени

Червоним, жовтим, срібним, золотим.

А листя просить: Виший нас зеленим!

Ми ще побудем, ще не облетим.

Обговорення метафоричності поезії.

Вправа 3. «Малюнок музики» (20 хв.)

Учасникам пропонується прослухати композицію Бетховена «Місячна соната», а потім, слухаючи її, намалювати малюнок музики, яка звучить. Після закінчення кожен висловлюється, що він почув і відчув. Що намагався зобразити? Малюнок відображає композицію чи ваше враження від її прослуховування?

Вправа 4. «Пошук аналогів» (12 хв.)

Тренер називає який-небудь предмет або явище, учасникам необхідно виписати якомога більше його аналогів, тобто інших предметів, схожих з ним за різними істотними ознаками. Слід також систематизувати ці аналоги за групами в залежності від того, з урахуванням якої властивості заданого предмета вони підбиралися. Для прикладу тренер пояснює на слові «вертоліт». У такому випадку можуть бути названі «птахи», «метелик», (літають і сідають); «автобус», «поїзд» (транспортні засоби); «штопор (важливі деталі обертаються) та інше. Необхідно назвати якомога більшу кількість груп аналогів.

Вправа 5. «Дві випадковості» (25 хв.)

Кожному учаснику пропонується взяти тлумачний словник і навмання вибрати два випадкових поняття. «Просто тикніть пальцем у будь-які сторінки.

Зіставте два поняття, спробуйте знайти між ними щось спільне. Придумайте історію, в яку і помістіть вигаданий взаємозв'язок.»

Рефлексія (6 хв.)

По черзі, сидячи в колі, старшокласники закінчують речення «Сьогодні заняття допомогло мені...»

Кожному учаснику повторно пропонується написати своє ім'я на ватмані кольоровими олівцями, використовуючи той колір, який відповідає настрою у даний момент, коментуючи свій вибір.

Шосте заняття «Спілкування без конфліктів» (100хв.)

Мета: Сприяти розвитку комунікабельності, розвинути вміння децентруватися у процесі групової роботи і у подальшому використовувати це у взаємодії з іншими.

Матеріали та обладнання: ватман «Наші почуття», аудіопрогравач і релаксаційна музика, дошка і крейда, до 10 малюнків (краще використовувати дитячі малюнки, але можна і фотографії), листи А4, олівці або фломастери, блокнот та ручка для кожного учасника

Вправа 1. «Наші почуття» (2 хв.) виконується до того, як учасники займають свої місця у колі.

Вправа міні-лекція 2. «Конфлікт» (40 хв.)

Конфлікт (з лат. conflictus – зіткнення або боротьба, вороже ставлення) – це ситуація, в якій відбувається зіткнення різних думок чи позицій двох або більше осіб.

Тренер пропонує учасникам згадати конфліктні ситуації, у яких їм доводилося брати участь. Назвати, що саме стало причиною їх конфліктів (предмет конфлікту).

Обговорити поняття «позиція» та «інтереси», у чому їх схожість та відмінність.

Існує п'ять типів поведінки в конфлікті: втеча («черепашка»), примус («акула»), згладжування («ведмежа»), компроміс («лис»), співпраця («сова»). Учасники обговорюють, як кожний тип веде себе у конфліктній ситуації. Тренер фіксує

характеристики на дошці. Учасники діляться на пари й у парах розігрують конфліктну ситуацію (або запропоновану тренером, або вибрану з тих, які попередньо обговорювалися). Один із пари обирає поведінку примусу, інший - згладжування. Типи компонуються за принципом: примус – згладжування, втеча – співпраця, компроміс – співпраця, примус – компроміс, примус – згладжування. Після програвання у запропонованих ролях учасники програють конфлікт так, як притаманно їм особисто. По закінченню необхідно обговорити, до якого типу відносить себе кожен учасник, який тип поведінки є найефективнішим для вирішення конфліктної ситуації. Вирішення конфлікту залежить від ситуації чи від типу поведінки, яку обирають опоненти?

Вправа 3. «Плітки» (20 хв.)

Із групи обирається сім учасників, інші – спостерігачі. Шестеро бажаючих виходять з аудиторії, сьомому учаснику демонструють картинку, яку він повинен уважно роздивитися впродовж однієї хвилини і запам'ятати її в деталях. Потім учасники по черзі заходять в аудиторію. Старшокласник, який роздивлявся малюнок, повинен розповісти в деталях, що було зображено на картинці. Уважно вислухавши, учасник повинен переповісти цю інформацію наступному. Останні двоє мають зобразити на малюнку інформацію, яку почули. Всі інші спостерігають, щоб потім проаналізувати оригінал малюнка з отриманими малюнками в кінці вправи.

По закінченню вправи учасники та спостерігачі обговорюють наступні питання: Чи легко було передавати зміст картинки? На якому етапі інформацію передали спотвореною? Що в результаті отримали? Чим можна пояснити, що інформація дійшла спотвореною? Чи бувають у житті такі ситуації?

Вправа 4. «Список претензій» (15 хв.)

Усі члени групи на аркушах паперу, без підписів, записують свої претензії (можна до членів групи, до тренера, до вчителів, батьків, директора школи, однокласників тощо). Ці списки віддаються психологу, він їх перемішує, а потім читає вголос. Учасники повинні у ході обговорення визначити, що повинен зробити той, хто висунув претензію і той, кому її висунуто.

Вправа 5. «Я-повідомлення» (20 хв.)

Важливо вміти проявляти толерантність під час спілкування. Це передбачає не тільки прийняття іншого, а й вміння підтримати і допомогти йому. У конфліктній ситуації, коли людина переживає сильні негативні емоції, з'являються проблеми з їх вираженням. Одним з ефективних засобів вирішення цієї проблеми є усвідомлення своїх почуттів і здатність сказати про них партнеру. Саме цей спосіб самовираження і називається «Я – повідомлення».

«Я – повідомлення» – це усвідомлення та проголошення власного стану, викликаною ситуацією, що склалася. Використання під час розмови засобів вправи «Я – повідомлення» допомагає висловити свої почуття, не принижуючи іншої людини (порівняйте: «Я дуже хвилююся, коли тебе немає вдома об 11-й вечора» та «Ти знову прийшов додому об 11-й вечора?!»).

«Я – висловлювання» – це проголошення почуттів, які ви переживаєте у неприємній для вас ситуації, визнання та формулювання власної проблеми з цього приводу. («Вибач. Але я відчуваю роздратування, коли говориш це...», «Коли чую твої слова, я навіть не знаю, що й сказати, настільки я розгублена»). Формулюючи таким чином питання, ви усвідомлюєте власну проблему: це – моя проблема, що я роздратована, це – мої відчуття, і ніхто, крім мене, не може зрозуміти, чому саме ці відчуття виникли у мене в цій ситуації. Важливо зрозуміти, що «Я – висловлювання» конструктивно змінює не тільки ваше ставлення до конфліктної ситуації, а й ставлення вашого партнера до неї. Людина завжди відчуває, коли її звинувачують чи хочуть перекласти на неї відповідальність. Ваше щире висловлювання своїх почуттів з позиції усвідомлення власної відповідальності за те, що з вами відбувається, не може нікого образити чи викликати агресію, а навпаки, спонукає вашого партнера замислитися над правильністю і його власного вчинку.

Група ділиться на три міні- групи по 4 – 5 осіб, і разом за допомогою методу «Я – висловлювання» учасники змінюють запропоновані вислови:

- 1) Ти мене не розумієш.
- 2) Не горлай на мене!

- 3) Ти завжди все псуєш.
- 4) Ти чуєш тільки себе!
- 5) Ти говориш дурниці.
- 6) Твоя поведінка є хуліганством.
- 7) Ти винен у цьому конфлікті.

Після роботи в малих групах по черзі один із представників зачитує «Я – висловлювання». Потім відбувається обговорення наступних питань:

- Які висловлювання ми використовуємо частіше у повсякденному житті?
- Чи важко було оперувати «Я – повідомленнями»?

Рефлексія (3 хв.) і «Наші почуття».

Сьоме заняття «Людська унікальність» (83 хв.)

Мета: розвиток адекватного сприйняття себе та інших.

Матеріали та обладнання: ватман «Наші почуття», блокнот і ручка для кожного учасника,

листівки, розрізані на 2 частини. Кількість листівок за числом пар учасників. На звороті обох частинок однієї листівки написи: «Спорт», «Фантастика», «Музика», «Танці», «Комп'ютер», «Малювання» тощо, олівці або фломастери, нитки.

Вправа 1. «Наші почуття» (2 хв.) виконується до того, як учасники займають свої місця у колі.

Вправа 2. «Я не такий, як усі». (10 хв.)

Учасникам групи пропонується назвати не менше п'яти рис, які відрізняють їх від інших. А потім методом мозкового штурму визначити основний список якостей, який притаманний усім. Дійти до висновку, що кожна людина – індивідуальність і має право на власну точку зору, думку, позицію тощо, яку потрібно вислухати, спробувати зрозуміти.

Вправа 3. «Асоціації» (10 хв.).

Усі члени групи сидять колом. Кожний по черзі, починаючи зліва від ведучого, сідає на стілець у центрі, повертається обличчям до кожного й одержує асоціацію, яка виникає у даний момент. Це може бути асоціація із квіткою,

спорудою, природним явищем, літературним героєм тощо. Але заборонено оцінювати людину: товстий, худий, злий тощо. Наприклад: жінка — голуба хвиля, Дюймовочка, загадка, холодний вітерець, лисичка; чоловік — молодий дуб, пан отаман, грозова хмара, трактор, директор. Потім відбувається обговорення, під час якого учасники починають розуміти, що сприймання чи виникнення асоціації відбувається у зв'язку з проблемами, соціальним досвідом тієї людини, у якої вони виникають. Учасники тренінгу розповідають про свої переживання. Усе це сприяє пізнанню та об'єктивному оцінюванню свого «Я».

Вправа 4. «По той бік дороги» (8 хв.)

Запросити учасників стати посередині кімнати. У центрі проходить уявна дорога. Тренер називає певні твердження. Ті учасники, які погоджуються з цими висловами, мають перейти на праву сторону «дороги», а ті, хто не погоджується, — на ліву. При цьому треба, щоб учасники звернули увагу на те, хто з ними по один бік дороги.

У мене в дитинстві було прізвисько.

Я маю старшу сестру.

Важливо під час спілкування завжди уникати сварок і конфліктів.

Я не бачив жодної серії «Району Мелроуз».

Дуже легко спілкуватися з людиною, в якої висока самооцінка.

Я люблю морозиво.

У конфлікті завжди можна визначити «сторону, яка має рацію», і «сторону, яка не має рації».

Я не люблю відпочивати на морі.

Мене дратують люди, які нав'язують свої погляди.

Я люблю читати детективи.

Мені із власного досвіду знайомий внутрішній конфлікт, зумовлений, з одного боку, бажанням добре поїсти, а з іншого боку — бажанням мати стрункий стан.

Я хочу одержати задоволення від цього тренінгу. Провести обговорення тверджень у формі дискусій.

Тренер пропонує учасникам знайти собі пару через виявлення першої літери власного імені: Лідія — Любов — Леонід. У сформованих групах, парах виконати вправу «Ситуації».

Вправа 5. «Ситуації» (20 хв.)

Учасникам пропонуються наступні ситуації:

1. Ви не змогли відповісти на запитання Вчителя з предмета, до якого готувалися.
2. Ви не дотрималися своєї обіцянки.
3. Ваші слова неправильно інтерпретували батьки і зробили неправильні висновки.
4. Вам у чомусь потрібно переконати вашого однокласника.

Кожна пара вибирає одну ситуацію, її потрібно розписати, опираючись на унікальні риси особистості з позитивної точки зору. Як мінуси можна перевести у плюси? Кожна група зачитує свою ситуацію і називає тільки плюси з обраної ситуації. Під час обговорення кожен учасник за бажанням доповнює ситуацію позитивними сторонами.

Вправа 6. «Що у мене спільного з моїми однокласниками» (10 хв.)

Кожен учасник будує ланцюжок спільного, того, що об'єднує всіх. Ставиться умова – не повторюватися.

Вправа 7. «Намісто унікальності» (20 хв.)

Старшокласники одержують одну частину листівки і знаходять свою пару. Кожна пара має створити і підписати значок «Любителі...»(те, що зазначено на листівці). Потрібно зробити стільки екземплярів свого значка, скільки учасників є в групі. На виконання значків дається 10 хвилин. Після цього кожна група представляє свій значок і пропонує його іншим учням. Той, хто вважає, що таке захоплення притаманне і йому, бере до колекції даний значок. Кожен з учасників вибирає собі не більше 5 значків. Вибрані значки закріплюються на нитку, зв'язуються кінці нитки, отримуємо «намисто», яке кожен одягає на шию. Після цього пропонується зробити коло і подивитися на «намисто» інших. Чи є однакове «намисто»? Старшокласники приходять до висновку, що кожен з учасників – унікальний (тому що немає двох однакових «намист»). Але є й те, що об'єднує

багатьох, про це свідчать однакові значки. Виявлення спільного в різноманітності говорить про вміння спілкуватися та взаємодіяти один з одним, що і робить цікавим наше життя.

Рефлексія і «Наші почуття» (3 хв.).

Восьме заняття «Ми – команда» (90 хв.)

Мета: розвиток тілесної чутливості, емпатія між учасниками та згуртування групи, формування у членів групи установки на взаєморозуміння.

Матеріали та обладнання: ватман «Наші почуття», ватман (3 шт.), ножиці (5 шт.), клей (4 шт.), журнали і кольорові буклети, флаєра тощо, фломастери, олівці, аркуші паперу 10х10см для кожного учасника, блокнот та ручка для кожного учасника.

Вправа 1. «Наші почуття» (2 хв.) виконується до того, як учасники займають свої місця у колі.

Вправа 2. «Колаж бажань» (55 хв.)

Група ділиться на три підгрупи, перед якими ставиться наступне завдання: «Використовуючи найрізноманітніші газети, журнали та рекламні буклети, вам необхідно уявити себе рекламістами і зобразити рекламу сучасних старшокласників: їх бажання, мрії, цілі. Створити життєвий лозунг молоді сьогодні.»

По закінченню кожна мала група робила презентацію своєї реклами, використовуючи основний лозунг рекламної компанії. Вислухавши всіх, бажаючі з інших підгруп висловлюють свої зауваження, підкреслюють моменти, які важливі й ті, з якими, можливо, не згодні.

Узагальнення робить тренер, записуючи на основі трьох реклам особливості юнацького віку.

По колу учасники груп висловлюються про те, що особисто вони відносять до себе із зазначеного списку, що ні. Чи сподобалося працювати у групі? Які виникали складності? Чи врахувала група бажання кожного, чи залишився хтось незадоволений створеним сумісно колажем?

Вправа 3. «Передача рухів» (15 хв.)

Учасники встають у коло в потилицю один одному, щоб відстань між ними була 30-40 см, і заплющують очі. Тренер починає здійснювати який-небудь рух, акуратно торкаючись при цьому руками спини, плечей, голови або шиї того, хто стоїть попереду (масажує йому плечі, постукує пальцями уздовж хребта і т.д.). Той робить такий же рух, торкаючись наступного учасника і т.д., доки рух не пройшов повне коло. Після цього починає знову завдання з новим рухом наступний юнак. Коли в ролі ведучого вже побувала половина старшокласників, тренер дає команду повернутися кругом, і ті, що залишилися, передають рухи у зворотному напрямку. Для виконання цієї вправи краще розставити учасників таким чином, щоб чергувалися хлопці та дівчата. Після проведення вправи учасникам пропонується обговорити наступні запитання: Які рухи найбільше сподобалися? Наскільки спотворилися ваші власні рухи, повернувшись після проходження кола? А може, кому-небудь було неприємно? Якщо це так, то які саме рухи не сподобалися і з чим, на погляд учасників, це може бути пов'язано?

Вправа 4. «Знайди пару» (15 хв.)

Кожному учаснику на спину прикріплюється аркуш із надписом. На аркуші ім'я казкового або літературного героя, який має свою пару. Наприклад, Крокодил Гена та Чебурашка, Ільф та Петров і т.д. Кожен учасник повинен знайти свою пару, опитуючи групу. Не дозволяється запитувати: «Що в мене написано на спині?». Відповідати можна «так» чи «ні». Учасники рухаються по кімнаті та спілкуються одне з одним.

Рефлексія і «Наші почуття» (3 хв.)

Дев'яте заняття «Психологічна гра «Мафія» (60 хв)

Мета: розвинути логічне та стратегічне мислення, спостережливість, пам'ять, кмітливість; тренування навичок розумової діяльності; розвиток здатності зрозуміти найрізноманітніші невербальні сигнали; тренування соціального впливу, переконання та навіювання.

Матеріали та обладнання: набір для гри «Мафія».

Ведучий роздає учасникам гри карти «сорочкою» догори. Ті, кому випали червоні, складають команду незнайомих одне з одним «чесних мешканців міста». Один із «чесних мешканців», який отримав червоного туза, особливий гравець — «комісар». Гравці з чорними картами — команда «мафії».

Ігровий процес розділений на дві фази — «день» і «ніч». Коли ведучий оголошує в місті фазу ночі, гравці заплющують очі — «сплять». В першу ніч ведучий дозволяє гравцям із чорними картами — «мафії» — розплющити очі і запам'ятати своїх соратників — «познайомитися». Після чого мафія «засинає», а ведучий наказує прокинутися комісару. Таким чином, ведучому стає відомий розклад (він дізнається, хто є хто). Після оголошення фази дня прокидаються всі жителі. Вдень гравці обговорюють, хто з них може бути «нечесним» — причетний до мафії. Наприкінці обговорення ведучий оголошує відкрите голосування за ув'язнення. Найбільш підозрілий мешканець, який набрав найбільшу кількість голосів, відправляється за ґрати (покидає гру), а ведучий розкриває його карту та оголошує ігровий статус.

Потім настає фаза «ночі». Вночі просинається мафія, беззвучно (жестами) «радиться» і вбиває когось із живих мешканців, показуючи ведучому кого саме. Мафія засинає. Прокидається комісар і вказує на одного з мешканців, котрого бажає «перевірити» на причетність до мафії. Ведучий так само беззвучно, «на пальцях», показує комісару статус того, кого перевіряють. Вдень ведучий оголошує, кого було вбито вночі. Цей гравець покидає гру, його карта («статус») демонструється всім жителям.

Інформація про події, що відбулися, використовується «живими» гравцями для обговорення та чергового «засудження»... Гра продовжується до повної перемоги однієї з команд, якщо суперники повністю або ув'язнені, або вбиті...

Десяте заняття

«Розвиток децентрації через духовну практику йоги» (90 хв.)

Мета: за допомогою технік йоги пізнати себе тілесно та духовно, відчуті гармонію та спокій між зовнішнім та внутрішнім.

Матеріали та обладнання: килимки для фітнесу (для кожного учасника), магнітофон і музика.

Місце проведення: спортзал або фітнес-студія, можна провести на вулиці.

Дрес-код: спортивний одяг.

Вправа 1. Базова поза (10 хв.)

Присядьте на килимок, підшви ніг приєднайте, коліна розведіть в сторони, випряміть спину, при цьому голова має дивитися вперед. Підтягніть п'яти руками якомога ближче до паху, так щоб ви відчували себе комфортно. Обхопіть великі пальці ніг руками і зафіксуйте положення. Стежте, щоб під час виконання дихальних вправ спина не прогиналася. Звільніться від усіх думок. Відпустіть усі турботи і клопоти. Існуєте тільки ви і ваше тіло.

Вправа 2. «Релаксація для обличчя, голови та ший» (15 хв.)

Притисніть пальці до скронь і робіть рухи вверх-вниз, потім до середини чола. Стискайте і розслабляйте м'язи обличчя, рухаючи волосяний покрив, відчуваючи напругу в області вух, зробіть гримасу, зморщивши ніс та перенісся, розслабте м'язи.

Надуйте щічки, затримайте положення і розслабте м'язи. Перекачайте повітря з однієї щоки, надуваючи щоки по черзі. По черзі стискайте і розслабляйте м'язи щік біля крил носа, немов підморгуючи. Посміхніться, максимально розтягнувши губи і щоки, затримайте, потім розслабтеся.

Повільно наведіть нижню щелепу вправо-вліво, поступово збільшуючи швидкість. Відкривайте рот, фіксуючи положення щелепи.

Різко витягайте губи вперед, роблячи трубочку. Повертайте губи, складені трубочкою вліво-вправо. Підіймайте по черзі куточки рота, потім разом. Підігтайте губи всередину рота, зафіксуйте положення, потім розслабтеся. Енергійно опускайте вниз губу і підіймайте у вихідне положення.

Сильно зажмуртеся і відкривайте очі кілька разів. Кілька секунд тримайте очі широко відкритими. По черзі підіймайте брови, потім разом. Спробуйте зробити бровами хвилю.

Виштовхуйте щелепу вперед за допомогою м'язів підборіддя, потім підключіть м'язи шиї. Сильно напружте м'язи шиї, фіксуйте положення, потім розслабляйтеся.

Вправа 3. «Поза змії» (5 хв.)

Ляжте на живіт. Ноги разом, витягнуті. Великі пальці і п'ятки повинні стикатися. Зігніть руки в ліктях. Долоні - на підлозі поблизу пахв. Повільно видихаючи, піднімайте голову вгору і якнайсильніше закиньте назад. Тіло підняте і зігнуте назад. Ноги разом, рот закритий. Кілька секунд залишайтеся у цій позі.

Повільно видихаючи, опускайтеся на живіт. Кожний виконує у своєму темпі п'ять разів.

Вправа 4. Поза «собаки з головою, опущеною вниз» (5 хв.)

Пальцями рук і ніг упріться в підлогу. Потім відіжміться і, пересуваючи ступні ближче до рук, підніміть таз. Тіло повинно нагадувати букву «Л». Затримайтеся в цьому положенні на 1-2 дихальних цикли і почніть другу частину вправи. Знову відсуньте ступні ніг назад, випрямляючи спину і опускаючи верхню частину тулуба.

Вправа 5. «Кішка» (10 хв.)

Станьте на коліна; руки - на ширині плечей і весь час впираються в підлогу. Ноги можна тримати разом або злегка розставити; п'яти нарізно, стопи спрямовані назад, великі пальці схрещені. Це початкове положення. Вдихніть і прогніться вниз, при цьому закидаючи голову вгору і назад. Руки і ноги при прогині спини нерухомі. Затримайтеся в цьому положенні на кілька секунд. На видиху нахиліть голову і притисніть підборіддя до підключичної ямки, одночасно з цим вигніть спину вгору, як це робить розсерджена кішка чи кіт. Це один цикл. Зробіть 10 циклів, але без напруги. Пам'ятайте про дихання!

Вправа 6. «Поза дитини» (3 хв.)

Розведіть коліна по сторонах таким чином, щоб вони знаходилися на ширині таза. Великі пальці ніг повинні залишатися разом. Нахиліться вперед. Голову слід опустити на підлогу, а руки - опустити уздовж боків. Повністю розслабтеся. Проведіть у такому положенні одну-дві хвилини.

Вправа 7. Натяг (5 хв.)

З положення стоячи на колінах опустіть сідниці на п'яти, а коліна розсуньте на ширину плечей. Нахиліться вперед. Розташуйте верх тулуба між стегнами. Руки випряміть прямо перед собою, долоні - донизу. Збережіть це положення, виконуючи дихальну гімнастику.

Вправа 8. «30-60-90» (5 хв.)

Ляжте на спину, витягніть ноги. Підніміть ноги над підлогою під кутом 30° , затримайте їх в цьому положенні на 2-3 вдихи. Повторіть це під кутами 60° і 90° .

Вправа 9. «Внутрішній промінь» (10 хв.)

Вправа виконується сидячи в позі лотоса із заплющеними очима. Уявіть, що всередині вашої голови, у верхній її частині, виникає світлий промінь, який повільно і послідовно рухається зверху вниз, і повільно, поступово освітлює обличчя, шию, плечі, руки теплим, рівним і розслаблюючим світлом. У міру руху променя розгладжується шкіра обличчя, зникає напруження в області потилиці, послаблюється складка на лобі, опадають брови, «охолоджуються» очі, послаблюються затискачі в кутах губ, опускаються плечі, звільняються шия і груди. Внутрішній промінь ніби формує зовнішність спокійної людини, задоволеної собою і своїм життям, навчанням, товариством...

Вправа виконується кілька разів - зверху вниз. Відчутне послаблення внутрішньої напруженості. «Зніміть» центр ситуації з себе і перенесіть її на який-небудь предмет або зовнішні обставини. Спробуйте перевтілитися у людину, якою ви себе бачите, перенесіть себе у приємну, заспокійливу для вас ситуацію. Подивіться на себе збоку, очима зовнішнього спостерігача. Пам'ятайте про дихання. По закінченню відпочиньте в «позі дитини».

Вправа 10. «Трикутник» (5 хв.)

Станьте прямо, широко розставивши ноги і втягнувши живіт. Носок правої ноги розгорніть в сторону, коліна прямі. Руки підніміть на висоту плечей. Тепер праву руку повільно опустіть на праве коліно, а ліву витягніть вгору. Зробіть вдих-видих і повторіть в іншу сторону.

Вправа 11. «Дерево» (5 хв.)

Вихідне положення стоячи на підлозі. Детально програвайте у свідомості образ дерева: його потужний і гнучкий стовбур, переплітаються гілки, вітер колише листя, відкрита крона назустріч сонячним променям і краплям дощу, відбувається циркуляція живильних соків по стовбуру, корені міцно вросли в землю. Важливо відчутти поживні соки, які корені витягують із землі. Земля – символ життя, коріння - символ стабільності, зв'язку людини з реальністю.

Рефлексія. 12 хв.

Кожний учасник по черзі ділиться своїми відчуттями.

Одинадцятьте заняття «Наші емоції» (120 хв.)

Мета: сприяння розумінню іншого на емоційному рівні, розвиток прояву власних емоцій та власного ставлення до іншого, розумінню та прояву невербальних засобів у взаємодії з іншими, прояв по відношенню до іншого підтримки, співчуття, емпатії.

Матеріали та обладнання: папір та ручки (або олівці) для кожного учасника групи.

Вправа 1. «Відверта радість» (20 хв.)

Один учасник групи виходить за двері. Інші діляться на підгрупи по два-три старшокласники. Учень повертається. Кожна група повинна продемонструвати своє ставлення до нього. Можна робити що завгодно. Не можна тільки розмовляти з ним і торкатися його. А той, хто увійшов, намагається відгадати, яке ставлення до нього демонструє кожна група. Ефект цієї вправи те тільки в тому, наскільки близький у здогадках основний учасник, але і в тому, наскільки виразно грає кожний учень з підгруп.

Вправа 2. «Емоція» (20 хв.)

Ця вправа сприяє розвитку техніки живого образного спілкування, пластичності, емоційності, артистизму. Група сідає колом. Кожний учасник повинен загадати свою психологічну загадку: за допомогою виразу обличчя, пози, рухів, жестів та деяких нейтральних висловів змалювати задуманий ним емоційний стан, який група повинна відгадати.

Потім психолог заохочує всіх обговорити, наскільки точно кожний учасник упорався із загадкою, які засоби зовнішньої демонстрації свого стану в нього найвиразніші – обличчя, руки, інтонація та ін. Які зовнішньокommунікативні засоби йому необхідно змінити.

Вправа 3. «Сіамські близнюки» (20 хв.)

Учасники групи діляться на пари. Ведучий пропонує уявити, що вони – одне ціле і, як сіамські близнюки, приросли одне до одного боками. Для цього необхідно міцно обняти партнера за талію й уявити, що в них тільки по одній руці на кожного і три ноги. Необхідний деякий час для того, щоб звикнути до такого стану. Потім ведучий просить “близнюків” виконати якусь дію, наприклад, поїсти і т.п.

Вправа 4. «Скажи приємне» (10 хв.)

Кожному учаснику пропонується виявити групі в цілому або окремому її учаснику підтримку, співчуття або симпатію.

Вправа 5. «Зрозумій іншого» (15 хв.)

Кожний член групи повинен впродовж 2-3 хвилин змалювати настрій одного з партнерів, тобто уявити собі цю людину, відчутти її стан, емоції, переживання й описати на папері. Потім усі нотатки зачитують вголос, а той, чий настрій описували, співвідносить їх зі своїм справжнім станом, підтверджує або ні достовірність проникнення у його внутрішній світ. Обговорення в цьому випадку не потрібне.

Вправа 6. «Самотність» (15 хв.)

Психолог дає завдання: “Згадайте про час, коли Ви були особливо самотніми. Постарайтесь на 1-2 хвилини пережити те почуття знову. Це була вимушена чи обрана самотність? Ви хотіли просто усамітнитися чи той час переживався як

покарання?». Учасники по черзі обмінюються переживаннями. У разі необхідності психолог організовує психологічну підтримку.

Вправа 7. «Узгодженні дії» (10 хв.)

Члени групи розходяться парами, і команди починають імітувати спільну діяльність: різання дров, робота на пожежній pompі, в кузні тощо.

Рефлексія (10 хв.)

Обговорення заняття. Що нового дізналися учасники групи? Що вперше спробували? Чи допомогло заняття пізнати інших учасників групи краще? Що можна використовувати у подальшому поза тренінгової групи?

Дванадцятьте заняття «Саморегуляція» (90 хв. + 10хв.)

Мета: створити атмосферу позитивного спілкування, стабілізувати емоційний стан, самоаналіз, статева ідентифікація, усвідомлення власної статевої приналежності, релаксація.

Матеріали та обладнання: аркуші А4 та листочки паперу 10х10см для кожного учасника, олівці або фломастери, блокнот та ручка для кожного учасника, скотч, аудіопрогравач, музичні композиції: І.С.Бах Прелюдія №1, Ф.Шопен Прелюдія №4, Методика дослідження децентрації як компонента здатності людини уявити себе на місці іншого (розроблена та апробована Т.І. Пашуковою) для кожного учасника.

Вправа 1. «Посмішка» (2хв.)

Учасники по колу передають один одному посмішку.

Вправа 2. «Метафора» (7 хв.)

Кожному учаснику на аркуші паперу пропонується написати ім'я. Не обов'язково, щоб ім'я було справжнім. Під ім'ям пишеться метафора (образ особистості). Це може бути морська істота, самотній подорожній в пустелі, меч на фоні голубого неба... Після індивідуальної роботи учасники по черзі називають своє ім'я і представляють власний образ. Після презентації за допомогою скотча малюнки закріплюють на дошці, створюючи «галерею» метафоричних портретів.

Вправа 3. «Зміна ролей» (25 хв.)

Учасникам пропонується уявити себе в протилежній статевій ролі та відобразити емоційні та поведінкові відмінності. Потім пропонується описати особливості власної статевої ролі та порівняти свою та протилежну ролі.

Вправа 4. «Моє життєве коло» (20 хв.)

- Етап №1 «Як є?» Намалювати коло і розподілити місце в ньому відповідно до того, скільки часу займають: особисте життя, спілкування з друзями, навчання, культурне дозвілля, відпочинок, хобі.
- Етап №2 «Як я хочу?» Перегорнути аркуш і, не заглядаючи в розписане коло, створити нове.
- Етап №3 Самопізнання. Поєднати ці два малюнки.

Обговорення: Секрет часу полягає в тому, що часу не буває багато чи мало, часу завжди достатньо, питання полягає в тому – яким чином, наскільки ефективно ми вміємо розпоряджатися власним часом. «У кого життєве коло співпало? – У кого ні? – Як ви думаєте, чому? – У чому, на ваш погляд, полягає ефективність взаємодії з навколишнім світом?»

Вправа 5. «Дім моєї душі» (20 хв.)

Лунає музика: І.С.Бах Прелюдія №1 (2хв.30сек.), Ф.Шопен Прелюдія №4 (2хв.30 сек.)

Сядьте зручно, заплющте очі. Відчуйте ваші руки – вони відразу стануть теплими, м'якими. Плечі вільні. Зніміть напруженість з обличчя; у голові має з'явитися легка порожнеча. Дихання повільне... Світ згодом стає чарівним, і легкий туман огортає вас. Коли виникає розслаблення, ви перестаєте розуміти, де межі вашого тіла – ви ніби тут, і ніби вас немає. Уявіть: блакитний туман, як тепла вода, стелиться біля ваших ніг. Туман підіймається все вище і вище..., ви розчиняєтесь у ньому. Немає тіла, немає меж. Ви зникли повністю, і залишилися лише сонячні зайчики на поверхні цього блакитного океану – високо в небі. Ви розкинули руки – летите і дихаєте на повні груди. Як гарно навколо: горизонт, далекі гори, зелений ліс, величезний синій океан під вами... Можна здійнятися до хмар, вище них, розслабитися, лягти на хмаринку, відпочити. Можна літати або лежати на землі, насолоджуючись свободою. Знайдіть на землі місце, де вам добре. Для когось це

лісова річка, галявина, де ростуть квіти. Хтось опиниться високо в горах, де прохолодний туман, де самотньо, де чисте і прохолодне повітря. Можливо, хтось забажає опинитися на скелі, з якої відкривається вигляд на море. І на тому місці, що ви вибрали, збудуєте будинок. Поки що він існує у вашій уяві. Але контури його ви вже бачите. Яким він буде: великим чи маленьким? Які будуть стіни вашого будинку? Що в ньому буде? Які будуть вікна – великі, легкі чи, може, то будуть маленькі, акуратні віконця? Якими будуть вхід, двері? Чи будуть на них замки? Яка кімната буде найулюбленішою у вашому будинку? Спробуйте зараз усе це побачити. Уявіть собі кімнату, де ви працюєте, чи ту, де відпочиваєте. Що ви відчуваєте до всього того, що оточує вас? Погляньте навкруги, на свій будинок: чи подобається він вам? Збережіть його в пам'яті! Це ваш світ. Ви – володар цього світу, його центр та його частина. А зараз постарайтеся не забути нічого з того, що ви бачили, і повільно «вертайтесь» назад.

Рефлексія (16 хв.)

Учасникам тренінгу пропонується, осмисливши діяльність у тренінгу, оцінити свою участь та результати, розповісти, що сподобалося, що не сподобалося, чи допоміг тренінг розвитку децентрації. Потім кожному пропонується відповісти на запитання (+ 10 хв.) за методикою дослідження децентрації як компонента здатності людини уявити себе на місці іншого (розроблена та апробована Т. І. Пашуковою).