

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
G.S. KOSTIUK INSTITUTE OF PSYCHOLOGY OF THE NATIONAL
ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE



СИСТЕМА РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ ВІДХИЛЕНЬ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

PSYCHOLOGY • ПСИХОЛОГІЯ



ПСИХОЛОГІЯ • PSYCHOLOGY

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



**СИСТЕМА РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ
ВІДХИЛЕНЬ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

Методичний посібник

За редакцією Н.Ю. Максимової

Видавець Вікторія Кундельська

Київ – Львів

2021

УДК 159.922.73-53.6-056.49

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка
НАПН України (протокол № 8 від 24 червня 2021 р.)*

Рецензенти:

Дембицька Н.М. – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Говорун Т.В. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Міжрегіональної Академії управління персоналом

Система ранньої діагностики відхилень в розвитку особистості: методичний посібник / за ред., Максимової Н.Ю. Київ: Київ – Львів: Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 220 с. I

ISBN 978-617-8116-03-3

Методичний посібник спрямований на висвітлення результатів прикладного наукового дослідження колективом лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Розкрито зміст психологічних чинників девіацій у розвитку особистості в умовах суспільних змін. Обґрунтовано основні вимоги визначення схильності до девіантної поведінки та інструментарію діагностики осіб «групи ризику» соціальної дезадаптації. Розроблені заходи з попередження виникнення девіацій в особистісному розвитку дітей та підлітків, відповідно до їх життєвої ситуації в суспільстві, що змінюється.

Результати дослідження будуть корисні для фахівців соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді, кримінальної інспекції у справах дітей, закладів соціальної реабілітації для дітей, підлітків та молоді, установ пенітенціарної служби України, психологів та соціальних педагогів освітніх закладів.

Номер державної реєстрації 0119U000155

ISBN 978-617-8116-03-3

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021

© Видавець Вікторія Кундельська, 2021

З М І С Т

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Психологічні чинники девіантної поведінки неповнолітніх в умовах соціальних перетворень (<i>Максимова Н.Ю.</i>)	7
РОЗДІЛ 2. Викривлення образу Я як чинник девіантної поведінки неповнолітніх (<i>Грись А.М.</i>)	27
РОЗДІЛ 3. Неадекватне мислення як чинник девіантної поведінки неповнолітніх (<i>Манілов І.Ф.</i>)	57
РОЗДІЛ 4. Порушення автономних функцій особистості як чинник девіантної поведінки (<i>Павлюк М.М.</i>)	89
РОЗДІЛ 5. Порушення функції прогнозу як чинник девіантної поведінки неповнолітніх (<i>Рябовол Т.А.</i>)	121
РОЗДІЛ 6. Особливості мотиваційної сфери як чинник девіантної поведінки неповнолітніх (<i>Філоненко Л.А.</i>)	144
РОЗДІЛ 7. Викривлення ціннісних орієнтацій як чинник девіантної поведінки неповнолітніх (<i>Максим О.В.</i>)	162
РОЗДІЛ 8. Особливості рефлексії як чинник девіантної поведінки неповнолітніх в умовах соціальних перетворень (<i>Щербина-Прилука В.М.</i>)	187
РОЗДІЛ 9. Вплив сучасної культурально-соціальної парадигми на зміни детермінант девіантної поведінки підлітків (<i>Старков Д.Ю.</i>)	206
ВИСНОВКИ	218
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	219

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена тим, що на сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається поширення кризових явищ у багатьох сферах життя, що впливає на зниження адаптаційних ресурсів особистості та породжує збільшення числа осіб із девіантною поведінкою, які потребують надання психологічної допомоги. Тому доцільність дослідження особливостей процесу соціалізації осіб, яким притаманна девіантна поведінка не викликає сумніву. Наслідком їх соціальної дезадаптації є конфлікти, аморальна поведінка, різноманітні uzалежнення, правопорушення, кримінальні злочини тощо. Вирішення проблеми пошуку детермінант девіантної поведінки потребує визначення як теоретико-методологічних засад, так і розробки інструментарію емпіричних досліджень.

Наукова обґрунтованість: в умовах соціальних перетворень число осіб з девіантною поведінкою збільшується, оскільки невизначеність моральних орієнтирів та цінностей зумовлює порушення у формуванні динамічного стереотипу нормативної поведінки. Внаслідок економічних та політичних змін, поки суспільство ще не випрацювало нової ідеології, процес соціалізації певний час відбувається стихійно, що зумовлює небезпеку відхилень в розвитку особистості. Запропоноване дослідження логічно продовжує попередні роботи авторів, які присвячені психологічним механізмам адаптації девіантів до соціокультурного середовища.

Наукова новизна результатів полягає в тому, що вперше розглянуто чинники девіантної поведінки неповнолітніх, що пов'язані з соціально-економічними перетвореннями та впливом перенасиченого і суперечливого інформаційного середовища.

Соціальна та економічна значимість дослідження полягає у визначенні психологічних чинників девіантної поведінки сучасних підлітків, що дасть змогу розробити критерії їх схильності до соціальної дезадаптації, а отже розробити систему дієвої профілактики негативних соціальних явищ. Визначення чинників девіантної поведінки дозволить створити програми подолання їх соціальної дезадаптації, ризикованої, девіантної та делінквентної поведінки підростаючої особистості, її успішній інтеграції в суспільство, що забезпечить значний соціальний ефект завдяки зниженню рівня злочинності,

правопорушень, подолання алкоголізму та наркоманії підлітків і молоді. Внаслідок чого буде досягнуто й значного економічного ефекту.

Перспективність роботи полягає в подальшій розробці проблем профілактики соціальної дезадаптації неповнолітніх, розширенні принципів та підходів до роботи з девіантами, випрацюванні нових форм та методів надання психологічної допомоги представникам мікросоціального оточення з означеної категорії осіб.

Мета дослідження полягає у визначенні психологічних чинників девіантної поведінки неповнолітніх в умовах соціальних перетворень і на цій основі розробці системи ранньої діагностики відхилень у розвитку особистості.

Дослідження спрямоване на визначення психологічних чинників девіантної поведінки сучасних підлітків, що дасть змогу розробити систему ранньої діагностики відхилень в розвитку особистості, а на основі цього дієву профілактику девіантної поведінки підростаючої особистості. Це забезпечить зниження рівня злочинності, правопорушень, попередження алкоголізму та наркоманії підлітків і молоді.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми психологічних чинників девіантної поведінки неповнолітніх в умовах соціальних перетворень.
2. Визначити особистісні особливості неповнолітніх з девіантною поведінкою та їх зв'язок з соціальною ситуацією розвитку; чинники, складові та структуру процесу соціалізації осіб з девіантною поведінкою.
3. Виокремити параметри особистості неповнолітніх, що детермінують їх соціальну дезадаптацію.
4. Розробити критерії схильності неповнолітніх до девіантної поведінки та інструментарій для діагностики такої схильності.

База експерименту:

Гімназія «Міленіум» № 318 Солом'янського району м. Києва.

Дніпровський районний в місті Києві центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Центр «Служби соціально-профілактичної роботи» (амбулаторний реабілітаційний центр «Сенс»).

Центр соціально-психологічної реабілітації дітей №1 Служби у справах дітей КМДА, м. Київ.

Таращанський навчально-виховний комплекс «Гімназія «Ерудит» – загальноосвітня школа І ступеня» м. Тараща, Київська обл.

Київська міська наркологічна клінічна лікарня «Соціотерапія».

Центр гармонії сім'ї, м. Одеса.

Державна установа «Київський слідчий ізолятор» Міністерства юстиції України.

Кінцевим результатом наукового дослідження є визначення змістових та функціональних параметрів процесу виникнення соціальної дезадаптації та розробка критеріїв схильності дитини до девіантної поведінки з урахуванням впливу соціального мікро- та макросередовища; побудова моделі процесу соціальної дезадаптації та розробка інструментарію для визначення ризику виникнення девіантної поведінки.

Це дозволить впровадити у психологічну і педагогічну практику знань про основні психологічні закономірності відхилень в розвитку особистості в умовах суспільних змін сприятиме створенню технологій з попередження девіантної поведінки, завдяки своєчасного виявлення осіб «групи ризику» соціальної дезадаптації, що в кінцевому рахунку сприятиме зниженню рівня кримінальної ситуації та суспільному прогресу в цілому.

РОЗДІЛ 1.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

Зміни, які відбуваються в сучасному світі і в Україні мають вплив на ціннісні орієнтації людей. Кожна людина має свій набір життєвих цінностей і свою діяльність прагне будувати відповідно до своїх цінностей. Якщо ціннісні орієнтації соціально спрямовані, то це сприяє нормативній поведінці. Водночас, одним із чинників протиправної поведінки є асоціальна спрямованість. Підлітковий вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що впливає на поведінку дітей у цілому. Саме ціннісні орієнтації, сформовані в цьому віці, визначають особливості ставлення дитини до навколишнього світу. Отже, актуальність розробки інструментарію діагностики обумовлена важливістю вивчення ціннісних орієнтацій та спрямованості особистості підлітків. Разом з цим відповідних методів, які дозволяють визначити ціннісні орієнтації підлітків обмаль. Більш того, ці методи далеко не завжди відображають реальність, оскільки цьому перешкоджає наявний там фактор соціальної бажаності. Щодо вектору спрямованості там взагалі не йдеться. Тому виникає необхідність у створенні методів вивчення спрямованості особистості підлітків, тобто таких, які дозволяють визначити соціальну або асоціальну спрямованість дітей підліткового віку.

У суспільному житті людина стикається з багатомірністю форм поведінки, що породжує питання про моральній вибір, тобто усвідомлене віддання переваги людиною тому чи іншому варіантові поведінки відповідно до особистих чи суспільних моральних настанов, що базуються на певних цінностях. Моральні уявлення виражаються у системі моральних знань, перш за все, про норми, ідеали, поняття, через які людина засвоює моральність. На основі цих моральних уявлень людина випрацює життєві принципи, ціннісні орієнтації, спрямованість.

Важливою складовою особистості більшість дослідників вважають її спрямованість, хоча тлумачать її сутність по-різному. Так, для С.Л.

Рубінштейна спрямованість – це «динамічна тенденція», для О.М.Леонтьєва – «системотворний мотив», для В.М. М'ясищева – «домінуюче відношення», для Б.Г. Ананьєва – «основна життєва спрямованість». Дослідження спрямованості особистості здійснюється шляхом вивчення всієї системи психічних властивостей і станів особистості: потреб, інтересів, схильностей, мотиваційної сфери, переконань, ціннісних орієнтацій. Спрямованість особистості є соціально зумовленою і формується шляхом виховання [1]. Складовими спрямованості особистості є ціннісні орієнтації.

Для вимірювання ціннісних орієнтацій особистості використовують зазвичай такі методики: методика М. Рокича, методика Е.Б. Фанталової «Вільний вибір цінностей», методика «25 бажань» [2, 3], вивчення цінностей особистості Ш. Шварца [4] та діагностики потребнісно-мотиваційної сфери особистості О.Ф. Потьомкіної [3]

Слід зауважити, що методика Е.Б. Фанталової «Вільний вибір цінностей» в дослідженнях щодо підлітків неінформативна, зокрема такі шкали як «Почуття гумору», «Цікавість до книг, читання», «Філософський склад розуму», «Цікавість до живопису», «Любов до природи, тварин» та інші. Напівпроективна методика «25 бажань», яка містить шкали – матеріальні, духовні, соціально-спрямовані, є інформативною. Але так як вона напівпроективна, її варто використовувати як допоміжний метод у вивченні спрямованості особистості.

В процесі дослідження ціннісних орієнтацій дуже часто використовується методика М. Рокича, але, на нашу думку, її використовувати недоцільно. Це пояснюється тим, що методика базується на прямому ранжуванні списку ціннісних орієнтацій лише на 2 класи (термінальні і інструментальні). Результати дослідження показують, що найбільш значущими термінальними цінностями є «матеріальне забезпечення життя» [5], «наявність хороших і вірних друзів», «щасливе сімейне життя» [6]; «кохання» [7]. Найменш значущими є «творчість», «самостійність» [6]; «краса природи» [5], «суспільне визнання» [7]. Самі дослідники зазначають, що це дослідження не вичерпує все коло проблем, які пов'язані з формуванням ціннісних орієнтацій школярів.

Методика М. Рокича не інформативна для дослідження підліткового віку, оскільки зазначені цінності, фактично відображають і так відомі особливості цього вікового періоду. Якщо розглядати спрямованість (соціальну/асоціальну) особистості підлітків з точки зору причини здійснення правопорушень, то низка цінностей, таких як «творчість», «впевненість», «матеріальне забезпечення», може чудово поєднуватися з асоціальною спрямованістю особистості.

Існують публікації, в яких дослідники намагаються визначити ціннісні орієнтації у підлітковому віці, використовуючи опитувальники, в яких питання не відповідають меті визначення спрямованості особистості (недоліком цих опитувальників є той факт, що автори не звертають увагу на наявність фактору соціальної бажаності відповідей) [8]. Результати такого дослідження не можуть надати інформацію, щодо наявності соціальної спрямованості. Наприклад, такі показники як «можливість займатися улюбленою справою», «вчасна та велика зарплатня» в поєднанні з низьким рівнем моральних переконань можуть свідчити про соціальну дезадаптацію.

Необхідна методика, яка спрямована саме на визначення нормативних цінностей, тобто з'ясування щодо виконання підлітками суспільних норм, зокрема на визначення нормативної поведінки відповідно до закону, яка врахує сучасну ситуацію в суспільстві. Саме це дасть можливість вчасно звернути увагу на спрямованість особистості підлітків і уникнути викривлення особистісного розвитку та подальшої соціальної дезадаптації.

Ми пропонуємо методику визначення рівня соціальної спрямованості особистості сучасних дітей підліткового віку. Розробка і апробація цієї методики проводилася в процесі дослідження, що відбувалося протягом 2019-2021 років, в якому брали участь 273 учні 9-10 класів загальноосвітніх шкіл та 28 неповнолітніх засуджених.

Для визначення спрямованості особистості сучасних дітей підліткового віку використаний опитувальник визначення ціннісних орієнтацій, який ми розробили, що дає можливість виявити ризик соціальної дезадаптації, а надалі й протиправної поведінки підлітків. Методика дає можливість побачити основні

тенденції досліджуваної групи насамперед в напрямі соціальної або асоціальної спрямованості.

На основі аналізу попередніх досліджень [2, 9] визначено, що основні параметри, які спричинюють подальшу соціальну дезадаптацію підлітків, можна визначити таким чином: з'ясувати ставлення підлітків до роботи; ставлення до інших людей; соціальних норм; ставлення до грошей; ставлення до влади.

Розглянемо більш детально зміст кожного параметру.

Ставлення до роботи. Визначає, на що саме спрямована особистість, що є цінним для неї в роботі: задоволення від процесу діяльності, направленість на результат чи важливість матеріального заохочення. Наприклад, ця шкала містить такі питання: «Важливо, щоб робота була цікавою, а не те, скільки за неї платять»; «Я прагну навчитись робити те, що потрібно людям».

Ставлення до інших людей показує здатність зважати на потреби та інтереси оточуючих. Шкала містить такі питання: «Треба бачити в людях, перш за все, хороше»; «Треба зважати на інтереси інших людей, коли досягаєш свого».

Ставлення до грошей визначає, чи є матеріальна складова найвищою людською цінністю і визначає способи задоволення цієї потреби. Наприклад, питання: «Я хочу працювати там, де мені будуть давати хабарі», «Найгірше – це відсутність грошей».

Орієнтація на владу визначає чи подобається підліткам впливати на інших людей, керувати ними, чи влада є найбільшою цінністю в житті. Шкала містить такі питання: «Мені подобається вказувати іншим, що вони повинні робити»; «Я злюся, якщо хто-небудь не підкоряється моїм вимогам».

Шкала ставлення до соціальних норм показує важливість дотримання правил, громадського порядку встановлених у суспільстві. Шкала містить такі питання: «Можна робити те, що хочеш, навіть якщо інші це засуджують», «Важливо дотримуватися громадського порядку».

Розроблений опитувальник складається з 32 питань. Побудований на основі шести шкал: ставлення до роботи, ставлення до інших людей, ставлення до грошей, ставлення до влади, ставлення до соціальних норм. П'ять із них

з'ясовують зазначені вище параметри. Шоста шкала створена для визначення соціальної бажаності відповідей опитуваних.

Шкала соціальної бажаності містить сім тверджень. Відображає схильність або установку особистості представляти себе найбільш вигідної для себе сторони [10], тенденцію відповідати на питання згідно з соціальними нормами. Соціальна бажаність — найважливіше джерело зниження вірогідності психодіагностичних методик [11], тому в опитувальнику враховується цей феномен. Шкала соціальної бажаності містить сім тверджень. Наприклад, твердження цієї шкали: «Якщо на мене кричать, я завжди стримуюсь»; «Я завжди приходжу в школу без запізнення»; «Я завжди говорю правду».

Питання в опитувальнику розміщені в певному порядку. Починається опитувальник з твердження, яке не викликає захисної реакції у підлітків, і належить до шкали соціальної бажаності. Варто зауважити, що в інструкції до опитувальника ми підкреслюємо відсутність оціночного ставлення до вибору твердження підлітком (зокрема повідомляємо що немає правильних або не правильних відповідей). Якщо мета дослідження – з'ясувати тенденції розвитку ціннісних орієнтацій певної групи, то опитувальник призначений для групової роботи (анонімно). Разом з цим, опитувальник можна використовувати в індивідуальній роботі, щоправда є ризик соціальної бажаності відповідей. Але при обговоренні результатів з підлітком, є велика ймовірність отримати корекційний ефект. Якщо проводити опитувальник в групі, для нейтралізації тривожності у дітей повідомляємо, що опитувальник проводиться анонімно і підписувати листочки не потрібно. Можна сказати, що якщо комусь цікаво дізнатися результат, то варто роботу підписати і підійти індивідуально. Якщо це опитування проводиться в школі, учні самі можуть обробити результати і можна їм коротко розповісти, що означає коефіцієнт.

Наведемо інструкцію, текст опитувальника та бланк:

Опитувальник визначення ціннісних орієнтацій

Хід роботи: (варіант для групового обстеження) роздати бланки, психолог звертається до дітей: «Доброго дня! Я пропоную вам взяти участь у науковому дослідженні. Ми вивчаємо сучасних підлітків, їхнє ставлення до різних сторін життя. Зараз я зачитаю речення, а ви, будь ласка, дайте відповідь: «так» – якщо

ви згодні з твердженням, «ні» – якщо не згодні. Зауважте, що серед цих тверджень немає правильних чи неправильних, нас просто цікавить ваша думка. Обробка результатів буде проводитися узагальнено, тому підписувати листочки необов'язково»

Психолог зачитує твердження, намагаючись дотримуватися швидкого темпу, при цьому необхідно слідкувати за тим щоб всі діти встигали записувати відповідь. Інтонація, з якою зачитуються твердження має бути нейтральною.

1. Я завжди виконую свої обіцянки.
2. Для мене дуже важливо знайти роботу, яка буде цікавою.
3. В житті важливо допомагати іншим людям.
4. Тільки заможні люди варті поваги.
5. Найважливіше – мати владу над людьми.
6. Головне в житті – все робити за правилами.
7. Добре, коли турнікет в метро не працює, я пройду безкоштовно.
8. Нестерпно нудно, якщо робота не до душі.
9. Треба зважати на інтереси інших людей, коли досягаєш свого.
10. Все можна купити за гроші.
11. Я злюся, якщо хто-небудь не підкоряється моїм вимогам.
12. Важливо дотримуватися громадського порядку.
13. Важливо, щоб робота була цікавою, а не те, скільки за неї платять.
14. Треба пробачати тих, хто тебе образив.
15. Гроші є головною цінністю в житті.
16. Якщо на мене кричать, я завжди стримуюсь.
17. Мені подобається керувати іншими.
18. Я завжди буду платити за проїзд, навіть якщо впевнений, що не буде контролерів (за необхідності, пояснити: «на зупинці я зайшов, а контролер вийшов»).
19. Потрібно поважати батьків і літніх людей.
20. Я прагну навчитись робити те, що потрібне людям.
21. Я намагаюсь завжди бути чемним.
22. Я хочу працювати там, де мені будуть давати хабарі.
23. Я завжди приходжу в школу без запізнення.

24. Мені легко змусити інших робити те, що я хочу.
 25. Я завжди говорю правду.
 26. Головне – це відмінний результат праці, незалежно від оплати.
 27. Треба бачити в людях, перш за все, хороше.
 28. Найгірше – це відсутність грошей.
 29. Мені подобається вказувати іншим, що вони повинні робити.
 30. Можна робити те, що хочеш, навіть якщо інші це засуджують.
 31. Я завжди про все розповідаю своїм батькам.
 32. Спершу треба робити приємне для себе, а потім вже для інших.
- Для фіксації відповідей використовується бланк (Таблиця 1)

Таблиця 1. Бланк для внесення відповідей на питання опитувальника

№	Відповідь «так» або «ні»	№	Відповідь «так» або «ні»
1		17	
2		18	
3		19	
4		20	
5		21	
6		22	
7		23	
8		24	
9		25	
10		26	
11		27	
12		28	
13		29	
14		30	
15		31	
16		32	

Після того, як учні завершили роботу, варто зібрати їхні бланки для обробки (в тому варіанті, якщо метою дослідження є визначення тенденції групи в цілому). Якщо школярам потрібно повідомити результати, вони самі можуть провести обробку самостійно. Після підрахунку балів, психолог пропонує запам'ятати свій коефіцієнт, збирає листочки і зачитує результат

обстеження відповідно до коефіцієнту. Далі докладно описано, який опис коефіцієнта призначений для повідомлення учням.

Обробка результатів. За кожну відповідь (Таблиця 1), яка співпадає зі значенням в Таблиці 2 ставиться 1 бал.

Таблиця 2. Бланк оцінювання відповідей

Номер шкали	Назва шкали	Номер твердження
I	Ставлення до роботи	«так» 2, 8, 13, 20, 26.
II	Ставлення до інших людей	«так» – 3, 9, 14, 27; «ні» – 32.
III	Ставлення до грошей	«так» 4, 10, 15, 22, 28.
IV	Ставлення до влади	«так» 5, 11, 17, 24, 29.
V	Ставлення до соціальних норм	«так» 6, 12, 19, 21, 30
VI	Соціальна бажаність	«так» - 1, 16, 18, 23, 25, 31; «ні» - 7

Опитувальник ціннісних орієнтацій апробовано на учнях загальноосвітньої школи (273 особи). Учні, які набирають за шкалою соціальної бажаності 5-7 балів, не підлягають обробці (15% від загальної кількості опитаних осіб). Враховуються тільки ті відповіді учнів (232 особи), які за цією шкалою набрали від 0 до 4 балів включно.

Після підрахування балів за кожною шкалою, визначений коефіцієнт. Коефіцієнт показує відношення соціальних якостей особистості до асоціальних. Так як сума балів менша за шкалами, що показують негативну спрямованість, використаний поправочний коефіцієнт.

Математично коефіцієнт визначався:

$$\text{Коефіцієнт} = \frac{(I+II+V)}{(I+II+V)+(III+IV) \times 1,5} = \min 0, \max 1 \quad (1)$$

Проаналізуємо криву нормального розподілу за результатами опитування школярів (Рис.1). Якщо значення коефіцієнту учня знаходиться в діапазоні [0-0,5], це означає, що він має низький рівень соціальної спрямованості, [0,6-0,8] – нормативна вибірка, учень має соціальну спрямованість особистості, [0,9-1,0] – вказує на гіперсоціальність особистості.

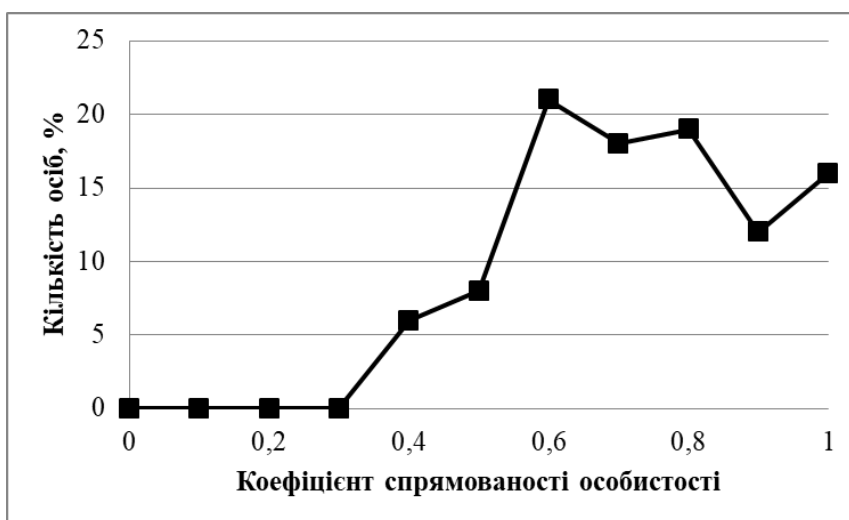


Рис.1. Коефіцієнти спрямованості особистості учнів загальноосвітньої школи

Якщо дитина підліткового віку має низький рівень соціальної спрямованості (14% опитаних), це означає, що для підлітка важливішими цінностями в житті є матеріальний достаток (гроші – головна цінність в житті), відчуття влади над людьми (вказувати іншим, що потрібно робити і щоб інші люди підкорялися цим вимогам). Такі цінності, як допомагати іншим людям, дотримуватися соціальних норм у суспільстві, отримувати задоволення від результатів своєї роботи, що важливіше від її оплати, відходять на другий план.

Значна частина учнів (58%) має соціальну спрямованість особистості, це означає, що для них на першому місці важливо дотримуватися правил поведінки, громадського порядку, поважати думку інших людей, мати роботу, яка буде цікавою і корисною для інших. Ціннісні орієнтації у цих дітей збалансовані.

Гіперсоціальну спрямованість особистості мають 28% опитаних, для цих дітей інтереси інших стоять вище за їх інтереси і потреби. Таке ставлення до життя може негативно впливати на формування особистості підлітків, оскільки це зумовлює стереотип конформної поведінки, схильність підкорюватися іншим.

Результати учнів загальноосвітньої школи порівнювалися з результатами неповнолітніх засуджених. За коефіцієнтом між відповідями школярів та неповнолітніх засуджених значимої різниці немає (Рис.2).

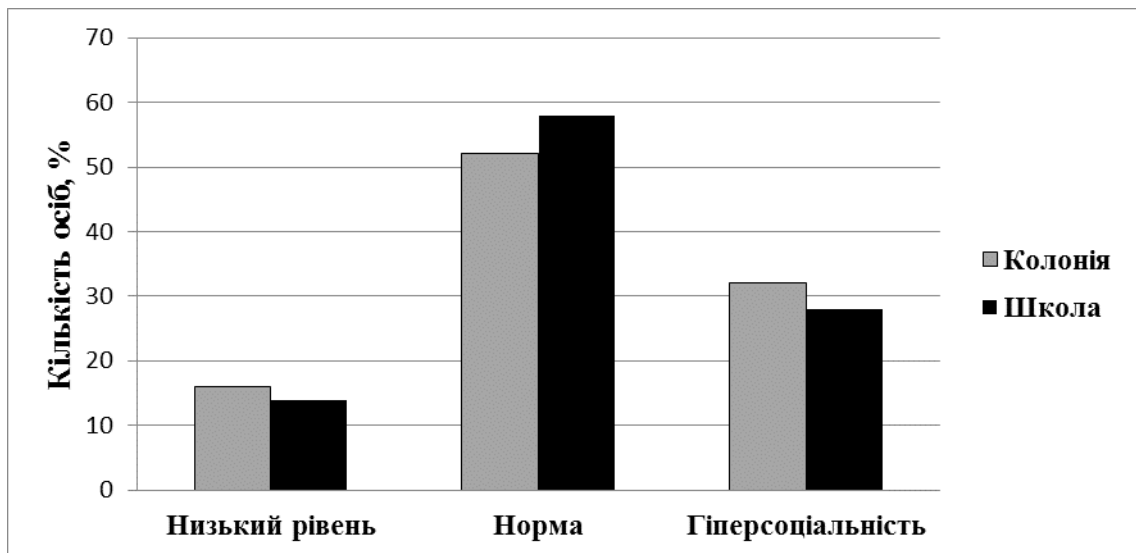


Рис.2. Спрямованість особистості школярів у порівнянні з неповнолітніми засудженими

Проаналізувавши відповіді опитаних школярів і засуджених за кожною шкалою, маємо такі результати. За шкалами ставлення до роботи (t St. – 13,400), ставлення до інших людей (t St. – 19,018), ставлення до соціальних норм (t St. – 7,905) відповіді опитуваних школярів і засуджених статистично відмінні (рівень значимості $p < 0,05$).

Для сучасних дітей підліткового віку цінність грошей та влади є важливими в їхньому житті. Статистично немає значимої різниці відповідей засуджених та школярів по шкалам ставлення до грошей (t St. – 0,106) і ставлення до влади (t St. – 2,127) (рівень значимості $p > 0,05$).

Отже, за умови недостатньої кількості методів вивчення особистості сучасних дітей підліткового віку ми розробили опитувальник визначення ціннісних орієнтацій, який дає можливість виявити вектор спрямованості особистості, а отже ризик соціальної дезадаптації, а надалі й протиправної поведінки підлітків.

Основними параметрами визначення спрямованості особистості сучасних дітей підліткового віку є ставлення до роботи, ставлення до інших людей, ставлення до грошей, ставлення до влади, ставлення до соціальних норм, які є складовими шкал опитувальника. В опитувальнику враховано феномен соціальної бажаності.

Визначено коефіцієнт спрямованості особистості, який показує співвідношення соціально спрямованих ціннісних орієнтацій особистості до

асоціальних. Опитувальник визначення ціннісних орієнтацій також апробовано шляхом порівняння результатів двох груп досліджуваних: учні загальноосвітніх шкіл і неповнолітні засуджені.

За результатами опитування школярів визначено, що більше половини школярів складають нормативну вибірку, мають соціальну спрямованість особистості. Результати третьої частини опитаних школярів вказують на гіперсоціальність особистості. Лише шоста частина школярів має низький рівень соціальної спрямованості. За аналізом відповідей за шкалами ставлення до роботи, ставлення до інших людей, ставлення до соціальних норм відповіді опитуваних школярів і засуджених статистично відмінні. Статистично немає значимих відмінностей відповідей засуджених та школярів за шкалами ставлення до грошей і ставлення до влади.

Відповідно до мети дослідження опитувальник можна застосовувати для з'ясування тенденцій розвитку ціннісних орієнтацій певної групи, а також використовувати в індивідуальній роботі.

Метод визначення наявності асертивної поведінки

Розглянемо наступний метод, що можна застосовувати для визначення стратегії поведінки підлітків у ситуації фрустрації. Для цього розглянемо проблему визначення зв'язку між асертивністю та певним співвідношенням реакцій підлітка на фруструючу ситуацію. Визначені типи стратегій поведінки відповідно до параметрів асертивності: асертивна, неасертивна, агресивна, суперечлива, несформована. В результаті дослідження визначено, що неповнолітні засуджені значно менше виявляють стратегії асертивної поведінки, ніж школярі загальноосвітньої школи. Разом з цим, школярі використовують агресивну поведінку частіше, ніж неповнолітні засуджені. При цьому рівень неасертивної поведінки у школярів більш ніж втричі менший.

Важливою складовою соціалізації підлітків є формування соціальних навичок, зокрема продуктивної реакції на різні види фруструючих ситуацій, які можуть трапитися в їх житті. Наявність навичок асертивної поведінки дає можливість визначити соціально-психологічну готовність підлітка до виходу у доросле життя. Вчасне виявлення схильності до неконструктивних реакцій неповнолітніх у фруструючих ситуаціях є основою корекції їх поведінки.

Дослідники [1, 3, 4] визначають цілу низку проблем які виникають у підлітків в процесі соціалізації. Одна з них пов'язана з потребами у спілкуванні та налагодженні стосунків з певними соціальними групами (сім'я, трудовий колектив тощо) та іншими суспільними потребами, що виникають у зв'язку з входженням особи в нове мікросередовище. Автори вважають, що для вирішення цих проблем підліткам необхідні навички асертивності у взаємодії з оточенням.

Асертивність – це усвідомлення людиною свого права досягти того, чого бажаєш; вміння прямо висловлювати свої думки та почуття — як позитивні, так і негативні, але так, щоб не порушити права інших людей. Саме асертивність є умовою конструктивної поведінки у фруструючих ситуаціях.

Однією із повторних причин девіантної поведінки є відсутність компетентної поведінки в ситуації фрустрації, невміння знаходити вихід з конфліктних ситуацій [4]. Натомість, чітка особистісна позиція, розуміння й усвідомлення ризиків, які несуть вчинки під впливом інших, вміння приймати адекватні соціально позитивні рішення та відповідати за наслідки своїх дій, може стати запорукою позитивної соціалізації, недопущення негативних поведінкових проявів. В цьому питанні важивим є наявність у підлітків навичок асертивної поведінки. Визначення ступеню сформованості асертивної поведінки є важливою складовою формування особистості.

Поняття «асертивність» як складова теорії міжособистісної взаємодії запропонована й розроблена американським психологом А.Солтером. Асертивність автор досліджував як певний спосіб поведінки особистості, що супроводжується почуттям поваги до власної індивідуальності та емоційно-ціннісним ставленням до інших людей.

Дослідники розглядають асертивність як гармонійне поєднання особистісних якостей людини, що відображаються у формі конкретних світоглядних позицій та позитивній спрямованості, проявляються у знаннях про людську сутність, у вміннях і навичках ефективної взаємодії [2]. Асертивність реалізується через вміння висловити свої думки й почуття, реалізувати бажання у такий спосіб, щоб це не було ані загрозою, ані покаранням, ані приниженням іншої людини [3]. Ми розглядаємо асертивність як усвідомлення людиною свого права досягти того, чого бажаєш; вміння прямо висловлювати свої думки

та почуття — як позитивні, так і негативні, але так, щоб не порушити права інших людей. Саме асертивність є умовою конструктивної поведінки у фруструючих ситуаціях.

Метою нашого дослідження було визначення особливості поведінки підлітків у ситуації фрустрації.

Дослідження проводилося як на контингенті неповнолітніх засуджених Прилуцької виховної колонії управління Державної пенітенціарної служби України в Чернігівській області, так і серед учнів закладів середньої освіти (120 осіб) цього ж віку. Для визначення поведінки досліджуваних у фруструючих ситуаціях спершу використовувалася методика С. Розенцвейга [5].

Проте, в результаті проведеного пілотажного дослідження виявилось, що методика С. Розенцвейга не зовсім відповідає нашій меті дослідження. Частина малюнків за своїм змістом вже не відповідає інтересам і потребам сучасних підлітків, а отже ситуації, що були зображені на них не можуть бути фруструючими. Тому деталі малюнків змінені з метою наближення ситуацій до реальних подій, з якими можуть зіткнутися неповнолітні засуджені в умовах суспільства, які є актуальними для їх віку. Крім цього, у 10 ситуаціях представлених у першоджерелі, для проведення нашого дослідження змінено формулювання тексту та змінені деталі на двох малюнках. Відповідно до завдань дослідження та з метою зменшення витрат часу на його проведення зменшено кількість картинок. Модифікована методика складалася з 12 малюнків, на яких зображені люди, які знаходяться в ситуації фрустрації.

В оригінальній методиці ситуації, представлені в тексті, розділені на дві основні групи: ситуації «перешкоди», ситуації «звинувачення». Відповідно до категорії неповнолітніх засуджених, важливо деталізувати види фруструючих ситуацій з якими вони можуть зіткнутися в реальному житті. Це дає можливість визначити реакції засуджених відповідно до конкретних ситуацій. В модифікованому варіанті методики представлені ситуації розділено на чотири основних блоки: «ситуації перешкоди», «ситуації справедливої критики», «ситуації несправедливої критики», «провокуючі ситуації».

Всі картинки, що представлені вище, ми структурували по певних блоках, що відображають особливості реакції людини відповідно до змісту фруструючої ситуації.

«Ситуації перешкоди» — визначають реакцію людини, коли вона стикається з неможливістю досягти бажаного або ускладненням у задоволенні її потреб. Сюди також належать ситуації, в яких порушуються її плани, а обставини змушують людину докласти зусиль для досягнення мети. Наприклад: «Мені дуже шкода, але ми вже продали останній квиток».

«Ситуації справедливої критики» — визначають реакцію людини на справедливі зауваження та висловлювання незадоволення її поведінкою з боку оточення. Наприклад: «Коли ми дійшли до сьомого поверху, ти говориш, що забув ключі!».

«Ситуації несправедливої критики» — визначають реакцію людини на образи та несправедливу оцінку. Це означає, що коли людині докоряють, ображають, негативно оцінюють її дії, але насправді вона не заслуговує такої оцінки. Наприклад: «Ви спіткнулися! Під ноги треба дивитися».

«Провокуючі ситуації» — визначають реакцію людини на висловлювання, які навмисно спрямовані на те, щоб вивести її з рівноваги. Це ситуації, де інша людина не дотримується обіцяного, тобто вона є винуватцем того, що сталося або коли є несправедливе звинувачення. Наприклад: «Я розумію, що підвожу тебе, але приїхати я не зможу», «Я не зможу зараз Вас прийняти, хоча вчора ми про це домовлялися».

Малюнки модифікованої методики мають певну послідовність. Для того, щоб засуджений включився в роботу і в нього одразу виникла зацікавленість до завдань методики, першими пропонують ситуації справедливої та несправедливої критики. Далі всі види ситуацій надані по чергово, відповідно до їх змісту.

Розглянемо модифікацію методики за блоком «перешкода», що включає п'ять малюнків. Деталі малюнку № 8 змінені з метою наближення ситуації до реальних подій, які є актуальними для віку неповнолітніх засуджених. Наприклад, на картинці оригіналу зображено дві людини, одна з яких дає іншій розірвану газету та говорить «Ось Ваша газета. Мені дуже шкода, що дитина її розірвала». Розірвана газета неактуальна в теперішній час, тому ситуація не несе заданого смислового навантаження. В модифікації методики на картинці №8 зображені ті ж самі люди, але газету замінено на мобільний телефон (рис.1).

Поломка мобільного телефону більш значима для підлітків, ніж розірвана газета.



Рис. 1. Малюнок №8 напівпроективної методики визначення ступеню сформованості асертивної поведінки.

Деталі малюнку № 10 змінені з метою наближення ситуації, з якими можуть зіткнутися підлітки. Наприклад, на картинці оригіналу зображено ситуацію в магазині, де касир відповідає покупцю: «Мені дуже шкода, але ми вже продали останній екземпляр». В реальному житті ця ситуація в книжковому магазині не значима для сучасних дітей. В модифікації методики на картинці №10, зображені ті ж самі люди, але зображена ситуація в касі, з надписом: «Мені дуже шкода, але ми вже продали останній квиток» (рис. 2).



Рис.2. Малюнок № 10 напівпроективної методики визначення ступеню сформованості асертивної поведінки.

В модифікованій методиці додано два нових малюнки, які відображають ситуації перешкоди. На малюнку №6 (рис. 3) зображено дві людини, одна з яких показує указкою на картину, а інша людина розглядає її і говорить: «Ця Ваша картина мені не подобається!» В цій ситуації розглядається перешкода для збереження позитивного образу «Я», перешкоджає його самооцінці.



Рис. 3. Малюнок №6 напівпроективної методики визначення ступеню сформованості асертивної поведінки.

На малюнку №12 (рис.4) зображено ситуацію перешкоди на дорозі, коли дорогу, якою їхала людина перекрило зламане дерево. На узбіччі дороги стоїть чоловік похилого віку, який говорить водію машини: «Потрібно або пересунути дерево, або об'їхати 40 кілометрів».



Рис. 4. Малюнок №12 напівпроективної методики визначення ступеню сформованості асертивної поведінки.

Розглянемо модифікацію методики за блоком «справедлива критика», що включає два малюнки. Малюнок №1 відповідає оригіналу. Текст на малюнку №4 в оригінальній методиці: «Як навмисне, тепер ти загубив ключі». Для того, щоб неповнолітні краще уявили ситуацію і відчули себе на місці героя ситуації текст малюнку був змінений на: «Коли ми дійшли до сьомого поверху, ти кажеш, що забув ключі».

Розглянемо модифікацію методики за блоком «несправедлива критика», що включає два малюнки. Текст на малюнку №2 в оригінальній методиці: «Твоя подруга запросила мене сьогодні ввечері на танці. Вона сказала, що ти не прийдеш». Для того, щоб підсилити емоційне навантаження малюнку, текст був змінений на: «Твоя подруга сьогодні піде в кафе зі мною. Вона сказала, що ти

жаний». Текст на малюнку №11 в оригінальній методиці: «Ви не забились?». З метою відображення змісту ситуації, де наявна несправедлива критика, текст змінений на: «Що Ви спотикаєтеся! Під ноги потрібно дивитися!».

Розглянемо модифікацію методики за блоком «провокуюча поведінка», що включає три малюнки. Малюнки №5 та №9 відповідають оригіналу. Текст на малюнку №3 в оригінальній методиці: «Ви брехун! Ви самі це знаєте!». Для того, щоб підсилити емоційне навантаження малюнку та відобразити ситуації провокуючої поведінки, текст змінений на: «Ви брехун! Ви завжди брешете!».

Текст на малюнку №7 в оригінальній методиці: «Вона мусила бути тут вже 10 хвилин тому». В тексті збільшений час очікування: «Вона мусила бути тут вже 30 хвилин тому».

Інструкція до методики: «Подивись на цей малюнок. Тут зображено дві людини. Те, що говорить одна людина, записано в квадраті. Скажи, як ти думаєш, що йому відповідає інша людина». Після інструкції досліджуваному почергово показують малюнки. Експериментатор зачитує фрази на малюнках, для передачі чіткої інтонації відповідно до фруструючої ситуації. Досліджуваному пропонується дати відповіді в усній формі. Кожна відповідь за малюнком записує експериментатор.

Обробка результатів методики полягала в тому, що всі відповіді розподілялися на три види поведінки в ситуації фрустрації. Це зумовлено тим, що реальна поведінка підлітка зумовлена не тільки його почуттями, але й опосередкована соціальними навичками. В результаті аналізу варіантів реакції підлітків на фруструючі ситуації, ми визначили типи стратегій поведінки відповідно до параметрів асертивності: асертивна, неасертивна (самозахисна), агресивна.

В оригінальній методиці асертивна стратегія поведінки відповідає інтропунітивній реакції на фруструючу ситуацію з фіксацією на задоволення потреби. Відповідь досліджуваного направлена на вирішення проблеми. Він приймає вину на себе або бере на себе відповідальність за виправлення цієї ситуації. Відповідно до асертивної стратегії поведінки людина проявляє повагу до прав інших людей. Ця стратегія є правильною емоційною реакцією на фруструючу ситуацію.

Неасертивна стратегія поведінки — імпульсивна реакція з фіксацією на самозахисті. Головну роль у відповіді засудженого грає захист себе, свого «Я». Фруструюча ситуація розглядається як щось таке, що може бути виправлене само по собі, варто лише почекати. Підліток з неасертивною поведінкою у вирішенні своїх проблем покладається на те, щоб отримати бажане без будь-яких власних зусиль — внаслідок дії якоїсь іншої особи. У цьому разі він прямо не каже про те, що справді хоче сказати, а вдається до маніпулятивної поведінки [2].

Агресивна стратегія поведінки відповідає екстрапульсивній реакції з фіксацією на самозахисті або на перешкоді. Реакція скерована на оточення в формі підкреслення провини когось іншого, в формі осуду зовнішньої причини фрустрації або зобов'язує іншу людину вирішити ситуацію. Проявом агресії є негативно емоційно забарвлені відповіді, погрози, лайливі висловлювання.

Наведений вище якісний аналіз відповідей, був переведений в кількісні показники. Зокрема, чітка відповідність фрази наведеним параметрам асертивної поведінки оцінювалася в два бали. Разом з тим виявилось, що можлива невизначена поведінка, тобто така, що містила елементи кожного з варіантів. Наприклад, в ситуації «Вибач, я випадково зламав твій мобільний телефон» неповнолітній засуджений відповідав «Ти маєш його відремонтувати». Ця відповідь означає наявність як агресивної поведінки так і частково пропонує вихід із ситуації. Отже, до балів за агресивність додається 0,5 балів до асертивної стратегії поведінки. За кожним типом реакції на фруструючі ситуації ми визначали суму балів, відповідно до параметрів асертивної поведінки. Завдяки цьому з'ясувалося, що окрім трьох стратегій поведінки в ситуації фрустрації підлітки виявляють ще дві стратегії: несформовану та суперечливу поведінку.

Підлітки з суперечливою поведінкою з одного боку прагнуть наполягти на своєму, але невпевнені в своїх можливостях. Це викликає негативне переживання (внаслідок внутрішнього конфлікту), яке може проявлятися в агресивній поведінці. В тому разі, якщо жодна з реакцій на фрустрацію не переважає, тобто вони рівномірно проявляються незалежно від ситуації, можна вважати, що засуджений має несформовану поведінку в ситуації фрустрації.

Отже, дослідження показало, що у підлітків існує п'ять основних типів реакції на фрустрацію: асертивна поведінка, несформована поведінка, суперечлива поведінка, неасертивна поведінка, агресивна поведінка.

Наведемо результати в яких представлено різновиди поведінки неповнолітніх засуджених в ситуації фрустрації у порівнянні з учнями загальноосвітніх шкіл (рис.5).



Рис. 5. Різновиди поведінки неповнолітніх засуджених у ситуації фрустрації порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл

Як видно з діаграми, неповнолітні засуджені значно менше виявляють стратегії асертивної поведінки, ніж школярі загальноосвітньої школи. Разом з цим, школярі використовують агресивну поведінку, частіше ніж неповнолітні засуджені. При цьому рівень неасертивної поведінки у школярів більш ніж втричі менший.

Так, порівняння результатів аналізу поведінки неповнолітніх засуджених та школярів у ситуації фрустрації показали, що неповнолітні засуджені значно менше виявляють стратегії асертивної поведінки, ніж школярі загальноосвітньої школи. Разом з цим, школярі використовують агресивну поведінку частіше, ніж неповнолітні засуджені. При цьому рівень неасертивної поведінки у школярів більш ніж втричі менший.

Список рекомендованої літератури:

1. Журавель Т.В., Пилипас Ю.В. та ін. Підготовка до звільнення осіб, які відбувають покарання у виді обмеження або позбавлення волі на певний строк, у тому числі неповнолітніх: методичний посібник. Київ: «Версо-04», 2012. 168 с.

2. Захарова О.В. Ценностные ориентации учащиеся 8–9 классов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. проф. Єрмакова С.С. Харків :ХДАДМ. 2009. № 10. С. 65-68.
3. Каппони І. В. Новак І. Т. Как делать все по-своему или ассертивность в жизнь. СПб.: Питер, 1995. 186 с
4. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
5. Кольцова О.С. Особливості ціннісних орієнтацій підлітків // Педагогічні науки: зб. наук. пр. / відп. ред. Барбіна Є.С. та ін. Херсон : ХДУ, 2009. Вип. 52. С. 180-184.
6. Лисак І. Дослідження ціннісних орієнтацій школярів 8-х класів у процесі фізичного виховання // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. виховання, спорту і здоров'я людини / за заг. ред. Євгена Приступи. Л., 2013. Вип. 17. Т. 2. С. 92-97.
7. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки / Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Либідь, 2011. 520 с.
8. Недибалюк О.С. Комунікативна компетентність неповнолітніх засуджених як складова соціально-психологічної готовності до ресоціалізації. Збірник матеріалів науково- теоретичної конференції «Пенітенціарна теорія та практика України очима молодих науковців», 17 квітня 2015 р., м. Київ / відп. ред. Є.Ю. Бараш, С.Г. Стеценко. К.: Ін-т крим.-викон. Служби, 2015. С. 167-169.
9. Недибалюк О.С. Спрямованість особистості неповнолітніх засуджених як складова соціально-психологічної готовності до ресоціалізації. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2015. III(22). Issue: 45. С. 88-91.
10. Никифоров О.В. Психодиагностика: Курс-конспект лекций и контрольные задания. Рига: Балтийская международная академия. Высшая школа психологи, 2006. 76 с.
11. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособ. Самара : «БАХРАХ/М», 2001. 672 с.
12. Флярковська О.В. Ціннісні орієнтації у підлітковому віці // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2013. Вип. 26. С. 221-224.

РОЗДІЛ 2.

ВИКРИВЛЕННЯ ОБРАЗУ Я ЯК ЧИННИК ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Актуальність дослідження. В наш час актуальність вивчення феномена Образу Я не викликає сумнівів. З цією темою звертаються до психологів клієнти різних вікових груп, представники різних прошарків населення. Часто ми чуємо від клієнтів такі теми як невпевненість у собі, низька самооцінка, не знаю чого хочу насправді Я..., моє не моє, не знаю Хто Я? Та найбільш затребуваною є ця тема для неповнолітніх із девіантною поведінкою. Саме вона на наш погляд є центральною темою у роботі із різного роду порушеннями у поведінці особистості та потребує розробок практичного психологічного інструментарію. Для роботи з означеною психоструктурою, розробки конкретних алгоритмів для психологів потребують саме неповнолітні із девіантною поведінкою. Бо як показує наш досвід у роботі із цією складною категорією клієнтів, їхній Образ Я, або недостатньо сформований для успішної соціально-психологічної адаптації, або ж має серйозні порушення як на свідомому, так і на неусвідомлюваному рівнях.

Крім того, усі процеси, які відбуваються у сучасному суспільстві так чи інакше пов'язані із психологічними проявами Образу Я, оскільки суспільні закономірності виявляються не інакше як через діяльність і поведінку людей, а Образ Я якраз і детермінує поведінку людини у суспільстві. Тому усі ми діємо залежно від рівня *самосвідомості та уявлень про себе і свої можливості*. У ситуаціях спільної діяльності та міжособистісної взаємодії виникають особливі типи зв'язків, спілкування та взаємодії. Саме вони спочатку визначають змістове наповнення Образу Я, а відтак за механізмом проєкції (чи механізмами у термінології Л.С. Виготського — інтеріоризації та екстеріоризації). Образ Я детермінує поведінку особистості у суспільстві. Від цього залежить характер виникнення негативних явищ у суспільстві у цілому і в малих соціальних групах зокрема: сім'ї, школі, трудових колективах тощо. Така взаємна детермінація потребує постійного аналізу і глибокого проникнення у психологічні аспекти як групових процесів, так і індивідуальної історії життєвого шляху клієнта. Особливої ваги ці закономірності набувають коли

йдеться про групи до яких належать неповнолітні із девіантною поведінкою.

На сьогодні, враховуючи усю систему зв'язків індивіда із суспільством, зокрема не лише реальні, а й віртуальні зв'язки можна констатувати їх вплив як на свідомі, так і неусвідомлювані структури образу Я особистості девіантів, які позначаються на їхній поведінці у сучасному соціокультурному середовищі.

Образ Я є тим психологічним механізмом, який запускає змінювання усіх інших підструктур особистості.

Помічено, що у клієнтів із несформованим образом Я є труднощі у регулюванні інстинктивних імпульсів (сексуальних, агресивних тощо). А також зворотнє залипання у соціалізованих манерах поведінки, що змушують відмовлятися від інших складових своєї особистості та приводять до серйозних порушень у міжособистісних стосунках. У залежності від того як Я взаємодіє із внутрішніми імпульсами, які надходять зсередини та з соціальними установками, навчаннями, які до особистості надходять зовні буде формуватися певний рівень психологічного здоров'я та благополуччя особистості.

Аналіз досліджень образу Я як чинника девіантної поведінки

У дослідженні Пугачова Д.Л. йдеться про спотворення образу «Віртуального-Я». Образ «Я» він трактує як внутрішнє відчуття себе, складну конструкцію, яка у своєму постійному розвитку зазнає змін впродовж усього життя.

При цьому, як зазначає автор, розвиток самосвідомості, переоцінка авторитетів та пошук себе у підлітковому віці іноді призводять до помилкового сприйняття своїх фізичних, інтелектуальних та творчих здібностей. Це стає однією із причин втрати життєвого вектору, розвитку та появи девіантної та делінквентної поведінки.

Комп'ютерно залежні молодші підлітки мають несформований образ «Я», про що свідчить різкий контраст між образом «Ідеального та Реального-Я». При цьому, на обидва образи негативно впливає образ «Віртуального-Я», привносячи в образ «Я» підлітка «віртуальні» риси. Постійне перебування у віртуальному просторі «притупляє» сприйняття цього простору, як відмінного від реальності. Більшість підлітків не в змозі взяти під контроль час, який вони витрачають у соціальних мережах та онлайн комп'ютерних іграх. При цьому, багато підлітків 11-14 років майже не володіють навичками реальної комунікації, або постійно втрачають їх, підміняючи міжособистісне

спілкування короткими нав'язливими повідомленнями у месенджерах, які не несуть ніякого змістовного навантаження, у буквальному сенсі спалюючи час навколо залежних підлітків.

Особистісна зрілість – є динамічним утворенням, тобто вона має властивість розвиватися. Особистісним фундаментом для розвитку є значущі характеристики особистісної зрілості, що розташовуються всередині моделі: комунікабельність, інтелектуальність, креативність, Его-ідентичність, аутентичність, позитивна Я-концепція, відповідальність, самостійність, індивідуалізм, моральність, трансцендентність.

На ґрунті проаналізованих джерел Н.М. Тимофєєва пропонує таке визначення особистісної зрілості: **особистісна зрілість** – це психологічне новоутворення зрілого періоду життя людини у вигляді онтологічного ядра особистості, важливого для еґо-ідентичності. Вона є одночасно **критерієм особистісного зростання** та виявом особистісного потенціалу людини, тобто її життєстійкості у здійсненні своєї життєвої стратегії. Особистісна зрілість характеризується феноменом самодетермінації і у кризових ситуаціях забезпечує людині можливість вибору.

На думку І. Булах, у змістовний контекст поняття «особистісне зростання» належать такі характеристики терміну:

- активний процес функціонування людини, яка здійснює вільні вибори між діалектично взаємопов'язаними цінностями зростання і цінностями здорового регресу (Г. Оллпорт);
- зміна як «рух вперед і вгору» в міру того, як людина піднімається в ієрархії потреб, постійна зміна як вільний рух самоактуалізації потенціалів людини (А. Маслоу);
- конструктивна організмична потреба розвиватися і удосконалюватися, зміна способів сприйняття власного внутрішнього світу, свого «Я» (К.Роджерс);
- процес здійснення життя вільною, соціально інтегрованою особистістю, що наділена духовним початком (Р. Мей);
- самореалізація як пробудження і самоздійснення прихованих можливостей людини, самоактуалізація через переживання і усвідомлення свого «Я» як синтезуючого духовного центру (Р. Ассаджолі)

Отже, за таким розумінням джерелом особистісного зростання визнавалися природні потенціали людини, що первісно містили у собі тенденції самореалізації чи самоактуалізації, завдяки яким особистість зростає зсередини, зі свого «Я», точніше – її зростання зумовлюється становленням власної Я-концепції.

З точки зору Ф. Патакі (1983) образ «Я» – це інтегративне установче утворення, що включає наступні компоненти: а) когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, можливостей, соціальної значущості, зовнішності, тощо; б) афективний – ставлення до самого себе (самоповага, себелюбство, самоприниження, тощо), зокрема і як до володаря цих якостей; в) поведінковий – реалізація на практиці мотивів, цілей у відповідних поведінкових актах.

Інтернет мережі змінюють ставлення особистості до власного майбутнього й ускладнюють соціально-психологічну адаптацію в реальному світі.

А.В. Фурман та О.Є. Гуменюк (2006, 196) особливий акцент роблять на установках щодо себе, тому негативний образ «Я» може сформуватися навіть всупереч тому що наявні здібності, або відсутні фізичні недоліки, такий підліток буде невпевнений у собі і у його образі «Я» будуть переважати негативні «Я-схеми».

Інструментарій для визначення змістового наповнення образу Я осіб схильних до девіантної поведінки

На наше переконання, сьогодні найбільш дієвим діагностичним інструментом роботи з Образом Я є асоціативні методи роботи у консультуванні та психотерапії. Переважно у практиці найбільшу ефективність показують саме проєктивні методи роботи, які базовані на асоціативних зв'язках та відношеннях. Пояснюється це перш за все тим, що для означеної категорії осіб характерними є надпотужні захисні механізми психіки та інколи вкрай низькі показники інтелектуального розвитку. Однак у практиці є і інша категорія осіб із девіантною поведінкою, коли загальний інтелектуальний рівень розвитку девіанта досить високий, а от показники емоційного та соціального інтелекту є вкрай низькими. Окрім цього при роботі із соціально дезадаптованими клієнтами дуже важливо враховувати невербальні сигнали, які можуть давати додаткову інформацію як про їх психоемоційний стан, так і про достовірність тієї інформації, яку ми маємо врахувати для успішних психотерапевтичних інтервенцій.

Серед найбільш застосовуваних у практиці роботи із девіантами є тест

Куна-Макпартленда «Хто Я» у модифікації Т.В. Рум'янцевої. Ця методика є нестандартизованим самоописом із відкритою формою. Її основу складає розуміння феномена Я-концепції Манфреда Куна, згідно з яким Я-концепція базується на основі рольової поведінки, соціальних ролей, які і визначають спосіб самосприйняття особистістю себе як носія цих ролей. Однак ця методика охоплює не лише рольові аспекти, але й усі сфери уявлень особистості про себе її ядро «Я».

У нашій практиці роботи це лише базовий інструмент на основі якого розгортається подальша робота із девіантом. Особливу увагу при роботі ми звертаємо звісно на часові аспекти Образу Я девіанта та ті домінуючі визначення себе, які переважають у даний момент часу. Оскільки у такий спосіб ми можемо вийти у процесі роботи і на особливості сприйняття часу та часових перспектив у цілому, що також часом є мішенню психологічного впливу.

Ця методика також дає змогу оцінювати і рівень рефлексивних здібностей девіанта та відповідно працювати у цьому напрямку.

Доволі відомою як і попередня є методика Т. Лірі, яка застосовується для дослідження уявлень особистості про себе та дає змогу визначити ідеальне Я та характеризувати взаємини у малих групах, що демонструє показники дружелюбності-агресивності, а також — підпорядкування-домінування.

Однак, як ми уже зазначили вище, такого роду методики, по-перше, потребують достатньо часу для проведення діагностичного обстеження. По-друге, саме із соціально дезадаптованими неповнолітніми проводяться вкрай важко через низьку вмотивованість до такого роду досліджень. У практиці нам доводилося чути нарікання досліджуваних, що вони почуваються як «піддослідні». А натомість хотілося б реального живого спілкування із психологом.

Подібною до цієї є методика на діагностування відмінностей між реальним та ідеальним «Я» («Тест відмінностей між ідеальним та реальним «Я» (автори: Дж.М. Батлер та Г.В. Хайг), за допомогою якого ми визначали особливості Я-концепції досліджуваних неповнолітніх. У дослідженні брали участь школярі загальноосвітнього навчального закладу м. Києва, які за експертними оцінками (учителів та класного керівника, батьків) мали несприятливі міжособистісні стосунки, зокрема із протилежною статтю. Зокрема виявлено рівні сформованості «Я-концепції» підлітків (гендерний

аспект) (табл. 1.):

Таблиця 1

Особливості розвиненості рівнів Я-концепції

Рівні	Характеристика	Дівчата 1 - група	Хлопці 2-група
		%	%
Завищений рівень	завищена самооцінка, майже відсутні відмінності між Я-реальним та Я-ідеальним	13,3 %	26,6 %
Середній рівень	адекватна самооцінка, відмінності між Я-реальним та Я-ідеальним у межах норми, оптимальний показник	53,3 %	53,3 %
Низький рівень	занижена самооцінка, значні відмінності між Я-реальним та Я-ідеальним	33,3 %	19,9 %

За даними табл. 1. помітне переважання середніх значень адекватності Я-концепції опитуваних обох груп, що становить по 53,3 % як першої, так і другої групи. Однак помітні відмінності між проявами високого та низького рівнів. Для дівчат характерним є більше вираження низького рівня адекватності Я-концепції (33,3 %), що вказує на занижену самооцінку та значні відмінності між Я-реальним та Я-ідеальним. А для чоловічої статі більш притаманним є завищений рівень (26,6 %), що характеризується завищеною самооцінкою і майже відсутніми відмінностями між Я-реальним та Я-ідеальним.

Для кращої наочності відобразимо отримані результати за допомогою рис. 1. За даними, відображеними на рисунку, помітно, що переважна частина опитуваних обох груп (по 53,3 %) мають адекватний рівень прояву Я-концепції, однак решта осіб жіночої статі переважно мають занижену самооцінку та низький рівень самоприйняття, що відображається у значних відмінностях між Я-реальним та Я-ідеальним (33,3 %). А для хлопчиків більше притаманні завищені оцінки себе, завищений рівень Я-концепції (26,6%), що вказує на незначні відмінності між Я-реальним та Я-ідеальним.

Узагальнюючи отримані результати, помічено певні відмінності між проявами особливостей та адекватності Я-концепції в опитуваних першої та другої групи. Так, існує різниця між хлопцями та дівчатами. Однак розуміємо, що потенціал до особистісного зростання має бути розвиненим незалежно від

статі. Тому досить тривожною виглядає ситуація, коли дівчата, мають знижені показники адекватності Я-концепції, що потенційно робить їх жертвами у різного роду стосунках, зокрема з протилежною статтю.

Отримані дані дають загальні орієнтири щодо роботи з неповнолітніми, однак більш локально консультативна та психокорекційна робота, окрім групової роботи, відбувалася із кожним індивідуально. Якбачимо важливо враховувати гендерний аспект.

Перш за все, у психологічній практиці ми орієнтуємося на аналіз конкретного випадку, а тому кейс-метод є основним у нашій роботі із девіантними клієнтами.

Саме тому нижче наводимо короткий аналіз із практики окремих випадків, які найбільш яскраво засвідчують прояви девіантної поведінки.

Зустріч 1

Приклад роботи з клієнткою К. Перший поверхневий запит: «Я не гідна!»

Клієнтка скаржиться на те, що всередині неї сидить нібито така програма: «Я не гідна! Я ніколи не отримаю що хочу!»

Разом із тим, клієнтка розповідає із піднесенням, що вона сьогодні в ресурсі від того, що трапилось... А трапився сексуальний контакт із другом...

При цьому клієнтка зазначає, що хлопців сильніших за неї, вона боїться. А із слабшими за неї, відчуває себе більш упевнено...! Причому раніше клієнтка відмічала, що вона відчуває заздрість до хлопців, які сильніші за неї, за те, що вони демонструють свою незалежність та самодостатність... Клієнтка називає такі стосунки із сильними особами протилежної статі — симбіотичними відносинами, чітко прорахованою програмою всередині неї. На її дуику вона моментально переходить із однієї субчастини в іншу (Чоловіча частина — Демон, із великою посмішкою, як у чешарського кота. Ця субчастина *дає їй силу. Вона дуже агресивна.* При цьому вона асоціює ці субчастини із руками — одна функція — схопити..., а інша — стиснутися у кулак...!

Чоловік пропонує їй фінансову винагороду за сексуальну близькість. Скаржиться на відчуття «завмирання», розгубленості. Одночасно клієнтка зауважує, що вона ініціює сексуальні стосунки із іншим чоловіком набагато старшим за неї. Каже про те, що у ліжку вона керує процесом... Радіє з того, що чоловік із нею спілкуючись відмічає про те, він навіть не знає, що йому

насправді більше подобається: чи спілкуватися із нею чи сексом займатися? Клієнтка каже, що коли чоловік її міцно обійняв, вона тут же попередила його про те, щоб він не закохувався у неї, інакше вона його «знищить».

Клієнтка у деталях зізнається, що після статевого акту вона навіть не пішла у душ, настільки їй було у цей раз комфортно із цим новим чоловіком...

Але учора на груповому занятті із одноклубниками зізнається, що відчувала біль, заздрість через те, що іншим уже вдається реалізувати себе більше ніж їй...

На запитання ким Ти відчуваєш себе у цих стосунках, клієнтка відповідає, що «мисливцем»... Хоча ніхто і ніколи не домагався її...не був ініціатором стосунків із нею...

Клієнтка розповідає, що у неї таке враження, ніби усередині неї є якась дуже сильна темна сторона, така сильна частина її, за яку відповідає права рука, для якої характерні такі психологічні риси як маніпуляція, броня, немає відчуття болі...

І слабка субчастина, за яку відповідає ліва рука. Саме вона пов'язується клієнткою із неуспіхом у діяльності... Є ще одна частина «Обжора»...

Права частина постійно говорить клієнтці: «Вчи, вчи, працюй, потрібно багато працювати, ти мало знаєш! Ти ще не виросла...! У Тебе нічого не вийде...!»

На запитання, чий це голос всередині Вас? Клієнтка відповідає що це голос мами....

Зустріч 2

Клієнтка скаржиться на те, що погано почувається після минулого статевого акту. Біль внизу живота. Окрім цього її дратує те, що після статевих стосунків хлопець не виявляє жодного інтересу до неї, не телефонує..., не приходиться... А їй так хочеться близькості, зокрема сексуальної...

«Невже я не заслуговую навіть сексу, невже я не варта цього? Чому я увесь час виступаю ініціатором стосунків із протилежною статтю? Чому?» Майже усю сесію клієнтка плаче через те, що відчуває пустоту всередині себе...

На запитання, які стосунки були із батьківською фігурою, вона розповідає, що батьки розлучилися у дитинстві у залишили її у бабусі, яка увесь час розповідала дівчинці, який «поганий» її батько. Натомість дівчинка потайки від бабаусі намагалася телефонувати батькові і дуже хотіла контакту із ним. Однак

ці зустрічі були епізодичні, і сам батько ніколи не виступав ініціатором стосунків із донькою. Його увага вже була більше у новоствореній сім'ї... Тому дівчинка відчувала себе відкинутою як з боку матері, у якої також уже була нова сім'я і спільна дитина у шлюбі..., так і батька!

Зустріч 3

Клієнтка скаржиться, що страждає від головного болю, якого дуже хоче позбутися. У процесі роботи із нею вдалося прояснити, що вона дуже боїться набрати зайву вагу... Постійно стежить за цим. А якщо щось зайве і з'їсть, то одразу біжить у спортзал і там себе «замордовує» тренуваннями.

При роботі із мігренню клієнтки застосовано метод СДВГ (Ф. Шапіро) для зняття болі в голові. Після цього їй запропоновано інтегративно символдраматичні образи «Безпечне Місце» і «Зустріч із Мудрецем». Клієнтка уявляла себе у ресурсному місці на березі моря, однак почувалася там самотньо. На запитання, хто, або що б могло змінити її стан, вона відповіла, що її померла кішка за якою вона дуже сумує... Після зустрічі з кішкою, погладжування її, стан клієнтки дещо стабілізувався. Після чого, їй захотілося прийняти кішку усередину себе, «з'єднатися із цим образом» кішки. По завершенню образу клієнтка відмітила, що головний біль минув. І вона відчувається краще.

Так, усі ці кейси по роботі з клієнткою засвідчують, що окремі частини особистості є дезінтегрованими. А функція «Я» порушена та не здійснює керівної ролі в управлінні, ані своїми інстинктивними імпульсами, ані соціально-психологічними складовими у структурі особистості (установками, ціннісними орієнтаціями тощо). Якщо аналізувати символічно образ «кішки», може бути пов'язаним із агресією. Однак ми перевіряємо усі асоціації на те, що саме вони значать для клієнта. Оскільки у практиці роботи об'єктивні інтерпретації не завжди збігаються із суб'єктивним значенням якого може надавати тому чи іншому символу клієнт.

Зустріч 4

На самому початку зустрічі клієнтка заявляє, що її біль полягає у тому, що вона відчувається покинутою, непотрібною, вразливою. Її біль про невіру у свою потрібність, неважливість, про те, що вона не має цінності... Так стосунки у неї є...! Так, чоловіки-друзі є. Але дружити уже не хочеться... Хочеться

цілуватися щиро, займатися любов'ю, а не сексом! Клієнтка каже, що не відчуває себе бажаною, цінною, потрібною... А так хочеться, щоб хтось запитав: «Як Ти там?» Каже, що чекає чоловіків із крилами..., але у неї самої їх нема! Вона почувається «раненою»... і хоче брати, брати, брати! І не вірить, не вірить, не вірить у свою потрібність... Таке відчуття, що у неї стоять блоки на усе... на діяльність, на контакти... і на життя!

Клієнтка наполягає, що хоче нормального чоловіка... На запитання хто для неї нормальний чоловік, клієнтка відповідає, що це той, хто досягнув завдяки своєму розуму! Сильний! Старший за мене! Забезпечений! Він не має бути дуже багатим, але має забезпечити будинок до нашої старості...

У досвіді у клієнтки був такий чоловік. Але вона для нього була лише «інтрижка». Бо він одружений... Але клієнтка бажає, щоб це був чоловік, який буде її любити! Але вона не знає як це...? Одночасно, щоб не втручався у її життя, а вона у його... щоб телефонував щодня, співав пісні для неї, давав гроші, дарував квіти... Однак, клієнтка відмічає, що цей партнер хоча і мав такі якості як їй подобаються її ж власне використовував лише для тілесних утіх... Тобто формат відносин був виключно для тілесного задоволення... Зараз вона ставиться з любов'ю до нього і сприймає його як частину свого досвіду, спогадів... Однак так хочеться, щоб хтось зателефонував... Клієнтка зауважує, що у неї в цьому плані «Велика Діра!» (місце зайнято). Ідеал до якого вона прагне — «від чоловіків» відчути як це? Коли їх декілька...? Клієнтка зазначає, що один чоловік не зможе їй дати те, що їй потрібно... Вона хоче мати право вибору серед чоловіків, якого у неї не було НІКОЛИ...! Хочеться відігратися в увазі «Інших» чоловіків...

У неділю взяла метафоричні карти — розклала і випало слово «суворість», яке так відгукнулося... і пригадує останні стосунки з партнером якого називала по-всякому... Клієнтка говорить про те, що від чоловіка чекає тільки сексуальних стосунків... «Я сама з собою співісную...! Але для мене так важливо відчути як це коли до Тебе хтось прагне...? Я знаю як завойовувати чоловіків, а от як бути цінною для них...? Як це коли тебе чекають, коли на Тебе знаходять час...? ...У мене така образа на себе..., за те, що я не розумію, що відбувається...»

З цією клієнткою застосовано техніку роботи з субчастинами, оскільки це

уже була не перша зустріч ми з нею пішли більш глибоко з тим, щоб розібратися причини її невдач у стосунках із протилежною статтю і не тільки.

Зустріч 5

На початку зустрічі клієнтка розповідає про те, що вона почала побільше звертатися до своєї внутрішньої дитини. На зустрічі клієнтка скаржиться на те, що її всі уникають. Як тільки вона проявляється такою як є насправді її усі уникають. За її словами вона уже репетувала різні поради «друзів» — і різко поривати стосунки і навпаки казати, що вона хоче цих стосунків. Нічого не утримувало ці стосунки надовго. При цьому клієнтка знову говорить про свою гіперсексуальність, зауважуючи на останньому випадку, де вона опинилася разом із двома чоловіками, старшими за неї... При цьому за її словами там було усе: алкоголь, кокаїн, презервативи, гроші... Вона відмічає, що чоловіки не соромилися задавати їй доволі відверті запитання: «Коли Ти востаннє займалася сексом так, що ти сказала «Вау!» Вона відповідала, що ніколи! «Скільки у тебе було всього чоловіків? Більше ніж 200?» Вона сама визнає, що це суто якісь тваринні інстинкти і мова якою вона взаємодіє із ними також відображає тваринний рівень. І що це зовсім не те, чого насправді їй би хотілося від стосунків із протилежною статтю.... На запитання, а чого би їй хотілося насправді клієнтка відповідає, що їй би хотілося найбільше емоційного рівня у відносинах. Щоб її запитували що вона хоче? Як пройшов її день? Але цього не відбувається... І взагалі вона не вірить у те, що може бути цікава для протилежної статі як особистість. Їй здається, що її сприймають як м'ясо! Вона не вірить, у те, що із нею можуть бути якісь стосунки окрім сексуальних! На прохання психолога розповісти про цю частину у собі — свою сексуальність клієнтка розповідає, що зараз вона почувається як прибита! Вона її права рука. Завдяки їй вона раніше досягала своїх цілей, відчувала себе як жінка-кішка! Але зараз ця сексуальність нібито із подвійним дном — сильна і темна сторона її особистості, яка часто бере верх над нею! Вона як лавина, як ртуть! І цю ртуть вона впускає у партнера, коли займається сексом. Саме у такі миті вона відчуває свою сексуальність, коли вона впускає у нього свою ртуть... І свою силу над іншою людиною. Бо у неї з'являється можливість побачити слабкість іншого! Сама ж вона від цього процесу отримує емоційне задоволення... Задоволення від сексуальної близькості як такої у неї немає.

Найбільше клієнтку непокоїть тема псування стосунків через сексуальні відносини. Зауважуючи, що як тільки її стосунки переходять із дружніх у сексуальні, дружба на цьому і завершується і партнери назавжди йдуть із її життя...! Вона не знає які їй бути далі! Почувається нещасною. Бо не хоче оцих тваринних інстинктів у своїх стосунках, оцих, за її словами, тваринних ігор. Але як бути далі? Не знає. І не вірить у те, що може бути цікавою для іншого як особистість...

Методична частина роботи із цією клієнткою передбачає техніки роботи із субчастинами. Зокрема на цій зустрічі ми продовжуємо працювати із її внутрішньою дитиною технікою транзактного аналізу (методика незакінчених речень). Далі клієнтці запропонована наступна етапність роботи на пізнання свого «Я»:

На шляху до себе. *«Просто довіртеся собі, тоді ви завжди знатимете, як жити»* — Гете.

Що значить «бути собою»?

Для мене бути собою означає...

Бути собою — це значить реалізувати свої особистісні права:

- Поважати свій простір і простір і простір іншої людини;
- Чути і поважати свої потреби;
- Мати власні установки, обмеження, бажання і таланти, страхи і слабкості;
- Просити те, що вам потрібно;
- Переживати і виражати весь спектр почуттів та емоцій;
- Приймати власні рішення і відповідати за їх наслідки;
- Вирішувати, чи варто брати на себе відповідальність за проблеми інших;
- Не знати, не розуміти чогось;
- Помилятися, поважаючи межі своїх можливостей;
- Бути успішним;
- Змінювати своє рішення;
- Мати особисте життя;
- Бути недосконалим.

Що заважає реалізувати ці права?

Чи розповсюджуються ці права на інших людей?

Наскільки ви дозволяєте собі реалізувати ці права БЕЗ ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ?

Поставте собі від 1 до 10 балів за кожним пунктом. 1 — ніколи не дозволяю, 10 — завжди дозволяю.

Моє життя. Чи справді МОЄ?

«У мене виникає відчуття, що моє життя влаштоване так, як того хочуть інші (друзі, сім'я, колеги), а не так, як цього хочу я».

Наскільки ви згодні з цим твердженням? Поставте собі бали від 1 до 10 за кожною сферою. 1 — зовсім не згоден; 10 — повністю згоден.

Здоров'я

Стосунки

Діяльність

Мрії, фантазії, духовність

Вправа «Прийняти / полюбити себе»

1) Опиши, що ти в собі не любиш:

2) Як ти себе за це звинувачуєш, лаєш? У зв'язку з тим, що ти в собі не любиш, ти є яким?

3) Чого ти боїшся, якщо приймеш себе таким? Дозволиш собі бути таким?

Зрозумій, що саме цей страх заважає тобі себе прийняти.

4) Чи можеш ти дати собі право мати цей страх? Чи можеш ти дозволити собі ніколи бути таким, як ти зазначив у пункті №2?

5) Якщо ні, дай собі право бути нездатним на це зараз.

Ми не зможемо бути тим, ким ми хочемо бути, доки не дозволимо собі бути такими, якими ми бути не хочемо.

В матеріальному світі немає нічого ідеального. Час нашого життя — це час експериментів і вдосконалення. Враховуючи це, необхідно зрозуміти, що ми ніколи не будемо ідеальними, ми завжди матимемо страхи і межі своїх можливостей, адже сам світ не є ідеальним. І лише приймаючи свою недосконалість ми стаємо більш досконалими.

Справжнє «Я»

Часто люди намагаються жити «задом наперед» — вони прагнуть заробити більше грошей і купити більше речей, щоб робити те, що б їм хотілося, і у такий спосіб стати щасливішими. Але насправді треба робити навпаки. Спочатку треба стати собою, потім робити те, що вам хочеться і що приносить радість, щоб отримати те, що вам необхідно.

Маргарет Янг

Що б я робив, якби не боявся?

Що б я робив, якби знав, що заслуговую на краще?

Ким (яким) я хочу бути?

Що я хочу робити?

Що мені потрібно? Що я хочу мати?

Що я хочу змінити? Визначення установки.

Етапи розпізнавання установок

1. Проблема

2. Бажання:

Факт наявності цієї проблеми заважає тобі що мати? Що робити?

3. Потреба:

Той факт, що ти не маєш чи не робиш зазначеного в пункті 2, заважає тобі бути яким?

3. *Страх:* А) Якщо в цій ситуації ти дозволиш собі (відповіді з пунктів 2 і 3), що може статися з тобою поганого?

Б) В чому тебе засудять (ти сам або інші люди)?

Установка: Необхідно усвідомити, що ти щойно виявив, що для тебе «бути» (те, що ти вказав у пункті 3) означає «бути» (те, що ти вказав у пункті 4Б).

Враховуючи те, що інші люди (або ти сам) засуджують тебе за те ким, або яким ти вже є (4Б), то чому б не дати собі право реалізувати свою потребу бути...(відповідь №3)?

Водночас, необхідно прийняти себе таким, яким ти бути не хочеш, щоб стати таким, яким ти хочеш бути в цій ситуації.

Ось такий варіант роботи з клієнткою ми реалізували у процесі спільного віднаходження глибин внутрішнього «Я», які є механізмами блокування клієнткою самої себе і підштовхують на шлях дезадаптивної поведінки.

Наведемо приклад роботи з клієнткою Г.

Клієнтка 2

Фрагмент зустрічі

Закреслювання природи «Я» у ранньому віці як причина виникнення психологічної дезадаптації. Саме так ми б могли назвати кейс із практики, який ми представляємо нижче.

Основні скарги клієнтки: панічні атаки (боїться виходити на сцену), неуспішність у навчанні, відмова від їжі, не знає чого хоче насправді...

Клієнтка розповідаючи про свої труднощі у навчанні постійно плаче! На запитання психолога про що ці сльози вона відповідає, що вони «кричать» про необхідність підтримки, якої клієнтка ніколи не відчувала від своїх батьків. І через це вона не вірить у себе, постійно сумнівається...

Далі клієнтка розповідає про свої спогади із дошкільного віку, коли батько-художник примушував її також займатися малюванням. Насильно повів у художню школу, незважаючи ані на істерики, плач, ані на благання дитини! Клієнтка говорить про те, що батько ніколи не цікавився, чим би вона сама хотіла займатися? Батько ніколи не чув мене! А бачив її своїм продовженням! У художню школу батько хотів сам ходити у дитинстві, а йому не давали! Його батьки псували усі його малюнки вважаючи, що малювання для хлопця — це несерйозно! У клієнтки склалося враження, що батько завжди намагався зробити так, щоб вона займалася тим чого йому самому хотілося у дитинстві. І щоб вона втілювала його задумки, які не вдалося йому реалізувати.

А мама при цьому була повністю «без участі» як висловилася клієнтка. Таке враження, що їй байдуже. Вона ніяк не реагувала на такий тиск на дівчинку з боку батька.

Для батька є поділ людей на «художників» і «інших людей», які є звичайними людьми. Клієнтка каже, що із самого дитинства вона ненавидить слово «талант». Каже, що хотіла б назавжди витіснити із себе це слово...

Важливо, що поняття «друзів» для батька також не існувало!

Звідси клієнтка зробила висновок, що займатися тим, що їй подобається — неправильно! Таке відчуття, що мені не можна!

У якийсь час їй здавалося, що вона поставила хрест на собі! Оскільки батько завжди казав, що займатися чимось потрібно із дуже раннього віку, а у школі робити це вже пізно... наголошуючи їй, що немає талантів до математики. Хоча вона якраз нею і хотіла займатися найбільше всього.

І тепер вона страшенно хвилюється про те, що якщо вона зробить хоч якусь спробу проявити себе у чомусь іншому, почує натомість звинувачення у свій бік!

Варто зазначити, що на усіх зустрічах клієнтка плаче! Її емоційний стан

нестабільний...

Надалі клієнтка розповідає про її бажання у майбутньому займатися наукою, відкрити наукову лабораторію у сфері простору і часу. При цьому клієнтка зазначає, що розуміє, що її мрії на межі фантастики... Каже, що хоче створити апарат, який дасть змогу їй переміщатися у просторі і часі... Акцентує на інтересі до математики зауважує, що може займатися нею по чотири години поспіль... І знову пригадує, що малювала під тиском батька картини із лютою ненавистю до картини, яку малювала, до батька, і до себе через те, що не могла чинити спротив цьому тиску над собою, своїм власним «Я».

У результаті рефлексії клієнтка приходять до того, що ситуації з минулого сильного тиску батька уже є її історія, але відчуття, враження від них залишилися дуже сильні і приносять болісні відчуття тепер! І в її голові звучить тепер таке гасло «Не маєш Себе, не маєш здібностей!» А усе, що є, то чуже — привнесене зовні.

У психологічній практиці ми працюємо із розробленою нами моделлю, яка має назву «Терапевтична мішень» у межах якої такі основні мішені психологічного впливу як Образ «Я» емоції.

У межах цієї роботи використано психодраматичну техніку «Дзеркало» з метою відреагування емоцій злості до батька через перекреслення власної сутності у дитинстві.

Клієнт 3

Тема: залежна поведінка

Клієнт розповідає, що у компанії із друзями не може відмовитися від вживання алкоголю та паління. Хоча наодинці йому це не потрібно. Хотів би розібратися із тим, що саме керує його поведінкою.

Скаржитися на те, що йому важко відмовлятися від усього. Наприклад і від їжі зокрема. Він уже поїв, їсти не хоче, а під впливом друзів їсть від чого потім страждає від болю у шлунку.

На запитання, що такого важливого він для себе отримує у компанії друзів клієнт каже, що відчуває співучасть, неупереджене ставлення до себе, легкість у спілкуванні, взаємодопомогу, підтримку, щире запрошення до компанії. А також тут він відчуває свою значимість.

При цьому клієнт наголошує, що дуже добре ставиться до своїх друзів і

хотів би їм чимось допомогти. Зокрема й у тому, щоб повернути їх на вірний шлях.

У роботі із цим клієнтом застосовано принцип роботи із субчастинами. Зокрема на запитання клієнтка ким він себе відчуває у такій компанії із своїми друзями, він відповідає, що відчуває себе «залежною Маріонеткою». Як з'ясувалося у процесі спільної роботи, насправді це друзі його використовують для заповнення власних пустот...!

У роботі із цим клієнтом застосовано техніку роботи із субчастинами! Зокрема робота відбувалася із вивчення того, чим наповнена ця субчастина, яка її історія появи та як вона взаємодіє із іншими субчастинами у внутрішній сімейній системі клієнта.

Ключові питання у роботі з клієнтами:

1. Як ми сприймаємо реальність?
2. Які механізми захисту ми використовуємо?
3. Як ми справляємося із афектом?

Коли мати домінуюча у сім'ї (несвідоме прагнення принижувати чоловіка), тоді автоматично обирається чоловік, який буде піддаватися впливу. Часто ця тенденція спостерігається у залежних сім'ях. І оскільки у чоловіків страх перед домінантними жінками, виражене відчуття тривоги, страх кастрації.

При виборі шлюбного партнера ми орієнтуємося не лише на фігуру батьківську протилежної статі (наприклад дівчинка обирає чоловіка схожого на свого батька, а й на матір зокрема...).

Проекції і очікування матері щодо дитини ще до народження. Важливий аналіз відчуттів батьків спрямованих на дітей. І усе це порорджує дефіцити у структурі особистості клієнта.

При цьому важливо аналізувати тривогу сепарації — відділення від матері. І чоловічу тривогу, пов'язану із страхом кастрації.

Так, корекційна робота з образом Я осіб із девіантною поведінкою може здійснюватися з точки зору різних методологічних парадигм та підходів. Як ми уже зазначали вище, ми у своїй роботі беремо до уваги як свідому, так і несвідому складові змістового образу Я девіантів.

Свідомі частини психіки також є дуже маленькою частиною в порівнянні із

несвідомими і автоматизированими діями.

«Я» по аналогії з наїзником і слоном, щоб проілюструвати, що роль свідомої психічної діяльності (наїзник) в функціонуванні решти частини організму (слон) надмірно перебільшена. Можна сказати, що взаємодія організму зі світом полегшується множинними міні-«Я», які приводять різні потреби і завдання людини в дії. Більшість із них є неусвідомлюваними.

Є щось, що схоже на керівний центр (его), як мережу міні-«Я», що дає змогу людині брати на себе відповідальність за минулі дії, витримувати тривогу перед невідомим майбутнім і вибудовувати взаємини з іншими, не втрачаючи розуміння того, ким вони є насправді.

Ознака розвиненого Его — це здатність психіки / розуму *діяти, або при необхідності утримуватися від дії таким чином*, який цілком би задовольнив організм в цілому при всій різноманітності потреб і завдань. Якщо ця здатність не розвинулася до певного моменту, це може перешкоджати подальшому розвитку особистості.

Его в основному несвідоме, проте наїзник може навчитися передбачати поведінку організму і може розглядатися в якості його радника. Оповідач, специфічна лінгвістична функція наїзника, становить різні історії про те, що відбувається з цілим організмом, і в процесі цього створюється «Я».

Необхідним є усвідомлення трьох типів змін, або глибше психологічних механізмів, які забезпечують ефективний розвиток.

Перший із цих механізмів — поліпшення якості сприйняття, як внутрішнього, так і зовнішнього. Незважаючи на те що ми не бачимо речі такими, якими вони є, з низки причин, ця здатність може бути розвинена, що дасть змогу взаємодіяти з оточенням більш ефективним способом. Оскільки умовні рефлексії і самообман перешкоджають кращому сприйняттю, то якість сприйняття може бути поліпшена за допомогою опрацювання перешкод на шляху до самоздійснення, що може бути пов'язана із неадекватним самосприйняттям.

Другим механізмом самоусвідомлення є краща комунікація між слоном (несвідомою, автоматизованою, емоційною стороною психіки і тілом) і наїзником. Розвиваючий коучінг НЕ намагається змінити слона. Зміна потреб організму може статися швидше в результаті «більш м'якого» мислення і увага

в нашій роботі з емоціями, ніж на спробах контролювати слона.

Трете — це зміна способу взаємодії з множинністю моделей Я-варіантами мене. Існує думка, що «Я» може розглядатися як синтез частин, що утворюють ціле, або як досягнення цілісності. Це завдання для оповідача, яке добре підходить для коучінгу. Різні теоретичні підходи пропонують корисні шляхи взаємодії з цією множинністю, і існують успішні практичні ідеї в коучінгу, які можуть бути застосовані до цього завдання.

Що означає «робота з Я»?

У контексті розвитку образу Я важливою є ідея розвитку таких складників «Я» як впевненість, або автентичність, які змінюються впродовж всього нашого життя. Є патерни, що відображають важливу роль Его (керівного центру). Цей патерн показує, що Его може бути несформованим, сформованим або Реформованим, з ще однією із можливих стадій, яка називається «Его з душею».

Завдання психолога — взаємодіяти з тією темою, яка з'явилася, використовуючи установки для роботи з трьома основними механізмами особистісного змінювання (поліпшення сприйняття, робота зі слонем і множинністю моделей «Я») щодо чотирьох стадій, описаних вище. Спрямованість роботи на ці чотири стадії можна назвати:

- розвиток здорового Его
- розвиток Его
- розвиток за межі Его
- розвиток душевних переживань та надання можливості їм бути.

Щоб розглянути розвивальні технології систематичним способом, важливо пояснити, як саме термін «розвиток» розуміється. Слова «зміна», «навчання» і «розвиток» — найчастіше застосовні у роботі з клієнтом. Однак у чому саме полягає відмінність, наприклад, між «розвитком» і «зміною» або між «розвитком» і «навчанням»?

Коли ми використовуємо слово «розвиток», ми, очевидно, маємо на увазі ті зміни, що лежать в напрямку, який передбачає збільшення можливостей для взаємодії із зовнішнім і внутрішнім світом, і що ця здатність є стійкою.

Наприклад, можна прагнути змін у своєму житті. Однак цілком можливо, що ці зміни можуть не підвищити здатності успішно взаємодіяти з оточенням. З

іншого боку, ми б сказали, що зміна є розвивальною, якщо призводить до підвищення здатностей взаємодіяти і впливати на оточення і / або піклуватися про свої внутрішні потреби і прагнення і якщо ці здібності є стійкими.

Розвиток може відбуватися без усвідомленого рішення людини вчитися і розвиватися. Це вроджена властивість людської природи розширювати здатність взаємодіяти зі світом. У нас є внутрішня схильність, природним чином посилювати цю здатність так само, як здатність повзати в результаті стає умінням ходити, або наша здатність обмінюватися повідомленнями один з одним, що призводить до вражаючої здатності виражати себе за допомогою розгорнутої мови, поезії, музики, або образотворчого мистецтва.

Особистість як цілісна система здатна навчатися новим навичкам просто в процесі повсякденного життя, реагуючи на завдання і вимоги, які виникають при вирішенні задач. Якщо підвищення здібностей є стійким, то ми можемо сказати, що ці процеси є розвивальними. Процес розвитку може бути повільним, або опинитися в стані відносної стабільності. У цьому можна «звинуватити» цілу низку факторів: обмеженість природних схильностей, відносну стабільність, або несприятливі ефекти навколишнього середовища, серед яких брак підтримки або різноманітні «перешкоди» психологічної природи.

Розмежування між навчанням і розвитком є більш складним. Гай Клекстон визначає навчання як «те, що ви робите, коли не знаєте, що робити» (1999). Коли Ви експериментуєте з новими видами поведінки, зіткнувшись з новими завданнями), то це і є навчання, коли задаєте запитання, щоб краще пізнати когось — це навчання, коли вирішуєте незвичайну проблему — це теж навчання.

Так, навчання — це взаємодія з задачею, часто навмисна, яка може в підсумку підвищити продуктивність. Навчання відбувається практично щодня і в результаті може призвести до розвитку. Навчання — це процес, тоді як розвиток — це комбінація змін, які можуть стати його результатом. Розвиток може також відбуватися і без навчання. Будучи людськими істотами, ми розвиваємося, і наші здатності взаємодіяти зі світом зростають. Це підтверджують надійні дані психології розвитку. Ми можемо також озирнутися на минуле і подивитися, що ми могли робити раніше, — зазвичай відмінність

очевидна. Незважаючи на те, що деякі фізичні можливості на певній стадії можуть із віком знижуватися, в психологічному сенсі у нас у всіх є потенціал продовжувати розвиватися впродовж усього життя. І навчання як процес може сприяти розвитку, коли підвищена здатність до навчання зберігається впродовж тривалого періоду.

Процес навчання може відбуватися і сам по собі, і так і буває, коли ми стикаємося із новою складною проблемою в будь-якій життєвій сфері. Він може також бути і організованим, коли суспільство, або організації пропонують людям сприятливі можливості для розвитку, що, як вони вважають, буде також вигідним і для них. Організоване навчання може приймати форму загальноосвітнього процесу, можливостей підвищення кваліфікації та ін. Тому спеціально організоване навчання бере до уваги індивідуальний темп руху і фокусується на навчанні, відповідно до індивідуально-психологічних особливостей кожного (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльна характеристика основних понять з розвитку образу Я осіб із девіантною поведінкою

Розвиток	Комбінація змін в організмі, що виражається у стійкій здатності взаємодіяти з оточенням, впливати на нього, а також піклуватися про свої внутрішні потреби і устремління
Научіння	Процес включеності у незнайомі ситуації
Тренінг	Спеціально організоване навчання
Коучінг	Навчання, спрямоване на бажані зміни у якому забезпечується індивідуальне сприяння становленню нового «Я»

Отже, основні важливі моменти щодо розвитку наступні:

- Розвиток — це результат складних взаємодій між організмом індивіда і оточенням, досягнення якого може бути пришвидшене за певних умов.
- Розвиток виявляється, з одного боку, у підвищенні здатностей відповідати на зовнішні складні ситуації і впливати на оточення і з іншого боку дбати про індивідуальні внутрішні потреби і устремління.
- Розвиток відбувається за допомогою особливих інтервенцій, спрямованих на полегшення цього процесу, або без них.

- Розвиток відбувається у різних людей з різною швидкістю, але при певних обставинах може зупинитися або сповільнитися.

- Існують внутрішні схильності і зовнішні умови, які сприяють розвитку особистості.

- Внутрішні схильності включають в себе здатності особистості до рефлексії.

- Відповідна підтримка осіб із девіантною поведінкою має свій внесок у процес особистісного розвитку та поліпшує внутрішній стан «Я».

- Психотехнології розвитку образу Я девіанта — це індивідуальний процес сприяння трансформаційним змінам особистості, спрямований на конкретні завдання і / або збагачення їхнього життя.

- Різні психологічні практики орієнтуються на конкуруючі аспекти індивіда, наприклад, спортивний аспект — це тренування спортивних навичок, які сприяють здоровому способу життя, розвиток навичок — або тренування «дійової особи» (особистості, якій необхідно набути цю навичку), підвищення високої продуктивності, розвиток лідерських якостей. Усі ці види роботи можуть справляти розвивальний ефект на особистість у цілому. Розвивальний потенціал психологічних практик — це розвиток, основним і явним завданням якого є робота з особистістю у цілому, навіть якщо цілі на кожному окремому занятті є більш конкретними.

При розробці психологічних технологій по роботі з Образом Я особистості із девіантною поведінкою ми враховуємо, що негативно забарвлені емоційні переживання свого «Я» виникають при зустрічі з небезпекою коли у підлітка відсутні ресурси для їх успішного подолання. Як наслідок, виникає невпевненість у своїх можливостях подолання травматичних ситуацій. Багаторазове зіткнення індивіда з подібними ситуаціями призводить до зниження самооцінки і підвищення рівня емоційного напруження і, як наслідок, ситуативної та особистісної тривожності, що і є чинником дезадаптації.

Тривожність, що виникає часто у особистості із девіантною поведінкою пов'язана із незадоволенням провідних соціогенних потреб. Крім соціогенних потреб в якості умови виникнення тривожності як стійкого особистісного утворення є потреба в звичному, стійкому ставленні до себе, звичної самооцінки, яка б задовольняла підлітка.

Зауважимо, що соціальна адаптація сучасних підлітків проходить не лише в умовах економічної кризи (що само по собі є достатньою умовою для виникнення стану тривоги), але ще і в умовах відсутності соціально-культурних нормативів поведінки. Оскільки спрямованість у майбутнє є основною спрямованістю особистості в старшому підлітковому і юнацьких віці, процес самовизначення передбачає вибір тих чи інших цінностей, того чи іншого напрямку розвитку, становлення образу «майбутнього Я».

У сьогоденній ситуації розмитості системи цінностей, єдиний вектор розвитку, пропонований молоді засобами масової інформації, є вектор соціального успіху, багато в чому визначається матеріальним благополуччям.

Засобами масової інформації наполегливо формується образ єдино гідного майбутнього — яскраве, красиве життя, наповнене дорогими, престижними речами, що проводиться в розвагах, у великій компанії безтурботної, веселої, забезпеченої молоді. При цьому ціна досягнення такого способу життя або залишається «за кадром», або має кримінальну спрямованість. Тому часто молодь ставлячи на перше місце серед життєвих цінностей матеріальний статок, на останнє місце ставлять такі цінності як праця і моральні цінності.

За відсутності легітимних способів досягнення успіху, матеріального благополуччя, соціального статусу, молодь починає відчувати напруження і занепокоєння щодо можливої невдачі у своїй здатності відповідати тим вимогам, які пред'являються до «успішних людей». Внаслідок постійно зростаючих і погано певних вимог, формується підвищений рівень тривожності, з максимальними проявами в сферах самооцінки, ставлення до майбутнього, «образу Я» в очах однолітків.

Страхи, що виникають в результаті спілкування і нерациональних переконань Д. Вольпе називає страхами когнітивного походження. Страх змій, павуків, казкових персонажів може виникнути просто від того, що будь-хто розповідає, як це страшно, або сам показує приклади тривожної і боязкої поведінки. Механізмом формування таких когнітивних страхів є механізм наслідування і навчання на моделях. Дитина чи доросла людина починає боятися того, з чим сам безпосередньо не стикалася, але чого боїться її оточення.

Подібним є механізм формування соціальних страхів — спостерігаючи за тривожними реакціями значущого оточення, людина починає відчувати стан напруги, тривоги, страху, в певних ситуаціях, зокрема, в яких міститься можливість оцінки його іншими людьми.

Одного разу виникнувши, соціальний страх міцно асоціюється з певними соціальними ситуаціями і потім підкріплює сам себе. Страх створює ґрунт для невдач, а невдачі ще більше підкріплюють страх. Так, страх і пов'язана із ним поведінка вивчаються, автоматизуються, підтримуються і відтворюються, поширюються на суміжні соціальні ситуації. Надалі тривога генералізується і переростає в рису особистості.

Подібне розуміння виникнення соціальної тривожності ми знаходимо і у Д. Майерса (1998). Описувана Д. Майерсом соціальна тривожність зводиться до сором'язливості, як вивченої реакції на соціальні контакти.

Формуються в підлітковому віці реакції тривоги, в нашому розумінні, не асоціюються з певними соціальними ситуаціями, а скоріше є наслідком розбіжності між подструктурами Я-концепції «Я-бажане» і «Я-можливе».

Наведемо приклад тренінгових занять, для роботи з Образом Я соціально дезадаптованих неповнолітніх.

Заняття № 1 «Моє я, його природа та функції»

Мета: навчитися ідентифікувати своє «Я», проникнути у його сутність та взаємозв'язки з іншими особистісними структурами

Хід заходу

Вступне слово психолога

Кожний з нас постійно вживає займенник «Я». Це «Я» навчається, думає, приймає рішення. Але хто «Я»; як він виглядає, як поводить себе в тій або іншій ситуації, який Я? Це «Я» живе в особистості у вигляді уявлення про самого себе. «Я» — це те, ким вважає себе людина в думках, почуттях і діях.

Сукупність всіх уявлень про себе називається «Я-образом» або «Я-концепцією». Наша внутрішня людина, образ «Я», багатогранна, вона виявляє себе у різних ситуаціях і обставинах по-різному: ви можете на уроках бути тихим і скромним учнем, вдома — «грозою родини», на вулиці — лагідним до інших тощо.

1. Вправа «Моє багатогранне Я»

Аркуш паперу кожного учасника поділено на 2 частини. В першій частині «Я» позитивне, у другій частині — «Я» негативне. Варто заповнити стовпчики, описавши свої якості.

2. Вправа «Проективний твір «Опиши себе»»

Складіть невеликий твір (самоопис) про свої внутрішні, психологічні якості, керуючись схемою «Багатогранне Я»:

- рольове (у різних ролях);
- зовнішнє, внутрішнє;
- свідоме, підсвідоме;
- поведінкове;
- гарне, погане;
- минуле, сьогодення, майбутнє;
- фантастичне;
- реальне, ідеальне.

3. Рефлексія

Поділіться своїми почуттями та відчуттями. Що нового ви дізналися про себе?

Заняття 2 «Моє реальне та ідеальне «Я»

Мета: навчити визначати своє реальне та ідеальне «Я».

Вступне слово психолога

Якщо вам потрібно довідатися про те, як ви виглядаєте, чи пасує вам певний предмет одягу, ви дивитесь у дзеркало і бачите, як ви одягнені, яке у вас обличчя. Тобто, ви бачите свою зовнішність. Дивлячись на інших, ви також сприймаєте їхні фізичні дані — «Я-фізичне».

1. Вправа «Дзеркало»

Опишіть себе так, як ви бачите в дзеркалі. Подбайте про те, щоб інші побачили вас таким, яким ви бачите себе самі. Опишіть колір очей, волосся, зріст, тип статури, вираз обличчя тощо.

З віком змінюються не лише фізичні дані людини.

Як змінилися з віком ваші ігри, ви самі, ваш настрій, ваше світосприйняття?

Багато які свої фізичні дані людина може змінювати, поліпшувати, цьому сприяють, зокрема, заняття спортом, хобі.

Ви можете змінюватися так, як ви хочете,— ви автор самого себе.

Стежте за своїм «Я-фізичним», запитуйте в себе: що ви сьогодні зробили для того, щоб завтра стати більш сильним, спритним, фізично розвиненим, здоровим?

2. Вправа «Я-фізичне»

Занесіть свої фізичні дані до наведеної далі форми і отримаєте цілісне явлення про самого себе у фізичній сфері. Мої фізичні показники становлять:

1. зріст —

2. вага —

3. швидкість —

4. сила —

5. стрибучість —

6. витривалість —

7. інші фізичні показники —

3. Вправа-малювання «Я — реальний, я — ідеальний». Намалюй себе таким, яким ти себе бачиш і яким би ти хотів бачити себе.

4. Рефлексія. Поділіться своїми почуттями та відчуттями. Що нового ви дізналися про себе?

Заняття 3 Я та мої ролі

Вступне слово психолога

Сьогодні ми продовжимо розмову про свою життєву роль.

У колі сім'ї ви носите власні імена, іноді — ласкаві. У колі друзів, на вулиці, вас кличуть на прізвиська. В школі — свої звички, вас вже вважають дорослими і кличуть на прізвище. Отже, кожна людина має три звання, грає три ролі: у родині, на вулиці та в школі.

1. Вправа «Я в різних життєвих ролях»

Напишіть, ким ви, на вашу думку, є для оточення, у якій ролі виступаєте.

Я:

син (дочка);

брат (сестра);

онук (онука);

учень (учениця);

хлопчик (дівчинка);

член гуртка, секції;
однокласник; покупець;
пасажир.

У житті постійно виникають ситуації, у яких вам доводиться робити вибір: як повестися, з ким дружити, кому допомогти, до кого звернутися по допомогу.

2. Вправа «Розберіться в людях»

Згадайте всіх своїх друзів, приятелів, однокласників. Розташуйте їх у порядку значущості для вас. А тепер складіть із них інший список значущості, залежно від того, який інтерес вони мають до вас, скільки часу присвячують вам. Порівняйте обидва списки.

Чи є серед них такі, які дуже багато означають для вас, але не приділяють вам уваги? Чому? Чи Правильно ви поведетеся з ними? Зробіть висновки, подумайте, що і як можна зробити, щоб поліпшити стосунки з оточенням.

3. Вправа-малювання «Метафоричний портрет»

Намалюйте себе у вигляді якого-небудь предмета або тварини.

4. Рефлексія. Поділіться своїми почуттями та відчуттями. Що нового ви дізналися про себе?

Розуміння психологом того, як у цілому працює система образу Я клієнта та яка його роль у регуляції повсякденного життя та поведінки сприятиме більш глибокому проникненню в унікальну систему зв'язків образу Я та психотравм, образу Я та цінностей, образу Я та характеру. Важливо партнерство між психологом і клієнтом. Незважаючи на те, що одним із фундаментальних допущень є те, організм як ціле включений у процес роботи із значною роллю несвідомих процесів, психолог намагається здійснювати усі інтервенції явними для свідомості клієнта.

Працюючи із відповідними темами, психолог розглядає інтервенції, які можуть підвищити якість сприйняття, взаємодію між свідомим та несвідомим клієнта, а також креативність у взаємодії із множинністю моделей «Я». Психолог розуміє, що процес надання психологічної допомоги і роль самопомоги у кожній із тем будуть різнитися.

При цьому важливо розуміти, що будь-які події, які трапляються у житті девіанта покликані сприяти такому перопроживанню свого «Я» за якого у внутрішньому світі постає задача розібратися у собі, розділити, відділити,

відсіяти усе непотрібне з тим, щоб з'явилася можливість для самозбагачення, можливість зростання та здатність вийти за межі звичних і зручних раніше уявлень про себе, про своє власне «Я» та про навколишній світ.

Профілактика девіантної поведінки у контексті саморозвитку та зміцнення цілісної несуперечливої системи уявлень про самого себе передбачає:

- цілеспрямоване проведення заходів, присвячених проблемам попередження девіантної поведінки та розвиток навичок самопізнання та самовдосконалення;

- при плануванні роботи перевагу варто надавати формам та методам, які допомагають неповнолітнім самостійно формувати духовно-моральні установки, власні оцінки і переконання, формувати здоровий спосіб життя.

- застосування такого сучасного інструменту як нові інформаційні технології, які ближчі до сучасних підлітків, які вільно почуваються у віртуальному просторі та створення у тих соціальних мережах, які є найбільш актуальними для них (інстаграм, тік ток) соціальної реклами, спрямованої на сприяння становленню моральному і фізичному здоров'ю підростаючої особистості.

- здійснення профілактичної роботи за принципом системності: батьки, діти, шкільне середовище.

Залежно від контингенту, з яким проводиться профілактична робота, розрізняють первинну, вторинну і третинну профілактику.

Первинна профілактика — це комплекс первинних заходів, спрямованих на запобігання поширенню девіацій у молодіжному середовищі. Ця форма профілактики передбачає залучення до посильної праці та суспільно корисної творчої діяльності, заняття спортом, туризмом, творчістю тощо.

Завдання первинної профілактики девіантної поведінки:

1. Зміна шкільної політики, організаційної культури освітніх закладів, створення груп самопомоги; програми для підготовки лідерів серед неповнолітніх та їхніх батьків);

2. Виявлення індивідуальних мотивів поведінки неповнолітніх та робота з групами ризику (за спеціально розробленим методичними рекомендаціями);

3. Робота з педагогічним колективом, батьками та дітьми (підготовка фахівців, здатних проводити уроки з позитивної профілактики девіантної поведінки);

Вторинна профілактика орієнтована саме на групи ризику. Об'єктом цієї форми профілактики є молодь, підлітки, які починають вживати алкоголь, наркотичні засоби, а також особи з високим рівнем ризику залученості до споживання будь-яких психоактивних речовин. Мета вторинної профілактики — раннє виявлення підлітків схильних до девіантної поведінки.

Головне завдання вторинної профілактики — не запізнитися з прийняттям оздоровчих заходів.

Завдання вторинної профілактики:

- Робота з дітьми груп ризику (виявлення патології, лікування та спостереження у фахівців, створення програм для роботи з ними);
- Створення центру реабілітації, де всі методи психотерапевтичної роботи спрямовані на соціалізацію та адаптацію;
- Робота з батьками цієї групи (створення груп взаємодопомоги, навчання навичкам, що соціально-підтримує і розвиває поведінку в сім'ї і у взаєминах з дітьми).

Третинна профілактика — це надання допомоги людям, що страждають від наслідків девіантної поведінки:

Завдання третинної профілактики:

- формування реабілітаційного середовища;
- створення груп взаємодопомоги;
- взаємодія з групами «самопідтримки».

Профілактична робота може включати в себе три компоненти:

1. Освітній компонент.

Специфічний — дати учням уявлення про наслідки девіацій, що змінюють стан свідомості, про хворобу та про наслідки, до яких призводить девіантність.

Мета: навчити підлітка розуміти і усвідомлювати, що відбувається з девіантною особистістю.

Неспецифічний — допомогти дітям знайти знання про особливості свого психофізичного здоров'я, навчити піклуватися про себе.

Мета: сформувати у неповнолітніх навички самопізнання та саморозвитку, розкриття психологічних ресурсів особистості.

2. Психологічний компонент — корекція образу Я особистості неповнолітніх, що створюють передумову девіацій, створення сприятливого клімату в колективі, психологічна адаптація підлітків з групи ризику тощо.

Цілі: психологічна підтримка дитини, формування адекватної самооцінки, формування навичок прийняття рішень.

3. Соціальний компонент — допомога у соціальній адаптації дитини до умов навколишнього середовища, навчання навичкам спілкування, здорового способу життя.

Мета: формування соціальних навичок, необхідних для здорового способу життя та комфортного існування у реальному та віртуальному середовищі.

До основних способів профілактики дітей підліткового віку фахівці відносять:

1. Просвітництво батьків у формі лекцій, бесід;
2. Формування моральних цінностей особистості і усвідомлення підлітком цінності свого здоров'я;
3. Своєчасне визначення деформацій в уявленні підлітків про себе;
4. Ознайомлення підлітків із спеціальною літературою про механізми та засоби самопізнання та особистісного зростання.

У цілому робота з «Я» передбачає здійснення феноменологічного ракурсу, оскільки таке дослідження «Я» на практиці розпочинається із того, що ми спочатку з'ясуємо як клієнт сприймає сам себе і що думає про «Я» інших? І лише після цього ми продовжуємо роботу над картиною світу клієнта і його системою сприйняття світу та способами інтерпретації себе. Особливий акцент у роботі на актуальному «Я» клієнта, відчутті свого «Я» як такого, що є інтегрованим, цілісним, неперервним утворенням, усвідомлює накопичений досвід, має певний характер, модальність, індивідуальність і здатне контролювати ситуацію у повсякденній життєдіяльності.

РОЗДІЛ 3.

НЕАДЕКВАТНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Вплив неадаптивного мислення на поведінку неповнолітніх

Соціально небажані відхилення в поведінці неповнолітніх є однією із нагальних проблем сучасного суспільства. Особливо небезпечні ситуації, коли різноманітні прояви девіантної поведінки досягають рівня асоціальних і антисоціальних. У зв'язку з цим вельми актуальним є розробка нових ефективних методів психологічного впливу, з метою попередження та корекції соціально неприйнятних форм поведінки [9].

Для успішної реалізації корекційного психологічного впливу необхідно розуміти, що саме впливає на формування девіантної поведінки неповнолітніх, які саме чинники її підживлюють та сприяють фіксації неадаптивних поведінкових патернів. Наші попередні дослідження показали, що одним із провідних чинників девіантної поведінки неповнолітніх є дисфункційні когнітивні процеси [10-13]. Те, що емоційні та поведінкові проблеми, значною мірою, є наслідком когнітивних порушень, факт добре відомий. Думки, які викликають неадекватні емоційні реакції та заважають людині долати несприятливі життєві ситуації називають неадаптивними або дисфункційними. Неадаптивні думки базуються на більш глибоких когнітивних утвореннях, якими є неадаптивні переконання, образи, настанови, вірування, а, також, особисті міфи.

У добре адаптованих людей, когнітивні стратегії сприйняття реальності відрізняються гнучкістю і здатністю змінюватися відповідно до нового досвіду. Коли, під впливом несприятливих обставин, здатність гнучко пристосовуватися до змін порушується, починають виникати всілякі дисфункційні когнітивні утворення, які, рано чи пізно, призводять до девіацій поведінки. У найбільш загальному вигляді цей процес виглядає так: пролонгована несприятлива патогенна ситуація – неадаптивні когнітивні процеси – неадекватна емоційна реакція – девіації поведінки.

Більшість неадаптивних когнітивних утворень формується вже в дитячому віці. Саме тому вкрай важливо починати їхню психологічну корекцію

якомога раніше. На це вказують такі фахівці в області девіантології як Ю.О. Клейберг, Б.О. Урванцев, О.В. Змановська, Н.Ю. Максимова, Ц.П. Короленко [9]. Найбільш детально дослідження неадаптивних когнітивних здійснювалося представниками когнітивно-біхевіорального напрямку і представлено в роботах А. Бека, А. Элліса, Д. Прохазки, Д. Норкросса, В. Гвидано, Г. Лиотти, М. Махони, К.С. Добсона та інш [2; 4; 5].

В усіх роботах цього напрямку констатується тісний зв'язок між емоціями, поведінкою та особливостями мислення людини. Патогенні емоційні реакції та дисфункційні поведінкові патерни розглядаються як наслідки не досвіду самого по собі, а як наслідки специфічної інтерпретації цього досвіду.

Широко відомий той факт, що під час переживання стресу суттєво ускладнюється свідомо регуляція поведінки і відбувається певний регрес до більш архаїчних поведінкових стереотипів, тому керувати безпосередньо поведінкою через вольове зусилля важко, або неможливо. В цій ситуації необхідно змінити опосередковуючу ланку, а саме спосіб інтерпретації подій, що відбуваються.

Емоційна реакція виникає, як правило, у відповідь на значущу подію або її передбачення. У перебігу емоційного реагування можна виокремити певні етапи. Спочатку, це процес сприймання події, формування психічного образу та символізація його у свідомості. Далі йде емоційна оцінка події та її внутрішнє емоційне відреагування. І вже потім виникає зовнішня емоційно насичена поведінкова реакція. Після виходу з психогенної ситуації зазвичай залишається більш або менш інтенсивний емоційний слід.

Емоційний відгук на ситуацію може бути як раціонально виправданими, продуктивним, аутентичним, так і ірраціональним – тобто, невиправданим, непродуктивним. При коригуванні неадекватного реагування та небажаних наслідків поведінки необхідно знайти спосіб змінити автоматичний перебіг цього процесу: при цьому ірраціональні емоційні реакції на подію мають змінитись на раціональні [8].

До ірраціональних, руйнівних емоцій належать емоції тривожного кола: хвилювання, стурбованість, страх, тривогу; емоції агресивного кола: образу, роздратування, гнів, лють; аутоагресію: надмірне почуття вини; емоції депресивного кола: зневіру, апатію, смуток, нудьгу, сильне засмучення, відчай.

Також виокремлюють аутентичні почуття. Одне з них позитивне – радість. Три інших негативні – страх (тривога), гнів, сум. Радість може

стосуватися і минулого, і теперішнього, і майбутнього. Негативні ж почуття мають цілком визначену орієнтацію у часі. Наприклад, аутентичний страх допомагає людині бути обережною, передбачати небезпеку у майбутньому. Аутентичний гнів допомагає мобілізувати сили для подолання проблем у теперішньому. Аутентичний сум допомагає відпустити минуле.

Якщо страх, гнів, сум орієнтовані у часі інакше, вони стають невиправданими і деструктивними: наприклад, страх чи гнів, орієнтовані в минуле, не здатні змінити події і ситуації минулого; страх чи смуток у теперішньому знижують актуальний рівень енергетичного потенціалу та загальну ефективність дій; гнів чи смуток з приводу того, що ще не настало, ніяк не сприяють мобілізації ресурсів для адекватної зустрічі з майбутніми подіями, швидше, навпаки, позбавляють людину позитивних ресурсів. Невірно спрямовані у часі емоції заважають справитися з негативною ситуацією. Головний критерій для ідентифікації невиправданих емоційних переживань – це їх надмірний, перебільшений характер.

Невиправданими емоціями необхідно навчитися керувати. Для того, щоб це стало можливим, необхідно зробити такі кроки: визнати наявність невиправданих емоцій; вивчити ситуацію, що їх викликає; визначити ступінь їх деструктивності; виявити неадаптивні когнітивні утворення, що їх підживлюють.

Типовим прикладом мислення, яке запускає руйнівні переживання є: звинувачення людей або себе – «ти (я) у цьому винний», «якби не ти (я) ...», «це тільки твоя (моя) провина»; завищення вимог – «він (я) має вести себе так, як належить», «він (я) зобов'язаний завжди виконувати прохання інших людей»; нагнітання страху: «а раптом...», «а що, якщо...», «буде жахливо, якщо...»; знецінювання важливості того, що відбувається – «мені не важливо, що буде», «це нікому не цікаво». У тих випадках, коли людина сильно засмучена або здійснює нерозумні вчинки, нерідко можна виявити один або кілька з цих патернів.

Який саме патерн мислення запуститься у стані стресу, впливають притаманні конкретній у людини переконання або вірування. Ці вірування змушують людину трактувати те, що відбувається, певним, досить передбачуваним, чином. Оскільки вони приймаються на віру, вони є ірраціональними.

Можна виокремити чотири групи найбільш розповсюджених ірраціональних вірувань: катастрофічні вірування; вірування обов'язкової необхідності (що і як людина обов'язково має, а точніше зобов'язана робити); вірування щодо обов'язкової реалізації своїх потреб; глобальні оціночні вірування.

До основних ірраціональних вірувань належать [8]:

1. Необхідно, щоб кожен крок людини був привабливим для оточення.
2. Є вчинки порочні, гидкі, і винних у них варто карати.
3. Це катастрофа, якщо все йде не так, як хотілося б.
4. Усі біди нав'язані нам ззовні – людьми чи обставинами.
5. Якщо хтось лякає чи викликає побоювання, необхідно постійно буди напоготові.
6. Легше уникати відповідальності і труднощів, ніж вправлятися з ними.
7. Кожна людина потребує чогось сильнішого та більш значного, ніж те, що вона відчуває у собі.
8. Треба бути у всіх відношеннях компетентною, адекватною, розумною і успішною людиною. Треба все знати, все уміти, все розуміти і у всьому досягати успіху.
9. Те, що сильно вплинуло на наше життя одного разу, завжди буде впливати на нього.
10. На наше благополуччя впливають вчинки інших людей, тому треба зробити все, щоб ці люди змінились у бажаному для нас напрямку.
11. Плисти за течією і нічого не робити – ось шлях до щастя.
12. Ми не владні над своїми емоціями, і не можемо не відчувати їх.

Усі ці ірраціональні вірування є джерелом різноманітних неадаптивних думок, які вже безпосередньо провокують та супроводжують неадаптивні емоційні та поведінкові реакції. Можна виділити окремі змістовні види неадаптивних думок.

1. Негативні думки про себе, основані на невиваженому порівнянні себе з іншими людьми: «Я ніколи не зможу бути таким привабливим, успішним, кмітливим, сміливим як ...». Тобто людина постійно порівнює себе з іншими, більш успішними, що відрізняються від неї самої у кращий бік, і робить висновок про те, що щось з нею не так.

2. Негативні думки про інших, основані на надлишково егоцентричній моделі світу та переконанні в істинності власних поглядів: «Більшість людей

заздрять мені, та мріють напакостити мені». «Люди злі, а тому я нікому не можу довіряти».

3. Критичні думки щодо себе та відчуття власної непотрібності: «Хто я такий? Я не вартий чиеїсь уваги», «Нащо комусь про мене турбуватись?». Людина знецінює навіть свої позитивні сторони, не знаходячи підстав для самоповаги, а значить, і для поваги збоку інших.

4. Звичайно негативна інтерпретація подій життя: «Я так і знав, що все буде погано. Якщо не вдалось гарно розпочати, то можна й не продовжувати», «Варто було очікувати, що мені буде відмовлено у зустрічі, і це пов'язано з поганим ставленням до мене». Так, людина зосереджується на негативному тлумаченні того, що відбувається, навіть якщо подія нейтральна. У випадку коли дійсно трапляється щось неприємне, рівень його негативності помітно перебільшується.

5. Негативні думки щодо подій у майбутньому: «Нічого гарного в моєму житті вже не буде», «Мені ніколи не зустрінеться той, хто мене зможе полюбити», «У майбутньому мене чекають лише розчарування та душевний біль». Негативне налаштування при такому способі мислення блокує надію і сподівання на краще.

6. Негативні думки щодо тягаря відповідальності, приголомшеність власною відповідальністю, уявною грандіозністю завдання: «Це дуже важке завдання, мені навіть думати про нього страшно», «Боюсь, що це випробування не для мене». Людина не вірить у достатність власних ресурсів або суттєво переоцінює важкість завдання.

Неадаптивні думки, як правило, є еґо-синтонними, слабоусвідомлюваними та стійкими. Крім цього, вони відрізняються автоматичністю, тобто виникають мимовільно, самі по собі. Більшість таких автоматичних думок не помічаються і їх важко виявити без спеціальної підготовки. Для того, щоб розібратися, як у людини, наприклад, виникає тривога або гнів необхідно ідентифікувати думки, які виникають у відповідь на психотравматичну ситуацію. Без спеціальних навичок люди зазвичай не здатні це зробити.

Крім того, автоматичні думки є швидкоплинними, що також суттєво ускладнює їх розпізнавання. Еґо-синтонність автоматичної думки, тобто переживання її як своєї власної, а не такої, що прийшла ззовні, додатково вберігає її від ідентифікації суб'єктом. Для людини автоматичні думки не є

якимись особливими; вони здаються їй самоочевидними, тому вона не звертає на них увагу у повсякденному житті та не розпізнає без спеціальної підготовки.

За автоматичними думками, зазвичай, стоять більш глибокі базові переконання. Ці базові переконання формуються впродовж життя людини. Вони індивідуальні і відображають особливості персональної картини світу людини.

На процес формування базових переконань впливають різноманітні когнітивні викривлення. Передусім йдеться про надмірну генералізацію, довільні висновки, селективне абстрагування, перебільшення та мінімізацію, персоніфікацію, дихотомічне мислення, прийняття на власний рахунок.

1. Надмірна генералізація. При цьому виді викривлення на основі одного або кількох розрізнених епізодів виводиться правило чи робиться висновок про закономірність, які надалі застосовуються саме як загальне правило чи універсальна закономірність. Наприклад, після першої ж відмови на пропозицію дружити людина робить висновок про те, що ніхто і ніде з нею дружити не буде.

2. Довільні умовиводи. Йдеться про умовиводи, які робляться без належної опори на факти, а інколи – і всупереч їм. Наприклад, людина присвятила другові цілий день, допомагаючи у якійсь справі, але не дуже задоволена результатами, робить висновок: «Я – поганий друг».

3. Селективне абстрагування. Базуючись на якійсь вихопленій з контексту деталі, робиться висновок, який не узгоджується зі всією іншою інформацією. Наприклад, не дочекавшись вітання з днем народження від хлопця, у якого зараз значні труднощі дома, дівчина робить висновок про те, що він її вже не кохає. Тобто вона не розглядає всю ситуацію цілком, а вихоплює з неї лише один елемент і, базуючись на ньому, робить висновок, який, звісно, швидше за все, є хибним.

4. Перебільшення / мінімізація. Це викривлення може стосуватися ставлення до будь-яких сфер життя. У цьому випадку таке ставлення носить ознаки переоцінки або недооцінки певних фактів. Приклад перебільшення: «Якщо не вдасться отримати за іспит п'ятірку, для мене це буде повний провал». Приклад мінімізації: «Мій кашель не такий і серйозний, та й температура 38 градусів – не така вже й висока: нічого особливого не відбувається».

5. Персоніфікація. Полягає у приписуванні собі відповідальності навіть за випадкові події або за когось іншого. Наприклад: «Я впав і ушкодив руку тому, що не допоміг вчора моєму другові». Базове переконання при подібних думках таке: «Тільки на мені відповідальність за всі мої невдачі».

6. Дихотомічне або чорно-біле мислення. Людина все бачить або однозначно добрим, або однозначно поганим. Напівтони не розрізняються. Кожна людина – або друг, або ворог; або геній, або телепень; кожна справа – або успішна, або неуспішна, тощо.

7. Прийняття на власний рахунок. Людині здається, що увага оточуючих обов'язково зосереджена саме на ній, і будь-які її промахи миттєво стають очевидними та засуджуються.

Когнітивні викривлення негативно впливають на процес переробки інформації і сприяють формуванню патогенного змісту думок. Проте, важливим є не тільки зміст думок. Неадаптивне мислення може виникати і через порушення в процесах регуляції сприймання, уваги, обробки інформації, тобто у процесах, які впливають на формування та динаміку змісту когнітивної сфери в цілому. У цьому випадку основна увага має приділятися саме процесу думання, а не змісту думок. Тобто спосіб, яким людина думає і контролює або намагається контролювати хоча б свою поведінку чи ставлення, є більш важливим, ніж те, що саме вона думає. Отже, йдеться про певні процеси, які можна назвати «мета-пізнанням». Ці процеси мають важливе значення для розуміння способу пізнання, того, на що та чи інша людина звертає увагу та які стратегії вона використовує для регулювання своїх думок та поведінки.

У мета-підході модель саморегуляції виконавчих функцій (за А.Уеллсом) містить три рівні, які взаємодіють один з одним і представлені:

1. рівнем обробки автоматичної інформації (обробка низового рівня);
2. рівнем свідомої обробки інформації (когнітивний стиль);
3. рівнем «бібліотеки метакогнітивних знань» (мета-система).

Процеси контролю та підтримки розвитку психологічного розладу зазнають впливу цих рівнів. Є чотири основні концепти, які використовуються для пояснення причин підтримки психологічного розладу [8]:

1. когнітивно-атенційний синдром;
2. метакогнітивні вірування;
3. увага / контроль виконання;
4. психічні режими.

1. «Когнітивно-атенційний синдром» є основним фактором психологічних розладів. Виникаючи з метакогнітивних знань і вірувань і приймаючи форму занепокоєння або нав'язливих думок по типу «розумового переживання», фокусування уваги на загрозі та невдалих наслідках поведінки, яке має на меті проконтролювати можливі небезпечні варіанти та уникнути їх, призводить до зворотного ефекту.

Когнітивно-атенційний синдром має наслідки, які ведуть до посилення негативних емоцій та пов'язаних з ними девіацій поведінки. Сформований когнітивно-атенційний синдром детермінує спосіб, яким людина копіює свої негативні думки, вірування та емоції. Проблема полягає в тому, що все це перешкоджає людині відчувати, що ці негативні відчуття або емоції зникають або розпадаються, якщо вони не управляються людиною. Тобто проблема полягає саме у цих спробах управління.

Когнітивно-атенційний синдром виникає на основі прагнення виявляти якомога раніше можливі проблеми, щоб уникнути їх шляхом моніторингу загрози та можливого занепокоєння, а, також, розуміння значення теперішніх ситуацій за допомогою фіксації на травматичних подіях минулого і їхнього «розумового переживання».

Когнітивно-атенційний синдром також пов'язаний з неадаптивними стратегіями подолання, такими, як придушення думки, поведінка уникнення, ухилення, вживання алкоголю та / або інших психоактивних речовин, самопошкодження та небезпечний спосіб життя. Складові синдрому призводять до тривалих емоційних переживань, які створюють відчуття застрягання та блокують роботу механізмів саморегуляції. В результаті посилюється відчуття втрати контролю над власними емоціями, потягами, поведінкою.

2. Метакогнітивні вірування стосуються лише значення та значущості пізнавальних процесів і не стосуються їх змісту. Вони відповідають за вибір та приведення в дію тих чи інших стилів мислення і за когнітивно-атенційний синдром. Найстійкішими вважаються негативні вірування. Вони посилюють чутливість до загрози, безнадійності або неефективності.

Когнітивно-атенційний синдром, наприклад, підтримують такими типами метакогнітивних вірувань:

Про важливість, значущість та безпеку.

Вони визначають, що небезпечно, а що ні. Наприклад, почуття тривоги є нормальним для людини, але воно призводить до проблеми, якщо у людини є

переконання по типу: «тривога небезпечна» або «я не маю (мені не можна) турбуватися», «хвилюватися погано». Негативні вірування підсилюють тривогу і тримають людину в емоційному напруженні, хоча при іншому ставленні тривога б пройшла сама. Приклади цього типу метакогнітивних вірувань: «Якщо я подумаю про щось погане, то воно не відбудеться»; «Стрес дуже шкодить моєму здоров'ю»; «Якщо я себе не контролюю, я божевільний».

Про вигоди когнітивно-атенційного синдрому і окремих симптомів.

Вони визначають, як і навіщо реагувати на небезпеку. Це метакогнітивні вірування, що пояснюють, чому потрібно та важливо турбуватися, розмірковувати, сумувати, злитися тощо. Вони відповідають за те, яким способом буде чи не буде усуватися “загроза”. Приклади таких метакогнітивних вірувань: «Чим більше буду непокоїтися, тим краще підготуюсь»; «Треба завжди нагадувати собі про минулі промахи»; «Якщо я не буду добряче контролювати, зроблю щось погане».

Про неконтрольованість та незмінність.

Посилюють симптоми та створюють замкнене коло. Приклади: «Я не здатен себе контролювати»; «Це ніколи не скінчиться»; «Причиною всьому є мої гени та фізіологія, а їх не змінити».

3. Увага та контроль виконання. У багатьох психологічних розладах можна виявити таку складову, як неадаптивний спосіб контролю уваги. Так, люди з постійним «розумовим переживанням» найчастіше вважають, що такий процес думання не може бути контрольованим, тому вони відмовляються від будь-яких зусиль, щоб зупинити непродуктивну стратегію. Більш того, «розумове переживання» розглядається швидше як процес прийняття рішення, а не як проблема.

Розроблено метакогнітивний опитувальник MCQ-30, спрямований на дослідження вірувань людей щодо їх процесів мислення за п'ятьма метакогнітивними факторами [8]:

- рівень впевненості у вигодах занепокоєння;
- рівень вірувань щодо некерованості або небезпеки занепокоєння;
- рівень недовіри до когнітивних процесів;
- рівень вірувань щодо необхідності контролювати думки;
- увага до розумових процесів.

Опитувальник складається з 30 пунктів, на кожен з яких респондент може відповісти одним з чотирьох варіантів: повністю згоден, швидше згоден,

частково згоден, не згоден. Менше 7 набраних балів у підсумку вважається нормою, перевищення 20 – вказує на потребу у психологічній допомозі.

Далі наведено текст опитувальника:

1. Занепокоєння дозволяє мені уникнути проблем у майбутньому.
2. Моє занепокоєння небезпечно для мене.
3. Тривожні думки не зникають, незважаючи на спроби зупинити їх.
4. Занепокоєнням я можу довести себе до хвороби, поганого самопочуття.
5. Я усвідомлюю, як я думаю, коли розмірковую над рішенням проблеми.
6. Якщо я дозволю собі відволіктись від тривожних думок, і раптом відбудеться те, чого я побоююсь, це буде моя провина.
7. Занепокоєння дозволяє мені залишатись зібраним(ою).
8. Я не впевнений(на) у своїй здатності запам'ятовувати слова та назви.
9. Я маю завжди контролювати свої думки.
10. Занепокоєння допомагає мені «розкласти все по полицях».
11. Я не можу відволіктись від тривожних думок.
12. Я контролюю свої думки.
13. Мені здається, я багато розмірковую про свої думки.
14. Моя пам'ять не настільки гарна, інколи вона може мене ввести в оману, я часто щось забуваю.
15. Я буду покараний(а) за те, що не контролюю певні думки.
16. Моє занепокоєння може звести мене з розуму.
17. Я безперервно усвідомлюю хід своїх думок.
18. У мене погана пам'ять.
19. Я звертаю пильну увагу на те, як працює мій розум.
20. Занепокоєння допомагає мені справитися з важкими життєвими ситуаціями.
21. Невміння контролювати власні думки є ознакою слабкості.
22. Якщо я починаю непокоїтись, то я вже не можу зупинитись.
23. Занепокоєння допомагає мені розв'язувати проблеми.
24. У мене погана пам'ять на місця.
25. Деякі думки надто погані, щоб тримати їх у голові.
26. Я не довіряю своїй пам'яті.
27. Якщо я не зможу контролювати свої думки, я не буду нормально функціонувати (жити).
28. Мені треба непокоїтись, щоб справлятися з труднощами.
29. У мене погана пам'ять на події.
30. Я постійно вивчаю свої думки.

4. Психічні режими – це структури, які визначають взаємовідношення, які має людина зі своїми власними когнітивними процесами. Становлять інтерес два типи психічних режимів: об'єктний режим, який є умовою для актуалізації

когнітивно-атенційного синдрому, та метакогнітивний режим, який є умовою для перебігу процесів безоціночного усвідомлення. Об'єктний режим – це режим, який існує «за замовчуванням». У ньому когнітивні процеси та події обробляються особою як синонімічні, не виокремлюються як різні за своєю сутністю та природою. Метакогнітивний підхід надає клієнтові нову перспективу інтерпретації подій через встановлення відстані між його думками, самим собою та зовнішнім світом, тобто працює на розвиток метакогнітивного режиму. Розвиток мета когнітивного режиму обробки інформації сприяє формуванню адаптивних форм мислення.

Проведений огляд дозволяє певні висновки, зокрема:

Емоційні реакції та поведінка людини пов'язані із стилем її мислення;

Неадаптивне мислення сприяє розвитку девіантної поведінки;

Неадаптивне мислення формується внаслідок різноманітних когнітивних викривлень;

Своєчасна ідентифікація та корекція неадаптивних думок та переконань дозволяє попереджати відхилення у поведінці людини.

Адаптивність мислення як діагностичний критерій при визначенні схильності до девіантної поведінки

Найголовнішими ознаками адаптивного мислення є широта, гнучкість, універсальність та спроможність обирати найбільш доцільні для конкретної ситуації стратегії поведінки. Адаптивне мислення дозволяє людині реалізувати власний потенціал, справлятися із звичайними життєвими стресами, продуктивно і плідно працювати, а також робити необхідний внесок в життя своєї спільноти.

Адаптивне мислення дозволяє людині досягати стану відносного благополуччя, для якого характерно: усвідомлення постійності і ідентичності свого фізичного і психічного «Я»; критичність до себе, своїх станів і діяльності; адекватність психічних реакцій силі і частоті впливів середовища, соціальним обставинам і ситуаціям; здатність управляти власною поведінкою відповідно до соціальних норм, правил, законів; здатність планувати свою життєдіяльність і реалізовувати ці плани; здатність змінювати спосіб поведінки залежно від зміни життєвих ситуацій і обставин.

Неадаптивне мислення, це мислення, яке не відповідає цим вимогам. Характерними ознаками неадаптивного мислення є численні когнітивні

викривлення в процесі обробки нової інформації та наявність дисфункційної картини світу [10].

У найбільш загальному вигляді «картина світу» – це узагальнені і систематизовані уявлення людини про себе і навколишній світ. Це знання і припущення про взаємозв'язки різних предметів, явищ, ідей. Картина світу дозволяє людині орієнтуватися в реальному просторі-часі. Вона також дає змогу класифікувати і структурувати актуальні ментальні феномени, наповнювати емоційним змістом події життя. Крім того, дає можливість будувати прогнози і на їх основі планувати життя.

Картина світу – динамічне утворення [11]. Вона не може залишатися незмінною. Світ, який оточує нас, перебуває у безперервному русі, що означає постійні зміни. З'являються нові об'єкти, співвідношення, ситуації. Нова інформація, незалежно від міри її інтенсивності, створює постійний тиск на когнітивну сферу людини. Цей інформаційний тиск з необхідністю провокує відповідний відгук з боку психіки людини.

Постійно відбувається рух і усередині самої картини світу. Змінюється співвідношення окремих її частин, міняються афективні акценти, а з ними пріоритети і сама структура картини світу. Частково усе це можна пов'язати зі всілякими потребо-мотиваційними процесами. Актуалізація різних потреб і необхідність їх задовольняти впливає на змістовні характеристики картини світу, тобто «підганяє» її під наявний запит і задає ситуативні нормативні стандарти.

Картина світу залежить також і від фізіологічних констант організму людини. Артеріальний тиск, рівень гемоглобіну, об'єм кровотоку, рівень глюкози в крові і тому подібне, впливає на когнітивні процеси, а з ними і на картину світу. Голод, спрага, будь-яке погіршення здоров'я створюють умови для ситуативної зміни картини світу. Те, як людина себе почуває, безпосередньо відбивається на її пріоритетах, оцінках, емоційних реакціях, поведінкових стратегіях і, зрештою, на уявленнях про себе і навколишній світ.

Ще один примітний факт – картина світу актуалізована завжди лише частково, а саме, під наявний запит. Ми не маємо змоги в кожен конкретний момент одночасно користатися усіма нашими знаннями. Коли людина фокусується на якійсь проблемі, картина світу виступає в ролі своєрідного сховища, з якого можна вибирати необхідний і доступний в цей момент «матеріал» для вирішення проблеми. «Матеріалом» є конкретні знання,

оцінювальні шаблони, напрацьовані стратегії реагування, звичні стилі обробки інформації і таке інше. Дисфункційний матеріал формує і дисфункційну картину світу.

Будь-яку картину світу можна розглядати як складну відкриту систему, яка постійно обмінюється із зовнішнім середовищем інформацією і поступово з неминучістю еволюціонує [7]. З часом змінюються її властивості, межі, структура. Процес цієї безперервної еволюції розпочинається з народження людини і завершується разом із закінченням її життя. Про відносну сталість картини світу можна говорити лише на невеликих інтервалах часу. Очевидно, що картина світу завжди процес, а не остаточна завершена подія [11].

Неадаптивне мислення, як і створювана таким мисленням дисфункційна картина світу є одними з основних предикторів девіантної поведінки. Неадаптивне мислення складається, насамперед, з неадаптивних думок та переконань. Виникають неадаптивні думки та переконання внаслідок певних когнітивних викривлень. Проведені нами дослідження показали, що для девіантів найбільш характерними когнітивними викривленнями є:

1. Довільні умовиводи – недостатньо обґрунтовані висновки, що вступають у протиріччя з реальними фактами;

2. Селективне абстрагування – акцент робиться на тих фактах, які найбільш узгоджуються з уявленнями людини про світ. В результаті виникає феномен надмірної генералізації, тобто висновок з одного або декількох ізольованих епізодів, перетворюється на загальне правило;

3. Дихотомічне мислення – судження побудовані на крайностях, «або чорне, або біле». Сюди ж можна віднести перебільшення/применшення важливості тих чи інших подій життя;

4. Персоніфікація – схильність все приймати на свій рахунок навіть особисто нейтральні події.

До основних джерел цих когнітивних викривлень варто віднести «Я-центрованість» мислення, квазіфінальність умовиводів, спонтанну редукцію когнітивних структур [12].

Виявлення конкретних неадаптивних думок та переконань здійснюється шляхом аналізу вербальної продукції девіантна. Це можуть бути розповіді про ситуацію в якій він перебуває, висловлення думок щодо значущих подій власного життя, оцінки інших людей та суспільних явищ, відповіді на конкретні питання психолога.

Для збору необхідної інформації, насамперед, варто використовувати провокативний психодіагностичний діалог. Найбільш бажаним результатом такого діалогу є провокація збоку девіантна відвертого емоційного монологу, без будь-яких обмежень. В процесі такого монологу девіант висловлює бачення себе, людей, світу в цілому, тобто представляє свою картину світу.

Для провокування відвертого монологу необхідно проводити підготовку клієнта, з метою встановлення робочого альянсу з ним та збору необхідної інформації. Перший етап є вирішальним для всієї подальшої роботи. Зазвичай неповнолітній девіант попадає до психолога завдяки ініціативі педагогів, рідше батьків або осіб, що їх замінюють і, лише у виняткових випадках, девіанти звертаються за допомогою самостійно. Так, вже від початку зустрічі принцип добровільності порушений, а тому, встановлення повноцінного контакту істотно ускладнене. У такий ситуації необхідно зменшити емоційне напруження клієнта і рівень його негативізму. Для цього можна використати прийом несподіваних запитань, які, на перший погляд, не мають безпосереднього відношення до предмету зустрічі і подальшої роботи.

Девіант очікує почути вже знайомі запитання і претензії, а несподівано стикається з чимось іншим, до чого не готовий. Звичні форми реагування для подібної ситуації не підходять. Питання на зразок «чи є в їдальні свіжі булочки?» або «де тут поблизу можна поповнити телефонний рахунок?», зазвичай, збивають з пантелику. Девіант готовий почути звинувачення або хоча би з'ясувати обставини ситуації, яка склалася в школі і вдома. Замість цього з ним доброзичливо розмовляють на цілком нейтральні теми. Подібний прийом помітно знижує рівень підозрілості і недовіри.

Варто зазначити, що педагоги, мимоволі виступають в ролі «караючої інстанції». Ситуація посилюється повсюдно використовуваними з неповнолітніми директивними наказовими методами впливу. Психологові, насамперед, необхідно дистанціюватися від образів «мудрого, суворого і караючого вчителя», доктора який «лікує психів» і, само собою, відразу відмовитися від ролі батька, який готовий узяти на себе відповідальність за життя дитини. Пряме повідомлення про це вже на першій зустрічі не лише доречно, але і необхідне.

Увага, поки що незрозумілої загадкової дорослої людини, зазвичай, інтригує девіанта, викликає у неї цікавість і бажання продовжувати спілкування. У неповнолітніх девіантів, як правило, досвід спілкування на

рівних з дорослим або відсутній, або у край незначний. Особливо для нього є незвичними ситуації, коли його впродовж тривалого часу зацікавлено слухають. Будь-який вільний монолог дозволяє підготуватися до подальшого конструктивного діалогу.

На етапі встановлення емоційного контакту корисно використовувати вербальні конструкції, якими зазвичай користується девіант. Розмова «однією мовою» дозволяє вибудовувати довірчі стосунки. В той же час, техніку «віддзеркалення» по позі, міміці і жестах потрібно використовувати дуже обережно. Найчастіше вона викликає або настороженість, або надмірну фамільярність в спілкуванні. На перших порах, для ефективнішої реалізації навіювання краще підтримувати дистанцію між психологом та девіантом. «Ми з тобою дуже різні, але чудово розуміємо один одного» – ось головний лейтмотив таких зустрічей.

На перших зустрічах відбувається також збір основної інформації про індивідуально-особистісні особливості девіантної та його життєву ситуацію. Недоцільно на початку роботи використовувати стандартизовані психодіагностичні методики. Вони займають невиправдано багато часу, а отримані результати, все одно потрібно ретельно перевіряти. Крім того, багато девіантів відносяться до психологічних тестів з певною насторогою. Розкрившись перед незнайомою людиною, дитина стає більш уразливою. Розуміючи це, вона прагне захистити себе від будь-яких настирливих спроб «зазирнути в душу». Використання тестів є виправданим лише у разі, коли сам девіант наполягає «протестувати» його. Всю необхідну інформацію варто збирати непомітно, в процесі невимушеної бесіди.

Важливим етапом психологічної роботи є з'ясування сімейної і шкільної ситуації девіантної. Нерідкі випадки, коли психологічний вплив варто направляти не на девіантної, а на його найближче оточення, зокрема батьків та вчителів. Необхідно, по можливості, виключити негативну дію парентогеній і дидактогеній.

Наступний важливий момент – виявлення неадаптивних думок та переконань та уточнення картини світу девіантної. Це поняття включає основні уявлення про те, яким представляється клієнтові навколишній світ: оцінки всіляких явищ життя, зокрема стосунків між людьми, різноманітні погляди та переконання, тощо. Йдеться не про те, щоб «пізнати людину». Зробити це неможливо. Досить з'ясувати, що клієнт вважає найбільш важливим і корисним

у своєму житті, чого бажає досягти, що для неї «добре і погано», «правильно – неправильно», «можливо і неможливо». Все це необхідно для виявлення обмежуючих переконань девіанта, які заважають йому засвоювати і реалізовувати соціально прийнятні форми поведінки.

Коли часу для роботи достатньо, найбільш вдалий стиль поведінки психолога – це безумовне прийняття, емпатичність і конгруентність («тріада Роджерса»). Природність поведінки, відсутність оцінок, вміння поглянути на проблему очима клієнта – все це дозволяє встановити добрий емоційний контакт і спрямувати роботу в конструктивне русло.

У той же час «тріада Роджерса» не є універсальною стратегією при роботі з девіантами. Коли час лімітовано можна використовувати спеціальні техніки сугестивного впливу, наприклад, прийом контрастного спілкування. У цьому випадку психолог, спочатку поводить підкреслено директивно і потім несподівано змінює стиль взаємодії на м'який приймаючий. Такі різкі переходи зменшують сугестивний бар'єр і, на якийсь час, підвищують рівень навіюваності дитини. У цей момент проводиться навіювання віри в перспективність подальшої спільної роботи, а також надійність, щирість і добрі наміри психолога. Найбільш проста форма сугестії – це короткі вербальні формули, на кшталт: «Ти бачиш, що я з тобою щирий!», «Ти і сам відчуваєш, що мені можна довіряти!», «У нас з тобою одна мета!», «Удвох нам буде легше вирішити твої проблеми!» тощо. Сприйнятливість до такого роду інформації підвищується коли клієнт перебуває у розслабленому стані або збентежений. Іноді, перед діагностичним діалогом доцільно спровокувати підвищення рівня ситуативної тривоги клієнта.

При зборі інформації, крім зазначеного раніше, необхідно також з'ясувати: 1. Основні дезадаптивні переконання; 2. Уявлення про те, яким девіант бачить себе зараз і яким бажає стати у майбутньому («образ-Я» нинішній і «образ-Я» майбутній); 3. Особливості індивідуальної сугестивності девіанта.

Головні дезадаптивні переконання виявляються в процесі діалогу. Основні теми розмови – це сприйняття себе та оточення, а також міркування щодо проблем, які дошкуляють. Ознакою дезадаптивних думок є категоричність, універсальність, а також відсутність виважених аргументів, що доводять їхню істинність.

До стандартних психодіагностичних питань належать такі питання:

Чого саме ви бажаєте (не бажаєте)?

Що для вас добре, а що ні?

Що вам подобається (не подобається) у собі, людях, світі?

Чого ви страхаєтеся (чого не страхаєтеся)?

Що для вас є правильним, а що ні?

Що для вас важливо (не важливо)?

Ці питання дозволяють «розговорити» клієнта та отримати необхідну для початку психологічної роботи інформації.

Для більш повного збору інформації щодо наявності неадаптивних думок та переконань, їхнього змісту та структури необхідно проводити комплекс досліджень когнітивної сфери девіантна. Далі представлено низку методик, які дозволяють реалізувати це завдання. Представлений комплекс є творчою переробкою психодігностичних методик, представлених в посібниках В.М. Блейхера, І.В. Крук, І.А. Поліщука, А.Є. Відренко та інш. [1; 3]

Оцінка себе та людей.

Клієнту пропонується оцінити себе та деяких знайомих людей за такими шкалами:

Здоров'я:

1. найбільш здорові
2. здорові
3. середнього здоров'я
4. хворі
5. дуже хворі

Інтелект:

1. найбільш розумні
2. розумні
3. середнього розуму
4. нерозумні
5. найбільш дурні

Характер:

1. з прекрасним характером
2. з добрим характером

3. із звичайним характером
4. з поганим характером
5. з тяжким характером

Щастя:

1. дуже щасливі
2. щасливі
3. більш-менш щасливі
4. нещасливі
5. дуже нещасні

Інструкція. Перед вами шкали здоров'я, інтелект, характер, щастя.

Позначте своє місце на цих шкалах. Дайте відповідь на запитання:

1. чому ви обрали саме таку позицію для себе?
2. яких людей ви вважаєте здоровими, розумними, з добрим характером, щасливими?
3. яких людей ви вважаєте хворим, дурним, з поганим характером, нещасливими?
4. що для вас означає здоров'я, розум, характер, щастя?
5. чого саме вам не вистачає, щоб бути здоровим, розумним, з добрим характером, щасливим?

Провокація суб'єктивно значущих асоціацій.

Інструкція.

1-й етап. Протягом хвилини називайте будь-які слова, що прийдуть вам в голову. Робіть це максимально швидко, не замислюючись подовгу над тим, що кажете. Чим більше слів ви назвете, тим краще.

2-й етап. Я буду називати вам слова. Говорить у відповідь одне слово, яке спаде вам на думку і яке можна пов'язати зі словом, яке сказав я.

3-й етап. Я скажу вам слово, а ви вигадаете невелику історію пов'язану з цим словом. Розповідайте без підготовки. Кажіть усе, що прийде в голову, без будь-яких обмежень та прикрашань.

Слова подразники для 2-го етапу:

вогонь, втома, перемога, здоров'я, сумнів, серце, страх, сон, жінка, зрада, мужність, сила, земля, справедливість, ворожнеча, біда, минуле, дружба, любов, очікування, друг, розум, чоловік, любов, кривда, щастя, обман, існування,

війна, хитрість, помста, реальність, доброта, весна, мудрість, мрія, вічність, мир, надія, майбутнє, простір, бажання.

На 3-му етапі варто використовувати слова 1-го та 2-го етапів, на які клієнт відреагував найбільш емоційно.

Розповідь за малюнками.

Клієнтові пропонується вигадати історію, яка пов'язана з пред'явленим йому малюнком. Стимульним матеріалом можуть бути малюнки Тематичної аперцепції тесту або будь-які ілюстрації картин, що провокують емоційний відгук.

Можна, також, використовувати стимульний матеріал «Методу дослідження фрустраційної толерантності» Розенцвейга. Цей варіант завдання дозволяє більш детально дослідити когнітивні стилі взаємодії клієнта з оточенням, в умовах психологічного стресу.

Незавершені речення.

Клієнтові пропонується у довільній манері закінчити запропоновані психологом речення.

Інструкція. Закінчить ці речення першою думкою, що прийде в голову. Робіть це швидко. Відповідайте максимально правдиво.

1. В школі мої вчителі ...
2. Вважаю, що більшість юнаків (дівчат) ...
3. Моя сім'я ставиться до мене, як до ...
4. Не люблю людей, які ...
5. Я завжди хотів ...
6. Ідеалом друга для мене є ...
7. Зробив би все, щоб забути ...
8. Думаю, що мої батьки ...
9. Коли мене немає, мої друзі ...
10. Мені дуже не подобається, коли люди ...
11. Найгірше, що мені довелося зробити, це ...
12. Наступить той день, коли ...
13. Більш всього люблю тих людей, які ...
14. Якби в мене було нормальне життя ...
15. Якщо всі проти мене, то ...
16. Я міг би бути щасливим, якби ...
17. Люблю людей, які ...

- 18.Зробив би все, щоб забути ...
- 19.Іноді я боюся ...
- 20.Дуже сподіваюсь на те, що ...
- 21.Люди, з якими я спілкуюсь ...
- 22.Якби я мав владу, я би ...
- 23.Майбутнє здається мені ...
- 24.Коли мені починає не везти, я ...
- 25.Більшість відомих мені сімей ...
- 26.Моїм головним бажанням є ...
- 27.Коли я щось питаю у людей, вони ...
- 28.Я дуже соромлюсь ...
- 29.Коли я думаю, що моє життя ...
- 30.Якщо я зустріню ...

Піктограма.

Піктограма, це образ, який створює досліджуваний для опосередкованого запам'ятовування. Цей образ дозволяє виявити особливості картини світу людини, зокрема, персональної системи цінностей.

Інструкція. Запам'ятайте названі слова. Для полегшення запам'ятовування робить олівцем на аркуші паперу зарисовки до кожного слова. Тобто необхідно намалювати який-небудь малюнок, який нагадав би вам назване слово.

Слова подразники:

перемога, сумнів, страх, зрада,
сила, справедливість, ворожнеча, біда,
дружба, любов, очікування, розум,
любов, щастя, обман, хитрість,
доброта, мудрість, мрія, надія.

При виконання завдання надзвичайно важливими є коментарі досліджуваного. Саме у коментарях стають найбільш помітними характерні для людини когнітивні викривлення.

Наведені методики дослідження дозволяють отримати необхідний вербальний матеріал для виявлення особливостей неадаптивного мислення девіантів. Тому сприяють вільний стиль викладення та різноманітність охоплених тем.

Необхідно відмітити, що для неадаптивного мислення, в цілому, вельми характерним є категоричність та остаточність суджень. Ось приклади деяких неадаптивних переконань типових для девіантів підліткового та юнацького віку: «Світ ворожий і небезпечний. Від людей не можна очікувати нічого доброго, а тому потрібно завжди бути напоготові відбити напад. Люди небезпечні, злі і я маю вміти захищатися. Я нікому не потрібен, мене ніхто не любить і я нікого не зобов'язаний любити. У цьому світі хто сильніший, той і правий. Якщо люди мене бояться, значить поважають. Ніхто не має бачити мого страху, а тому, коли страшно, потрібно нападати першим. Доброзичливість, чуйність, ніжність – все це для слабаків, а їх всі зневажають. Нікому не можна довіряти. Навколо тільки одні зрадники і лише пацани з моєї компанії завжди будуть вірними і надійними. Усі дорослі брешуть і лицемірять. Якщо вони доброзичливі зі мною, значить, чогось від мене хочуть. Всі мої слова, рано чи пізно, будуть використані проти мене. Будь-які спроби змінити себе – марна трата часу. Скільки б я не старався, нічого не вийде, а через те не потрібно навіть робити спроби. Сміливість – це здатність порушувати усі соціальні норми не відчуваючи страху покарання. Я маю повне право зневажати і ненавидіти цей брехливий світ тощо».

Загалом, можна зробити такі висновки:

Оцінку неадаптивності мислення осіб з девіантною поведінкою необхідно здійснювати за критеріями: реалістичність, системність, процесуальність, ієрархічність.

До основних видів когнітивних викривлень належать: надмірна генералізація, довільні висновки, селективне абстрагування, персоніфікація, дихотомічне мислення, перебільшення / мінімізація, прийняття на власний рахунок. Ці когнітивні викривлення поступово призводять до формування неадаптивних думок та переконань, а з ними і до дисфункційної картини світу.

Психологічна оцінка вербальної продукції неповнолітніх дозволяє виявляти осіб схильних до розвитку девіантної поведінки. Виявлені в процесі психологічного дослідження неадаптивні думки та переконання стають надалі головною «мішенню» психокорекційного впливу.

Попередження розвитку девіантної поведінки

конфронтаційної сугестії. Стратегія попередження розвитку девіантної поведінки будується на допомозі людині в усвідомленні патогенного впливу

когнітивних викривлень, ідентифікації неадаптивних думок і переконань та цілеспрямованої послідовної корекції дисфункційної картини світу.

Робота у цьому напрямку починається з виявлення найбільш характерних когнітивних викривлень, притаманних девіантам. Як вже було показано раніше, у осіб схильних до розвитку девіантних форм поведінки найбільш часто є такі види когнітивних викривлень як персоніфікація, селективне абстрагування, дихотомічне мислення, довільні умовиводи. До основних джерел даних когнітивних викривлень належать «Я-центрованість» мислення, квазіфінальність умовиводів, спонтанну редукцію когнітивних структур.

Опрацювання когнітивних викривлень передбачає, насамперед, аналіз ймовірності найгіршого сценарію розвитку подій, доведення ідеї до крайності або абсурдності, перегляд особистої відповідальності за дії та результати, зменшення крайнощів за рахунок градування оцінок.

Дієвою формою психокорекційного впливу є використання вербальних прийомів, які розроблено в межах трансформаційної граматики. Для практичного психолога, насамперед, інтерес представляє виявлення і опрацювання логіко-семантичних помилок, які приводять до смислових спотворень і помилкових узагальнень [6; 15]. Така робота змушує девіанта більш конкретно висловлюватися по тих або інших питаннях, а це, зокрема, призводить до зміни ставлення до усього сказаного.

Психокорекційний ефект виявляється вже на етапі відновлення, «глибинної структури», яка є максимально повною вербальною репрезентацією певної ідеї, переконання або простого повідомлення [2; 15]. Передумовою такого відновлення є заповнення інформаційних прогалів, пошук референтних індексів, конкретизація неспецифічних дієслів, усунення номіналізацій.

Одними з найбільш характерних вербальних індикаторів когнітивних викривлень є універсальні квантифікатори та модальні оператори. Універсальні квантифікатори це такі слова, як: усі, завжди, усякий, кожний, ніхто, ніколи, ніде тощо. Наприклад: «Ніхто ніколи не звертає на мене уваги! Усі мені постійно заздять!»

Модальні оператори це такі слова, як: не можу, не можна, мушу, необхідно тощо. Ці слова означають необхідність певних дій, почуттів, думок. Вони наче мають власну спонукальну силу і не завжди співвідносяться з реальністю.

Ще три види семантичних помилкових форм, це причина-наслідки, читання думок, втрата суб'єкта. Причина-наслідки — це переконання, що інша людина з необхідністю може примусити нас переживати певні внутрішні відчуття. Наприклад: «Ти мене засмутив! Твій голос дратує мене! Ти не даєш мені можливості відчувати себе щасливим!»

Читання думок пов'язано з переконанням, що одна людина може знати про що думає або що відчуває інша, не маючи прямих доказів цього. Наприклад: «Усі в групі знають про мої страхи! Мені сумно, що ви зовсім не враховуєте мою думку!»

Втрата суб'єкта, це відсутність у людини розуміння, що її судження репрезентують лише її власний погляд на ситуацію чи явище. Вони можуть і не бути істиною в моделі світу іншої людини. Наприклад: «Погано ображати почуття людини!» Для вербальних конструкцій цього класу помилок типовим є наявність слів: добрий, поганий, правильний, неправильний, єдиний, хибний, божевільний тощо.

Для ілюстрації стандартної техніки опрацювання логіко-семантичних помилок, далі наведено фрагмент психокорекційної бесіди психолога (П) з девіантом (Д) (з коментарями):

Д.: Навколо завжди лише одна зрада!

(«Зрада» – номіналізація, тобто процес перетворився на подію. «Завжди» – квантор спільності або надмірне, невиправдане узагальнення. Відсутні референтні індекси, незрозуміло кого саме стосується твердження.)

П. (питання, використані в процесі бесіди):

1. Ти хочеш сказати, що люди тебе зраджують? (Подія знову перетворюється на процес);

2. Хто саме тебе зрадив? (Уточнення, відновлення референтних індексів. З'ясовується, хто конкретно вчинив зраду);

3. Чи є серед людей, що оточують тебе, такі, хто жодного разу тебе не зрадив? (Пошук винятків, для роботи з кванторами спільності);

4. Яким чином тебе зрадили, що ти під цим розумієш? (З'ясовується, що саме Д. вважає за зраду. Це необхідно для подальшої роботи з «логічними рівнями» повідомлень і перетворенням «зради» із злочину, в ситуативне обумовлений і мало усвідомлюваний проступок).

Ідентифікація і корекція неадаптивних думок і переконань є важливою складовою профілактичних заходів по попередженню формування девіантної

поведінки. Але для отримання стійкого позитивного ефекту, необхідно, також, здійснювати загальну корекцію картини світу девіантна. І ось тут виникає цікава ситуація. Пов'язано це з тим, що корекція картини світу – це корекція безперервного процесу. Щоб «коригувати» картину світу, її треба визначити, оцінити. Проте сам процес визначення картини світу певним чином її міняє. Тобто, точно оцінити картину світу неможливо, оскільки сама процедура оцінки впливає на неї, а тому на виході ми завжди отримуємо вже щось нове. Проблемні ситуації, з якими стикається впродовж свого життя людина, теж стають частиною її уявлень про себе і світ. Як тільки проблема усвідомлюється, вона відразу ж вписується в картину світу, доповнює її і змінює [11].

Будь-яка проблема порушує внутрішній баланс системи. З'являється напруга, дискомфорт, а з ними і потреба відновити динамічну рівновагу системи. Навколо проблеми актуалізуються «споріднені» їй за модальністю елементи картини світу. Тут і конкретні знання, навички, шаблони емоційних реакцій і поведінкових стратегій, які дозволяють виходити з проблемної ситуації.

Якщо наявного особистого досвіду і знань недостатньо, для вирішення проблеми залучаються зовнішні ресурси. Зовнішнім ресурсом можуть виступати конкретні досвід і знання інших людей, а також зовнішні стимули-подразники, які активізують нереалізований творчий потенціал індивіда. Носіями зовнішнього ресурсу можуть бути книги, статті, аудіо-відеоматеріали і будь-які інші форми обміну інформацією між людьми. Вже з «оновленою» картиною світу поновлюється пошук виходу з проблемної ситуації.

В разі коли рішення знайдено вдало, проблема зникає або мінімізується. У разі неуспіху – поновлюється пошук більш ефективних зовнішніх ресурсів і увесь цикл повторюється. При цьому, «корисний» зовнішній ресурс це не лише конкретний закінчений алгоритм вирішення проблеми, а, також, інформаційний пусковий стимул подразник, який дозволяє ефективніше використовувати наявні внутрішні ресурси і отримувати необхідне рішення.

Важливо відмітити, що при пошуку виходу з проблемної ситуації людина завжди спирається на власну картину світу. Все з чим тільки вона зіткнулася і дізналася, з необхідністю стає вже частиною її картини світу. Незалежно від того згодна людина з тим або іншим положенням або ні, нав'язано воно або прийнято добровільно – все одно, це вже одна з частин її уявлень про світ. Навіть, коли проблемна ситуація долається під безпосереднім жорстким тиском

певного зовнішнього авторитету і усупереч бажанню самої людини, спирається вона зрештою на власну скориговану картину світу.

Щось схоже трапляється, і коли відбувається внутрішня боротьба протилежних бажань, принципів, ідей. Тут замість зовнішнього "диктатора" з'являється власний внутрішній. Ситуація, коли клієнт звертається за допомогою до психолога, свідчить про те, що йому недостатньо наявних ресурсів для вирішення проблеми.

Під час психологічної роботи відбувається активна взаємодія картин світу клієнта і психолога. Спостерігається зіткнення і часткове взаємопроникнення обох процесів. Це означає, що зміни в одній та іншій картинах світу неминучі. Відбувається процес взаємної детермінації.

Будь-яка взаємодія, будь-який комунікативний акт містять у собі значний елемент навіювання. Навіювання завжди взаємне, проте, з боку людини з більш структурованою картиною світу воно сильніше. У ситуації психокорекційної роботи роль носія більш структурованої картини світу, зазвичай, виконує психолог. Він задає певний еталон, на який можна орієнтуватися і який, вільно або мимоволі стає зразком для наслідування. А там де з'являються «еталон» і «авторитет», там відразу ж запускається механізм навіювання. Якщо сугестія з неминучістю є на сеансах психокорекції, логічно цільовим чином використати її для удосконалення картини світу клієнта. Реалізація цього завдання означає виявлення «слабких місць» картини світу, вад, які обумовлюють її неадаптивність або дисфункційність.

Аналіз матеріалів проведених психокорекційних сесій дозволяє виділити деякі особливості неадаптивних когнітивних процесів. Так неадаптивна картина світу часто позбавлена життєво необхідних елементів, наприклад конкретних знань про предмети і явища, їх різноманітність, причини виникнення, взаємозв'язки. Картина світу в цьому випадку є дещо неповноцінною, недостатньою для орієнтування у різноманітному та мінливому світі. Для прийняття оперативних і адекватних рішень просто бракує якісної інформації. В цьому випадку за допомогою гетерогенної сугестії можна поповнити недолік знань шляхом спеціально структурованого, стисло у часі інформування.

Традиційні форми навчання, побудовані на чіткій доказовій базі, тут не спрацюють. Час психотерапевтичних сесій зазвичай обмежений. Крім того, інтелектуальний потенціал деяких клієнтів не дозволяє повною мірою реалізувати стандартні прийоми переконання. Пряме або непряме навіювання

дає можливість швидше і значно легше усувати потенційно небезпечні інформаційні прогалини.

Іншою важливою рисою неадаптивної картини світу є погана узгодженість базових систем оцінок, навколо яких вибудовується ставлення індивіда до конкретних явищ, предметів, подій. Результатом є неможливість оперування наявними знаннями з метою знаходження оптимального рішення проблемної ситуації. В цьому випадку психокорекційна сугестія спрямована на ієрархічне узгодження різних базових систем оцінок та їх специфікацію. Крім того, сугестія дозволяє розвивати і закріплювати навички ефективного використання окремих елементів картини світу (різних блоків знань, логічного інструментарію і таке інше).

Ще однією вельми характерною рисою неадаптивної картини світу є наявність патогенних когнітивних процесів, зокрема, неадаптивних переконань. Виникають вони в результаті невиправданих узагальнень або спотворення інформації. Такі переконання починають жити самостійним життям і підміняють собою реальність. Вони діють на кшталт комп'ютерної програми-вірусу. Виникає ситуація, коли те, в чому людина переконана і оголошується реальністю. Ця нова псевдореальність сприяє закріпленню дисфункційних вірувань. Те, що не узгоджується з неадаптивними переконаннями, просто ігнорується.

Неадаптивні переконання міняють, також, емоційні акценти в картині світу і призводять до її деформації. Те, що було значущим і первинним учора, сьогодні вже не є актуальним і стає другорядним. У особливо складних випадках вони сприяють формуванню патогенних особистих міфів. Ці міфи можуть доходити до рівня маячних утворень і визначати життєвий шлях людини та спонукати до постійних девіацій поведінки.

Будь-які форми патогенних когнітивних процесів негативно впливають на картину світу, а тому є мішенню психологічної корекції. За допомогою спеціального психокорекційного впливу можна навіювати клієнтові саногенні адаптуючі переконання і провокувати їх конфронтацію з неадаптивними. Найпростіший варіант такого переконання, це переконання «антитеза». Наприклад, «я слабкий» – «ти сильний», «я не зможу» – «ти зможеш», «я помру» – «ти житимеш» і таке інше. Їх навіювання авторитетним психологом призводить до ефекту витіснення неадаптивного переконання і заміну його на адаптивне.

Коли пряме директивне навіювання не дає бажаного результату, необхідно використати метод психотерапевтичної конфронтаційної сугестії [13]. В процесі його реалізації клієнтові навіюють ідеї, які, на перший погляд, не суперечать неадаптивним переконанням, проте насправді змістовно несумісні з останніми. В результаті зіткнення несумісних ідей починає зростати напруга, яка завершується афективною розрядкою, блокуванням неадаптивного переконання і заміною його адаптивним. Такий добрий психокорекційний ефект дає навіювання ідей-принципів безперервної мінливості, взаємозв'язку, відносності, необоротності, самоорганізації, динамічної рівноваги [13].

Навіювання таких ідей маскується під логічно обґрунтоване інформаційне повідомлення. Світоглядні принципи презентуються як найбільш загальні “закони природи”, універсальність яких самоочевидна.

Найбільший психокорекційний потенціал має принцип безперервної мінливості. Основна його ідея – світ перебуває в постійному русі. Все безперервно змінюється і зупинити цей процес неможливо. Нічого не можна досягти, раз і назавжди, а тому зміни, це основа життя, а готовність до них – запорука адаптивності. Ідея постійної мінливості світу є ключовою для формування гнучкого мислення, здатного долати постійні протиріччя і парадокси буття.

Спроби донести цю ідею в традиційній академічній манері, навряд чи стануть успішними. Лише невелика частина інтелектуально підготовлених клієнтів здатна зануритися в історію питання і зробити необхідні висновки. Навіювання ідеї безперервної мінливості потрібно проводити в експресивній манері, наводячи девіанту всілякі різнопланові факти, не даючи можливості знайти вагомі контраргументи. Після кожного чергового блоку сугестивної інформації робляться висновки про те, що все у живій та неживій природі постійно змінюється і кожну мить світ оновлюється. Необхідно постійно пропонувати клієнту знайти таке явище, на яке не поширюється принцип безперервності. Подібне завдання дається і додому з тим, щоб обговорити результати на наступній зустрічі. Не важливо, буде це завдання виконано чи ні. Головне, щоб у клієнта поступово склалося переконання в абсолютній універсальності принципу, і він прийняв його як «об'єктивний закон», який практично не має винятків.

Під принцип безперервної мінливості бажано створити який-небудь персональний сенсорно-полімодалний образ, який буде асоціюватися у клієнта

з чимось дуже особистим. Наприклад, це може бути спогад про плавання влітку в річці. Самі по собі ігри у воді, заняття для більшості людей приємне, а тому, подібний образ буде насичений позитивними переживаннями. Крім того, тут легко підключити почуття різної сенсорної модальності: візуальні – яскраві картинки прибережної зелені, кольорів неба і води, різнобарвного одягу людей; слухові – шум вітру і річки, людські голоси, щебет птахів; шкірні – прохолода води, м'якість і теплота піску, пружність землі; нюхові – запахи річки, квітів, дерев тощо. До цього сенсорно-полімодального образу прив'язується ідея постійної мінливості. Адже кожного разу річка нова і не можна двічі вступити в одну й ту ж саму воду. Постійно відбувається оновлення клітин нашого тіла, а тому ми весь час оновлюється, і те ж саме відбувається з іншими людьми, тваринами і рослинами. Безперервно змінюється склад повітря і рельєф місцевості. Змінюється рівень шумів, запахів, температури, тобто все постійно змінюється. Всі ці ідеї, прикріплені до конкретного індивідуально значущого образу, перетворюються вже в стійке переконання, що світ безперервно змінюється.

Формулювання принципу безперервної мінливості потрібно звести до максимально короткої фрази на кшталт «Все змінюється!». Також, це може бути щось інше, що припаде людині до душі і буде однозначно пов'язано з персональним сенсорно-полімодальний образом постійних невинних змін. Далі, час від часу, ця фраза повторюється психологом для закріплення умовно-рефлекторного зв'язку. Ідея постійної мінливості світу має стати для девіанта самоочевидною. Тільки тоді вона стане надійним захистом від дезадаптивного ригідного мислення. Там де мінливість стає очевидністю, не залишається місця догмам.

Наступний важливий світоглядний принцип, це принцип взаємозв'язку. В основу його покладена ідея єдності світу. Всі об'єкти і явища, в тій чи іншій мірі, пов'язані між собою і впливають одне на одне. Сила цього взаємовпливу різна. Іноді, певні впливи помітно переважають і тоді іншими можна знехтувати. Так роблять, коли виділяють ту чи іншу систему об'єктів, наприклад, індивідуальну свідомість людини, сім'ю, колектив, етнос тощо. Повністю закритих ізольованих систем не існує, а тому можливості системного підходу досить обмежені. Розуміння принципової відкритості будь-якої системи є основою гнучкості в оцінках тих чи інших життєвих ситуацій. Будь-

які категоричні судження на кшталт: «Це сталося тому-то або причиною цього явища є те-то» – завжди є лише припущенням, версією.

Навіювання ідеї взаємозв'язку починається з розлогих міркувань на тему «все пов'язано з усім». Народження нової зірки у далекій галактиці або спалахи на Сонці впливають на всіх істот, що проживають на планеті Земля; виверження вулкана в Центральній Америці впливає на клімат в Україні; їжа, яку ми їмо, впливає на наше самопочуття; емоційний стан іншої людини впливає на наш настрій і т.д. Будь-який вчинок людини обумовлений безліччю причин і не можна все звести до чогось одного. Наприклад, спалах на Сонці хоча і впливає на живі істоти Землі, але не тільки він причина їхніх змін. Так, усі надмірно прості причинно-наслідкові зв'язки беруться під сумнів. Зрештою, у дев'ятого має скластися тверде переконання, що на його життя впливає безліч речей та обставин і не можна все різноманіття життя пояснити кількома причинами.

Ще один важливий світоглядний принцип – принцип відносності. Якщо всі об'єкти і явища взаємопов'язані, то будь-яка точка відліку, будь-яка система координат умовні. Немає нічого абсолютного. Немає абсолютно правильного і неправильного, доброго і поганого. У зв'язку з цим, жоден вибір, жодне рішення не може бути однозначно вдалим чи невдалим. Оцінка будь-якого вчинку залежить від обраного критерію. На зміну простому імперативному твердженню про те, що «добре» і що «погано», приходить аналіз і аргументований вибір в категоріях «корисно» – «шкідливо».

Навіювання принципу відносності, це наведення у завуальованій формі різнопланових фактів з яких випливає умовність будь-яких оцінок і суджень. Можна говорити про теорію відносності А. Ейнштейна або відносність поняття «великий зріст» для в'єтнамця і шведа, відносність почуття «ситий-голодний» і відносність поняття «сильна людина». При навіювання принципу відносності важливо уникати крайнощів. Повна відмова від будь-якої системи оцінок призводить до зростання фонові тривоги і дезорієнтація в соціальних нормах.

З принципу відносності випливає загальновідоме положення – «карта не територія». Варто розрізняти наші уявлення про світ і сам світ. Уявлення про світ або «карти» кожної людини індивідуальні і неповторні. Спільне між окремими «картами» свідчить про їх схожості, але не ідентичності! Передати іншій людині своє бачення світу неможливо. Можна лише сприяти збагаченню її розумового і поведінкового репертуару.

Освітній рівень клієнта не є вирішальним чинником успішності психокорекційного впливу. Навіть при невисокому рівні інтелектуального розвитку девіанта, суттєвих проблем, як правило, не виникає. Виняток становлять лише люди з ознаками недоумкуватості, або ті, що перебувають у стані надмірного афективного збудження.

Варто зазначити, що характерною рисою неадаптивної картини світу є відсутність в ній енергетично заряджених мотивуючих цілей. Цілей стратегічних, пов'язаних з віддаленими планами, і тактичних, таких, що визначають спрямованість активності людини на теперішній момент часу. Саме такі цілі наповнюють сенсом кожен день і дозволяють більш-менш послідовно вибудовувати лінію поведінки. Для формування мотивуючих цілей найкраще сугестивне моделювання. З його допомогою формується енергетично підкріплений віртуальний «образ результату» і його матеріалізований сугестивний аналог – «персональний образ результату» [12].

Ще однією характерною рисою неадаптивної картини світу є її загальний енергетичний дисбаланс. Найчастіше спостерігається зниження, або підвищення тонусу окремих функціональних блоків нервової системи. Відновленню оптимального балансу і нормалізації загального тонусу сприяє сугестивне мотивування клієнтів до активного способу життя, корекції режиму дня і харчування, засвоєння базових прийомів психічної саморегуляції. Увесь цей комплекс заходів, в більшості випадків, дозволяє досягти вираженого корекційного ефекту.

Отже, можна зробити такі висновки: неадаптивне мислення є одним із головних чинників девіантної поведінки у неповнолітніх. Основним шляхом подолання цієї проблеми є модифікація мислення через відновлення його реалістичності, системності, гнучкості та процесуальності. Корекція неадаптивних думок та переконань та, в цілому, дисфункційної картини світу є важливою складовою психокорекційної роботи.

Робоча модель психологічної корекції дисфункційної картини світу передбачає такі стратегічні напрями: усунення інформаційних прогалин; ієрархічне узгодження базових систем оцінок; нейтралізацію патогенних когнітивних процесів; формування мотивуючих цілей; відновлення загального енергетичного балансу психічних процесів.

Для корекції картини світу необхідно поєднувати методи традиційної когнітивно-поведінкової терапії з методами мультимодальної сугестивної психотерапії і, передусім, з методом психотерапевтичної

Можна констатувати, що корекція неадаптивних думок та переконань, а, також, корекція пов'язаної з ними дисфункційної картини світу є важливою складовою процесу поетапної ресоціалізації осіб з девіантною поведінкою.

Список використаних джерел:

1. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека / под ред. И.А. Полищука, А.Е. Видренко. 2-е изд., перераб и доп. Киев: Здоров'я, 1979. 124 с.
2. Бек Дж. С. Когнитивная терапия: полное руководство. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2006. 400 с.
3. Блейхер В.М., Крук И.В. Патопсихологическая диагностика. Киев: Здоров'я, 1986. 280 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2012. 496 с.
5. Бурно М.Е. Клиническая психотерапия. М.: Академический Проект; Деловая книга, 2006. 800 с.
6. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП. СПб.: Питер, 2000. 320 с.
7. Князева Е.Н. Курдюмов С.П. Синергетика: Нелинейность времени и ландшафты коэволюции. М.: КомКнига, 2007. 272 с.
8. Крупельницька Л.Ф. Напрями сучасної психотерапії. Навчальний посібник. Київ: Інтерсервіс, 2018. 296 с.
9. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки: навч. посібник / Н.Ю. Максимова. К.: Либідь, 2011. 520 с.
10. Манилов И.Ф. О концептуальных положениях мультимодальной суггестивной психотерапии. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 36. С. 197-207.
11. Манилов И.Ф. Некоторые особенности суггестивной коррекции «картины мира». *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки», 2017. Вип. 3, Т. 1 С. 209–213.

12.Манилов И.Ф. Мультимодальная суггестивная психотерапия: исходные положения и принципы работы *Психологічний часопис*, 2019. № 1. Том. 21. С. 165-179. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2019.1.21.11>

13.Манілов І.Ф. Психотерапевтична конфронтаційна сугестія: теоретичне обґрунтування та особливості реалізації. *Психологічний часопис*. № 3. – Вип. 6. Київ, 2020. С. 84-94. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.3.8>

14.Руководство по психотерапии / под ред. В.Е. Рожнова. Ташкент: Медицина, 1985. 719 с.

15.Трансформація особистості: нейролінгвістичне програмування / [Аналіз та комент. О.Ксендзюк.] Одеса: Хаджибей, 1995. 352 с.

16.Тукаев Р.Д. Психотерапия: теории, структуры, механизмы. М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2007. 392 с.

РОЗДІЛ 4.

ПОРУШЕННЯ АВТОНОМНИХ ФУНКЦІЙ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

У наш час проблема автономної поведінки особистості є вельми актуальною зважаючи на поширення у суспільстві значної кількості негативних явищ серед різних вікових груп, зокрема й серед неповнолітніх. Збільшується кількість осіб із залежною та співзалежною поведінкою, що як клубок котиться від одного покоління до іншого. Порушення автономності особистості виявляються у несформованості власної позиції особистості, нездатності відстоювати свої психологічні межі, захищати свій особистісний простір.

Як показує досвід психологічної практики, нездатність батьків відстояти власні позиції у дисфункційних сім'ях призводить до такої ж поведінки їхніх дітей. Через негативні ідентифікації неповнолітніх із своїми батьками вони на несвідомому рівні потрапляють у небезпечне соціальне середовище та стикаються із вкрай негативним досвідом, який є несвідомим автоматизованим механізмом їхньої девіантної поведінки.

У осіб із девіантною поведінкою присвоєні елементи структури самосвідомості наповнюються деструктивним змістом і закріплюються в особистості завдяки її нездатності до автономізації, що виявляється у відсутності власних поглядів, позицій, переконань, що є структурними компонентами світогляду особистості. А відтак і система ціннісних орієнтацій є несформованою через відсутність емоційно зарядженого зв'язку із соціально – орієнтованим ціннісним переконанням.

Автономізація тісно пов'язана із ідентифікацією. Об'єктивно ідентифікація є механізмом «присвоєння» індивідом своєї людської сутності, як механізм соціалізації особистості, а автономізація – як механізм індивідуалізації особистості. Автономізація – прагнення індивіда виділитися з числа інших, переживання суб'єктом своєї відстороненості від об'єкта.

Механізми автономізації діють на емоційному на когнітивному та поведінковому рівнях, що виявляється у нездатності при взаємодії з іншими людьми «зберігати свою істинну сутність», захищати та відстоювати власні цінності та керуватися ними у своїй поведінці.

Нездатність до автономізації — це перш за все нездатність до утримання, захисту, збереження індивідуального, унікального, неповторного. Розглядаючи

гіперфункцію механізмів ідентичності особистості, варто зазначити, що при депривації особистості бажаний рівень автономізації може замінитись відчуженням, а недостатній рівень автономізації та гіперфункція ідентифікації стати причинами розмитої ідентичності, співзалежності особистості.

Автономна поведінка неповнолітніх є структурною одиницею самостійності як системної якості особистості, яка включає в себе різного роду здатності серед яких ключовими є здатність до самостійного, базованого на внутрішніх пріоритетах вибору оптимальної поведінки у складних життєвих обставинах, здатність до прийняття життєво важливих рішень у ситуаціях невизначеності.

Автономність як якість особистості має глибокі корені з точки зору як класичних, так і сучасній концепцій розвитку особистості. Автономність як характеристика, що формується на певній стадії онтогенезу може бути розглянута з точки зору концепції Е. Еріксона (1992), який вказує на визначальну роль криз у розвитку особистості. При цьому автор називає ядерні конфлікти у якості сновних детермінант автономності, вирішення яких складає одну із задач «Его». Зокрема автор називає послідовні стадії розвитку, спираючись зокрема на концепцію З. Фрейда і називає відповідні їм конфлікти: оральна стадія, на якій формується базова довіра чи недовіра до світу; анальна стадія – *самостійність* і відчуття провини; фалічна стадія – *ініціативність* і відчуття провини; латентна стадія – компетентність або неповноцінність; підліткова і юнацька стадія – Его ідентичність, або рольове змішування; рання зрілість – інтимність або ізоляція; середня зрілість – продуктивність або застій, стагнація; пізня зрілість – цілісність або відчай.

У сучасних дослідженнях феномен автономної поведінки розкривається у контексті розуміння особистості як суб'єкта власної психічної активності, особистісної зрілості та особистісного зростання.

Розуміння людини як суб'єкта власної психічної активності дає поштовх до пошуку джерел її особистісного зростання у самій собі. Ці положення розробляються у межах особистісно орієнтованого підходу у психології.

Активність особистості становить внутрішню передумову «саморуху діяльності та її самовираження» (О. Леонтьєв). Тому її можна вважати психологічною характеристикою саморозвитку особистості. Активність, яка передбачає ініціативність і відповідальність, робить людину суб'єктом власного життєвого шляху та особистісного саморозвитку (К. Абульханова-Славська).

Саморозвиток розглядається як результат самоактивності, самосуб'єктної дії особистості щодо поступової самореалізації особистості в процесі її життєдіяльності, яка, безумовно, пов'язується з процесом внутрішніх змін, самовдосконалення, самоствердження. Відтак, інша важлива характеристика саморозвитку – життєдіяльність особистості.

Проблема внутрішніх факторів змін належить до надзвичайно складних і неоднозначних у силу залучення в процеси змін різнорідних і різнорівневих психічних утворень. На сьогодні, в наявному різноманітті теоретичних підходів, складно виділити несуперечливий варіант, що дозволяє розглянути особливості суб'єктивної детермінації змін й забезпечити можливості для особистісного зростання.

Індивідуально-психологічні, суб'єктні й особистісні особливості людини тісно пов'язані з самою можливістю і характером змін (їх темпом, масштабами). При цьому для аналізу суб'єктивної детермінації онтогенетичних змін використовуються уявлення про нормативні закономірності дозрівання, а при аналізі змін, пов'язаних з навчанням і професійним становленням, основна увага приділяється тому, які психічні утворення сприяють найбільшій ефективності цих процесів і яку роль відіграє та чи інша функція в їх реалізації, зокрема гіпотетична «здатність до змін», яка залежить, на нашу думку, від властивостей вищої нервової діяльності людини та мотивації змін.

Особистість розглядається психологами (І. Булах, І. Кон, П. Лушин, С. Максименко та ін.) як динамічне і пластичне утворення, у якому стабільність поєднується з безупинними змінами і перетвореннями. Характерні для людини особистісні і суб'єктні риси, стани та властивості мають процесуальний, динамічний характер, що не виключає наявності «стрибків» у розвитку й таких структурних перетворень особистості (за рахунок утворення «психологічних новоутворень»), що радикально змінюють особистість.

В процесі трансформації особистість набуває довершеності й цілісності. Це піднімає її іще на один щабель у саморозвитку і водночас збагачує її особистісний потенціал, що ставить зрілу особистість перед наступним вибором на користь самовдосконалення. Особистісна зрілість стає особистісною структурою, на якій ґрунтується особистісний потенціал у критичних життєвих ситуаціях.

О. Штепа вказує, що у схемі, яка подає особистісну зрілість як динамічну особистісну структуру, важливими є такі аспекти:

1) особистісна зрілість є критерієм особистісного зростання і тому не характеризує його безпосередньо. Наприклад, особа з низьким рівнем особистісної зрілості зростатиме як особистість лише за організованих ззовні сприятливих обставин і, вірогідно, зовнішньої мотивації. Особа з високим рівнем особистісної зрілості сама створює для себе ситуації саморозвитку;

2) особистісна зрілість є виявом особистісного потенціалу. Тобто життєстійкість людини забезпечується сформованістю особистісної зрілості як певної особистісної структури, важливої для его-ідентичності і тому стійкої під тиском екзистенційної тривоги;

3) самодетермінація є феноменом особистісної зрілості. Вона характеризує особистість як систему, що самоорганізується і виявляється у володінні людиною інструментами власного світогляду – свободою і відповідальністю. Іншими словами – здатністю до самостворення.

Рушійним механізмом значущих характеристик особистісної зрілості є механізм самозмінювання, що передбачає особистісну трансформацію, суб'єктність у прагненні до особистісного зростання.

Аналіз феномена особистісного зростання в міждисциплінарному контексті з історичних, онтологічних, соціокультурних, акмеологічних і вікових позицій дозволив розглянути його багатогранність у контексті гуманітарної психологічної практики:

- як спосіб досягнення самоактуалізації й гармонії із самим собою (А. Маслоу),
- як загальнолюдську цінність і частину субкультури «людської потенційності» (Р. Фрейгер),
- як здатність до рішення екзистенціальних проблем (В. Франкл, І. Ялом);
- як смисложиттєву орієнтацію (К. Абульханова-Славська);
- показник якості життя, психологічного благополуччя й здоров'я (К. Ріфф);
- як процес безперервного саморозвитку, «самотворення» (В. Слободчиков, Г. Цукерман);
- як мета й результат розвивальних, психотерапевтичних і реабілітаційних програм (С. Братченко, А. Лідере, О. Немиринський, О. Прутченков).

М. Боднар погоджується із твердженням дослідників, що проблема особистісного зростання є особливо значущою, адже людина з високим рівнем

самоактуалізації набагато легше робить життєвий вибір, вона більш активна і відповідальна за власні дії.

За свідченням О. Штепи, до факторів, які здійснюють вплив на процес особистісного зростання та формування особистісної зрілості як його результату, належать:

- Першим, найбільш значущим фактором особистісної зрілості виявилися *спрямованість на себе і автономність*.
- Другий фактор – внутрішній мотив і мотив оцінки свого потенціалу, сюди ж можна віднести й пізнавальний мотив.
- Наступний фактор – мотив вольового зусилля та помірна толерантність.
- Четвертий – креативність, мотив самоповаги і відповідальність.
- П'ятий фактор – глибинність переживань та егоцентричність.
- Шостий – самоприйняття, синергічність, до нього можна також віднести емпатію.
- Сьомий фактор – ініціативність, а також невисока контактність.

Так, пропріум зрілої особистості утворюють десять рис (диспозицій): відповідальність, децентрація, глибинність переживань, життєва філософія, толерантність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, синергічність.

З них автономність є найголовнішою рисою. Автономність у структурі пропріуму також має операційний аналог – спрямованість на себе, що характерно для зрілої людини. Можна сказати, що саме спрямованість на себе забезпечує зрілій особистості можливість і уміння створювати власну систему цінностей, дотримуватися її, неупереджено, нестереотипно отримати будь-яку інформацію і створювати власне розуміння і картину світу. Разом з автономністю домінантами пропріуму є життєва філософія, креативність і відповідальність. Життєва філософія містить опис цінностей, мотивів і спрямованостей особистості.

Інструментарій для вивчення автономності особистості

Виходячи із результатів теоретичного аналізу феномена автономності у осіб із девіантною поведінкою, з'ясовано, що автономність проявляється у різного роду здатностях. А ці здатності відповідно закладаються у дитячому віці через систему ставлень до дитини у сім'ї.

Автономія може вимірюватися за допомогою опитувальника К. Ріфф «Шкала психологічного благополуччя» (ШПБ), адаптованого до вітчизняних реалій С. Карскановою. Вона складається з шести шкал, які є показниками рівня психологічного благополуччя: особистісне зростання, позитивні відносини з оточуючими, цілі у житті, керування оточенням, автономія, самоприйняття (Карсканова, Ріфф, 2011).

- тест «Вплив на позицію і мотивація особистості» для вимірювання внутрішньої і зовнішньої мотивації поведінки особистості (ВІМ);

методика Т.С. Леві «Психологічні межі особистості» (ПМО);

Запропоновані методики застосовуються у практиці роботи з девіантами.

У роботі з неповнолітніми важливо з'ясувати особливості сприйняття ними сімейних стосунків. Наведемо результати проведення опитувальника «Моя сім'я» – на визначення домінування факторів які впливають на виховання у сім'ї. У дослідженні взяли участь 37 підлітків загальноосвітнього навчального закладу м. Києва.

Опитувальник складається із 24 запитань до яких пропонуються варіанти відповідей: 5 – звісно ні; 4 – скоріше ні, ніж так; 3 – не знаю; 2 – скоріше так, ніж ні; 1 – звісно так. На запитання 3, 11, 19 потрібно обрати відповіді з вказівкою на матір чи батька.

Інтерпретація: отримані бали додаються, у такий спосіб отримуємо який підліток має рівень взаємовідносин у сім'ї. Рівнів є чотири: 105-84 – благополучний (високий рівень); 83-63 – менш благополучний; 62-41 – задовільний; менше 40 – неблагополучний. Також вивчаються фактори які займають головне місце в сімейному вихованні.

Опитувальник «Моя сім'я» спрямований на визначення домінування факторів які впливають на виховання дитини у сім'ї. За допомогою опитувальника вивчається ступінь вираженості у сімейному вихованні: суваорості (пластичності) виховних установок (запитання 1, 9, 17); виховання самостійності та ініціативи (2, 10, 18); домінування батьків чи рівна участь обох у вихованні (3, 11, 19); ставлення до школи, учителів (4, 12, 20); жорсткість (плстичність) методів виховання (5, 13, 21); характер стосунків у сім'ї (недружні чи теплі стосунки) (6, 14,22); взаємна допомога у сім'ї, наявність або відсутність спільних справ (7, 15, 23); спільність інтересів (8, 16, 24).

Після проведення досліджень, було отримано такі результати:

За методикою «Моя сім'я» серед учнів підліткового віку було з'ясовано наступне:

У цілому було виявлено що у 12,5 % обстежуваних мають благополучний (високий) рівень взаємостосунків у сім'ї, 8,3 % – задовільний рівень, 79,2 % – менш благополучний. Показники по рівнях у цілому є досить позитивними, однак є і деякі відхилення за факторами, які впливають на становлення автономності. Виділяють 8 факторів, кожен фактор має три рівні: низький (3-7балів); середній (8-11балів); високий (12-15балів).

За першим фактором «Суворість виховних установок» розглянемо діаграму, з якої випливає, що 62,5 % підлітків мають середній рівень, (29,2 % – низький рівень, 8,3 % – високий).

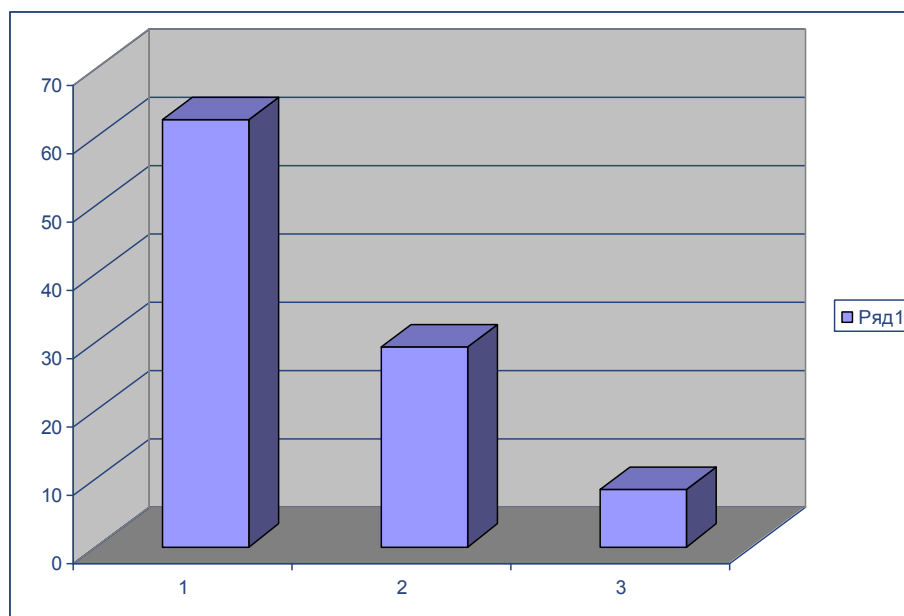


Рис. 1. Фактор «Суворість виховних установок»

Такі показники можуть бути пов'язані із зайнятістю сучасних батьків, поширеним на сьогодні дитиноцентризмом, низьким матеріальним статусом сімей, відсутністю культури спілкування між батьками та дітьми, а також низьким рівнем рефлексії особистого досвіду самими батьками, критичне ставлення до власних соціальних установок щодо виховання дітей. Недостатня кількість часу проведеного спільно із дітьми у процесі якого останні автоматично могли б засвоїти манери поведінки від дорослих також негативно позначається на соціалізації. Однак варто пам'ятати, що ліберально-попустительський стиль спілкування із дітьми, потурання дитині можуть нашкодити так само як гіпопіка щодо неї. Дитина звикаючи до таких впливів з боку батьків нездатна вчасно перейти від зовнішнього контролю з боку

дорослих до внутрішнього самоконтролю своєї поведінки. При цьому важливо пам'ятати про систематичність та цілеспрямованість виховних впливів. А не залучення батьків у процес виховання лише тоді, коли з'являється вільний час, чи настрій. Особливо така деструктивна тенденція, як показує досвід психологічної практики спостерігається у сім'ях із залежностями. Де батько напідпитку починає грубо виховувати сина чи доньку, в той час як у тверезому стані він майже не спілкується із дитиною.

Наступний фактор «Самостійність та ініціатива», який надзвичайно важливий у руслі нашого дослідження. Так за цим фактором 45,8 % підлітків мають середній рівень, 20,8 % – низький, 33,3 % – високий.

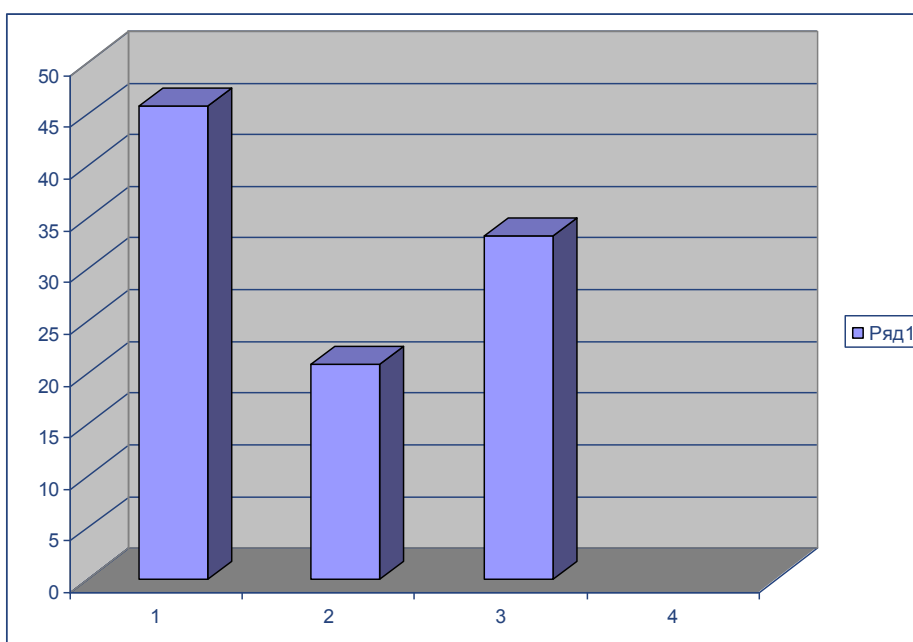


Рис. 2 Фактор «Самостійність та ініціатива»

Зважаючи на те, що підлітки опиняються на переломному етапі, який знаменує собою початок дорослого самостійного життя, і є надзвичайно важливим для становлення автономності особистості.

У залежності від того, як батьки ставляться до дитини на усіх попередніх етапах онтогенезу, так і у підлітковому віці зокрема, буде формуватися певний рівень автономної поведінки та самостійності. Наскільки дитина буде здатною спиратися на себе та приймати самостійні рішення, а відтак і ставати **автономною та незалежною**. Ці прояви надзвичайно важливі у підлітковому віці і слугують свого роду чинником протидії девіантній поведінці.

У практиці роботи з клієнтами дуже яскраво помітно як у підлітковому віці діти стають на шлях девіантної поведінки під впливом однолітків. Маючи брак розвиненості самостійності та автономності. Не вміючи протистояти одноліткам через страх бути неприйнятним та прагнення приналежати до групи.

У практиці нашої роботи таких випадків є досить багато. Навіть спостерігається тенденція коли батьківські стилі поведінки у підлітковому віці збігаються із точно такими ж стилями у їхніх дітей. Пригадується один випадок із практики роботи, коли дівчинка-підліток у літньому таборі вступила у сексуальні стосунки через заклик своєї подруги, яка уже мала досвід сексуальних стосунків. Пізніше, працюючи із психологом, зіналася, що послухалась подруги через те, що хотіла бути ближче до неї... Але сама насправді не була готова до сексуальних відносин... І знову ж таки у роботі з психологом робить висновок, що потрібно спиратися на себе, на свій внутрішній голос, а не на заклик подруги «Як це класно...». Подруга скоріш за все відчувала дискомфорт у компанії дітей, які ще не мали досвіду сексуальних взаємин. І тому закликала тих, хто піддавався на її заклик спробувати такий досвід і собі.

Руйнівні наслідки від таких вчинків у підлітковому віці цілком очевидні, оскільки можуть надовго скласти враження для самої дитини від того травматичного досвіду, що може породжувати різного роду відчуття як от: відчуття провини, відчуття себе обманутою, відчуття несправедливості тощо.

І усе це через брак самостійності мислення та автономної поведінки у підлітковому віці. Через відсутність досвіду самостійного вибору у дітей. Коли батьки приймають рішення за своїх дітей і знають що для них краще, спираючись на свій, часто також травматичний досвід. Тому від того, наскільки батьки дозволятимуть чи підштовхуватимуть дітей до прийняття самостійних рішень уже починаючи із раннього віку, навіть щодо таких базових речей як покупка морозива чи особистих речей залежатиме здатність до прийняття самостійних рішень не лише у підлітковому, а і у дорослому віці.

Щодо фактора «Ставлення до школи та учителів», то за цим фактором 70,8 % обстежуваних мають високий рівень, 29,2 % – середній. За цим фактором обстежених із низьким рівнем не виявлено, з чого ніби й можна було б робити висновок, що обстежувані підлітки ставляться до школи і учителів позитивно. Однак дані за цим фактором можуть бути не так однозначними, оскільки невідомо наскільки правдиві відповіді на запитання.

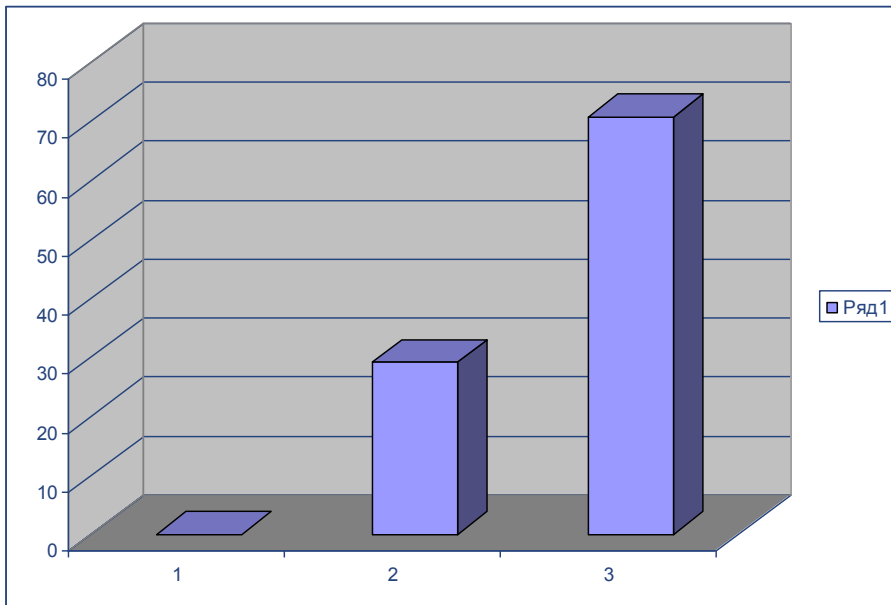


Рис. 3 Фактор «Ставлення до школи, вчителів»

За фактором «Жорсткості методів виховання» маємо такі ж показники, що й у попередньому факторі – це свідчить про те, що сучасні батьки обирають більш ліберальний стиль виховання.

Фактор «Домінування матері, батька чи рівна участь обох у процесі виховання» у 66 % підлітків домінує матір, 12,5 % – батько, і у 20,8 % – рівна участь обох. Хоча мати, у більшості обстежуваних, домінує у вихованні, але є значний відсоток рівної участі обох батьків, що позитивно впливає на мікроклімат у сім'ї. Але тут звісно варто було б враховувати підлітків з неповних сімей.

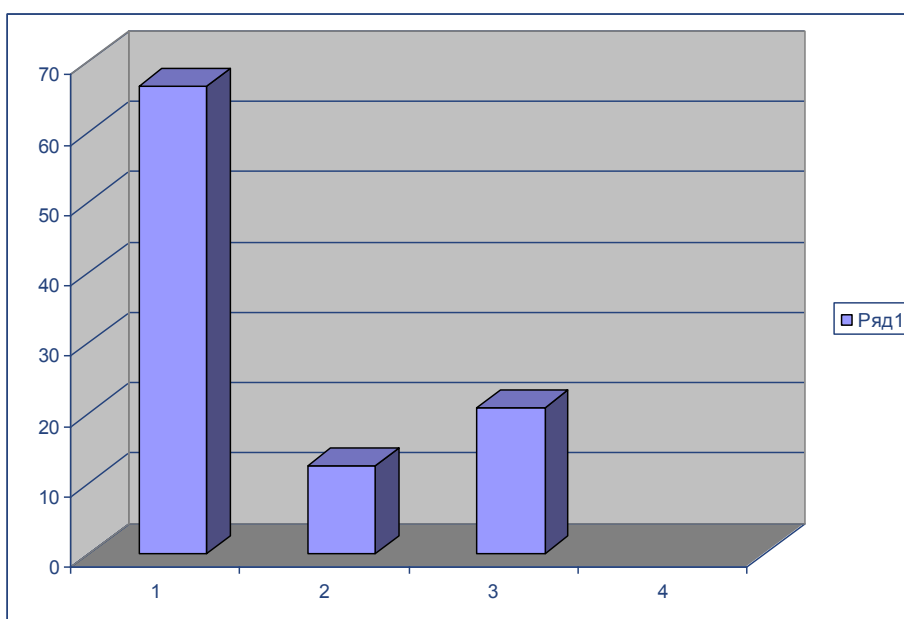


Рис. 4 Фактор «Домінування матері, батька чи рівна участь обох у процесі виховання»

Фактор «Взаємостосунки у сім'ї: недружні чи теплі» у 20,8 % обстежуваних низький рівень, тобто стосунки недружні, у 54,1 % – середній рівень, у 25 % – високий рівень взаємовідносин, тобто стосунки дружні, теплі.

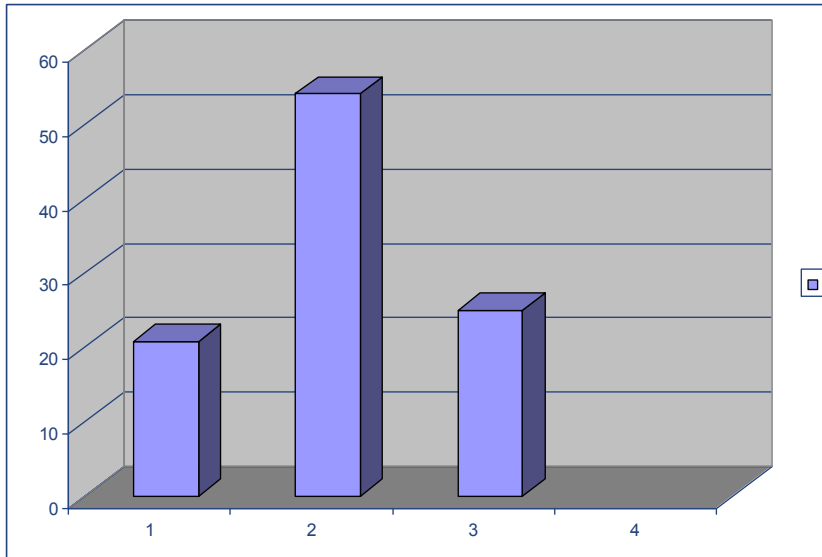


Рис. 5 Фактор «Характер стосунків у сім'ї»

Можна зробити висновок, що загалом у більшості обстежуваних взаємовідносини у сім'ї позитивні, але є вірогідність, що обстеживши детальніше можна виявити інші результати, тому що 20,8 % обстежуваних набрало низький рівень, що є певною мірою високим показником.

Фактор «Взаємодопомога у сім'ї» у 8,3 % підлітків перебуває на низькому рівні, у 66,6 % – середній рівень, у 20,8 % – високий рівень.

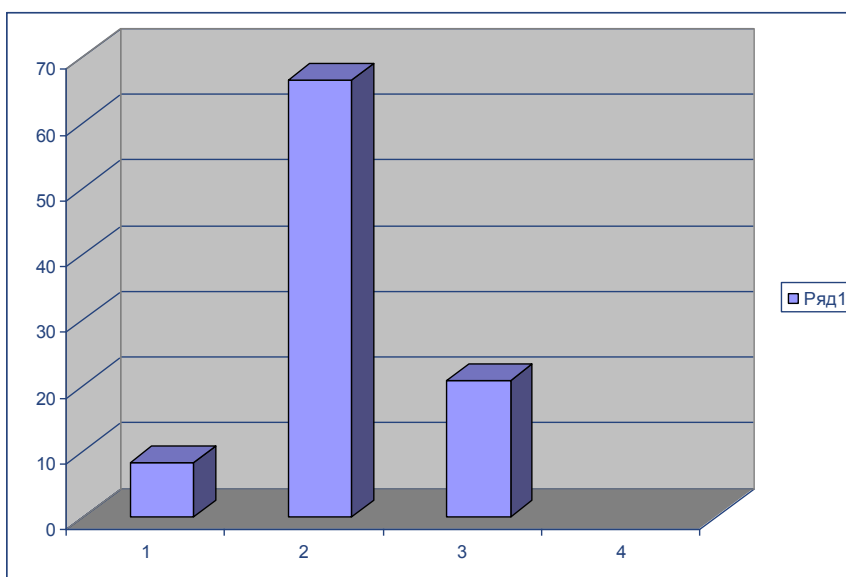


Рис. 6 Фактор «Взаємодопомога у сім'ї»

Так, спостерігається досить високий рівень взаємодопомоги у сім'ях, тобто родини виконують спільні справи разом, мають спільні інтереси, разом проводять вільний час, що неодмінно позитивно впливає на стосунки між членами родини.

Фактор «Єдність інтересів» у 20,8 % підлітків низький рівень, у 33,3 % – середній рівень, у 45,8 % – високий рівень.

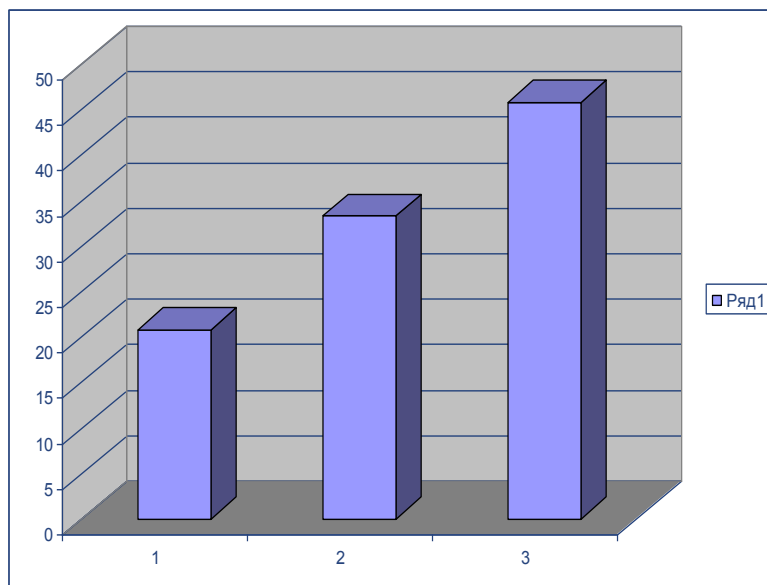


Рис. 7 Фактор «Єдність інтересів» у сім'ї

З діаграми видно, що у більшості обстежуваних високий рівень єдності інтересів. Водночас у 20,8 % обстежуваних низький рівень, що можна пояснити різноманітними захопленнями підлітків, які можуть не розділяти батьки, або ж поширеним є спілкуванням підлітків зі своїми однолітками, що є нормальним.

Дослідники наголошують, що прояви неадекватного батьківського ставлення, а саме, недостатня увага, гіпоопіка нерідко викликають у дітей сенсорний голод, недорозвиненість вищих почуттів, інфантильність особистості. М.І. Буянов, спостерігаючи за дітьми, які виховані за типом гіпоопіки, відзначає, що їм властиві надмірна рухливість, суєтливність, роздратовування. В той же час протилежний вказаному тип батьківського ставлення — гіперопіка, сильні обмеження з боку батьків — призводять до невротичного та пригніченого стану, підозрливості, невпевненості та тривожності, психічної незрілості труднощів у спілкуванні з іншими дітьми.

Дитина привчається до того, що батьків часто показують по телебаченню,

вони відомі серед оточення. Батьки багато часу приділяють своїй кар'єрі, щосили підтримують свій високий соціальний престиж. Як правило, вони вольові люди, що звикли керувати та підкорювати своїй владі, тому нерідко, всупереч власних бажань, *вони пригнічують самостійність власних дітей*, а ті знають, що за них все вирішать батьки, що тією чи іншою мірою вони успадкують високий соціальний авторитет. І діти стають безвільними, *несамостійними*, легковажними людьми. Основна маса таких дітей позбавлені повноцінних контактів зі своїми батьками і живуть в умовах своєїрідної гіпоопіки: батьки постійно зайняті, вони передоручають виховання дітей родичам або випадковим людям. Батьки відкупляються від дитини модними речами, фактично надаючи дітям повну та безконтрольну свободу, а потім дивуються, чому діти з роками стають ледарями, алкоголіками чи злочинцями. Загіпнотизовані реальними позитивними якостями своїх батьків, діти не бажають стати вище та краще за них, у них опускаються руки, і замість того, щоб самостійно домагатися свого місця в житті, діти очікують, коли до них без усіляких зусиль перейде «престол», тобто зв'язки, гроші, слава предків.

Дослідження присвячені соціальній та психологічній депривації дитини, вказують, що дефіцит спілкування з батьками, нестача близьких тактильних та емоційних контактів з ними є безпосередньою причиною затримки фізичного та психічного розвитку дитини, деструкцій в процесі визрівання психофізичних функцій та процесів, зумовлюють формування негативних особистісних утворень (страхів, невротичних та психопатичних комплексів, психологічного захисту та комунікативних бар'єрів, загальних деструктивних тенденцій).

Відсутність батьківського, а особливо, материнського піклування виникає як природній результат у випадку роздільного проживання з дитиною. Але, окрім цього, воно існує у вигляді прихованої депривації, коли дитина живе в родині, але батьки не піклуються про неї, емоційно нехтують, ігнорують її потреби. Все це відбивається на дитині у вигляді загальних порушень психічного розвитку. Нерідко подібні порушення є незворотними.

Так, Є.Т. Соколова та В.В. Столін відзначають, що діти, виховані в дитячих установах без материнської ласки, відрізняються більш низьким інтелектуальним рівнем, емоційною незрілістю, надмірною рухливістю. Їм також притаманна підвищена агресивність у взаєминах з однолітками, відсутність сталості в емоційній прихильності до дорослих. Віддалені наслідки материнської депривації проявляються на рівні особистісних викривлень. В

цьому контексті привертають увагу типи патогенної батьківської поведінки, що описав Дж. Боулбі:

- батьки (або один з них) не задовольняють потреби дитини в любові чи повністю нехтують нею;
- дитина виступає в родині засобом розв'язання подружніх конфліктів;
- погрози «розлюбити» дитину або кинути сім'ю, що використовуються як дисциплінарні засоби;
- навіювання дитині, що вона через свою поведінку винна в розлученні, хворобі або смерті одного з батьків;
- відсутність серед людей, що оточують дитину, того, хто здатен зрозуміти її переживання, замінити батьків, які нехтують своїми батьківськими обов'язками.

Дж. Боулбі також вперше описує варіант психопатичного розвитку дитини, коли та виростає нездатною до емоційної прихильності та любові, з глобальним відторгненням себе та світу соціальних стосунків.

В процесі дослідження феномену «материнської депривації» Дж. Боулбі вводить термін «патогенне батьківське виховання», визначаючи його як ключовий етіологічний чинник багатьох невротичних симптомів, особистісних розладів, родинних та подружніх проблем.

Інший варіант викривленого розвитку за своєю феноменологією відповідає класичному типу «невротичної особистості» — з низькою самоповагою, підвищеною стурбованістю, залежністю, нав'язливим страхом втрати об'єкту прихильності.

Якщо батьківська депривація передбачає пасивні дії, або ж бездіяльність, то таке порушення батьківської поведінки, ставлення до дитини як кривдження, нехтування дитячими правами небезпечне тим, що воно проявляється в активних діях, які спрямовані проти дитини.

Сьогодні важливого значення набувають особистісні якості людини, які забезпечують її здатність ефективно адаптуватися до динамічних соціальних, економічних, культурних, політичних, глобальних змін. Важливе місце займає автономна поведінка, яка розвивається у ранньому віці та набуває особливої значимості у підлітковий період. Почуття дорослості, яке є провідним прагненням у підлітків визначається не лише відчуттям підлітком себе тією чи іншою мірою дорослим, а й прагнення ставати все більш автономним, по-

новому виявляти свою природну сутність. Однак вияви своєї індивідуальності і власної сутності у сучасних підлітків часто, на жаль, сприймаються дорослими як непослух, протидія, незручність, а значить не заохочується, не підтримується, а то й засуджується та карається у суспільстві.

Батьки, вчителі та наставники хотіли б зробити свій внесок у те, щоб молода людина стала незалежною, та приймала самостійні, зважені рішення. Підліток також хотів би бути вільним і незалежним, якби міг приймати рішення самостійно. Парадоксально, але, з його точки зору, іноді саме його батьки, вчителі чи наставники, беруть на себе відповідальність і визначають все за підлітка.

Це часто трапляється в період підліткового віку [1, 10], коли молоді люди намагаються знайти власну ідентичність, стати незалежними, відстоювати свою автономність думок. Вони намагаються бути собою, проживати своє життя. У передових суспільствах це специфічне культурне явище, оскільки цим молодим людям зазвичай приділяється певний проміжок часу, щоб самостійно експериментувати із соціальними ролями, перш ніж «знайти себе».

Як у недалекому минулому, так і в сучасному суспільстві не вітається автономність підлітків і юнаків, але схвалюється їх слухняність, безініціативність, залежність, гетерономність, які досить успішно створюються і регулюються зовнішніми стимулами, що досить міцно укорінилися в суспільстві, не бажаючи поступатися місцем новим, прогресивним методам виховання.

Тому на перший план виходить питання визначення особистісної автономності, яка полягає у здатності відстоювати власні інтереси, цілісність, виважена незалежна поведінка, вільна від втручання ззовні, готовність до самовиховання та утвердження власних індивідуально-психологічних проявів.

Автономність у підлітковому віці має особливе значення, оскільки підростаюча особистість поступово вчиться брати на себе відповідальність за свої рішення та за своє життя у цілому. Як зрозуміти автономність підлітків? Чи завжди автономність позитивна? Чи готові до неї підлітки? Чи готові до цього їх батьки, вчителі та наставники? Як підлітки навчаються автономній поведінці? Проблема вивчення автономної поведінки підлітка на сьогоднішній день є недостатньо вивченою та потребує більш глибокого комплексного аналізу.

Поняття особистісної автономності у психологічній літературі фігурує

досить часто (Г. Балл, Л. Божович, Л. Колберг, А. Маслоу, Г. Пригін, А. Реан, В. Татенко), та потребує подальшого висвітлення у контексті особистісного зростання в умовах розбудови сучасного суспільства, коли формується нова світоглядна система, розширюються можливості індивідуального вибору кожної особистості.

Парний термін «автономії і гетерономії» введений Ж. Піаже для розмежування між гетерономією підлітків і автономією дорослих. За механізмом дії цей термін заснований на контрасті між інфантильною залежністю і несамостійністю підлітків з одного боку, і видимою незалежністю (або прагненням до незалежності) дорослих з іншого боку. Одночасно Ж. Піаже вказував на тісний взаємозв'язок і взаємоперехід автономії і гетерономії. Наприклад, невротична залежність (гетерономія) – вказує на хворобливий стан, при якому доросла особистість має бути автономною, при цьому відчуває себе – гетерономною, тобто залежною [14].

Автономія і гетерономія (грец. *αὐτονομία* – незалежність; *ἕτερος* – інший). У найзагальнішому значенні автономія – міра незалежності будь-якого явища від зовнішньої причинної зумовленості, гетерономія – зовнішня зумовленість чого-небудь, що її так чи інакше можна ідентифікувати, виокремивши з оточення. Так, поняття «автономії» та «гетерономії» позначають як внутрішню та зовнішню зумовленість певних властивостей, подій та процесів у певній сутності. Будь-що має певну основу («сутність») своєї якісної визначеності, але ця основа, або сутність (внутрішня), може існувати тільки в чомусь ширшому, щодо неї (зовнішньої), – в «оточенні», яке й визначає межі цієї сутності. Оточення і будь-яка сутність взаємопов'язані різноманітними зв'язками: будь-що існує завдяки своєму оточенню, але будь-яка сутність, зокрема, зумовлює щось у своєму оточенні. Цей взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх причин властивий для всього, що існує.

Тому поняття «автономії» і «гетерономії» можна вважати категоріями онтології. Іноді, щоб відрізнити зовнішню причину зумовленості від внутрішньої, використовують термін «самодетермінація». Тобто, якщо з одного боку оточення створить належні умови для розвитку автономності та вибору у підлітка, дасть змогу проявитися його справжній природній сутності, то з іншого боку сформована автономність підлітка, як внутрішнє особистісне утворення детермінуватиме такі прояви як психологічні межі, особистісний простір, самостійність, незалежність, відповідальність.

У сучасній психології поняття «особистісної автономії» широко розглядається у теорії самодетермінації Десі і Раяна. Особистісна автономія розуміється як внутрішня потреба, умова, мотивація для того, щоб діяти незалежно, автономно, на основі власних переконань, а не зовнішнього примусу. В цьому контексті цікавим постає питання співвідношення свободи і відповідальності особистості, а також розвиток особистісної автономії [6].

Існує два основних типи мотивації – внутрішня та зовнішня. Внутрішня мотивація – це те, що спонукає індивіда до певної діяльності, оскільки він відчуває радість, задоволення, робить це для себе. Навпаки, зовнішня мотивація змушує індивіда виконувати певну діяльність, оскільки він хоче досягти певної мети, досягти певного результату (здобути винагороду, уникнути ускладнень, просуватися у соціальному статусі).

Особистість, яка внутрішньо мотивована, є автономною. Тобто вона діє з почуттям власного бажання щось діяти, робить власний вибір, охоче, без тиску. Мотивована особистість виконує певну діяльність, тому що їй подобається, вона наполегливо, може долати перешкоди, намагається досягти поставленої мети. Згідно з цією теорією, протилежність автономії – це незалежність особистості від інших людей або взаємозалежність. Протилежне – підпорядкованість, відмова від самостійної думки та готовність керуватися іншими.

Вибір рішення про підпорядкування іншим дуже специфічним чином впливає на мислення, почуття та дії: підліток піддається тиску, або дозволяє іншим собою маніпулювати, спокушати себе, обирати альтернативу, яку хтось інший витончено пропонує [6].

Поняття автономії у психології є досить складним. У дослідженнях Zimmer-Gembeck M. J. описується думка про те, що автономія може приймати дуже різні форми і не завжди є позитивною. Автор розглядає поняття автономності, як виклик розвитку, з яким стикається особистість у підлітковому віці. У цей період у підлітка відбувається посилення саморегуляції власних емоцій та поведінки, підвищується рівень автономності у прийнятті рішень, набуття більших прав та взяття на себе більшої відповідальності у колі однолітків. Розвиток автономності важливий для всіх зацікавлених сторін, оскільки він визначає якість шляху, який проходять підлітки, їх досвід вибору, а також наскільки близькими є їхні рішення до оптимальних [16].

Згідно з концепцією автономії у психології Ježek виділяє види автономності підлітків за індивідуальними відмінностями та перспективами розвитку [9]:

1. Автономія як суверенітет (самоуправління).

Wiggins стверджує, що автономія передбачає індивідуальну діяльність. Так, він відрізняє ступінь автономності за шкалою від сильної акторської ролі до пасивності, відчуження. Він розуміє автономію як вираження справжньої особистості. Така автономність є результатом низького рівня самовідчуження, високого рівня справжнього життя та високого показника прийняття зовнішніх впливів [15].

2. Автономія як розлука, незалежність.

Wiggins виділяв дві форми автономії, що позначаються підлітками: перша полягає в вимірі автономії (висока активність) проти високої пасивності; друга форма – в вимірі автономії (високе відділення) проти високого спілкування [15].

Bekker M. H. J. звертає увагу на дефіцитні чи патологічні аспекти автономії. Відсутність автономності може бути показником недостатнього розвитку особистості, тоді як надмірна автономність може свідчити про певну соціальну патологію: небажання чи нездатність налагоджувати соціальні контакти, поважати інших, співпрацювати з ними [2].

3. Автономність як вразливість

Beck A. T. у своїй когнітивній моделі депресії припускає, що високий рівень автономності у підлітків може призвести до розвитку реактивної депресії [3].

4. Автономія як відокремлення

Психодинамічний підхід будується на зміні відносин між батьками та підлітками. Когнітивний підхід підкреслює рішення підлітків, їх сприйняття контролю та відповідальності за прийняті рішення. У підлітковому розвитку адекватне відокремлення є позитивним, нормальним явищем особистісного розвитку.

5. Автономія як відчуження

У розвитку підліткової особистості радикальне відмежування від батьків є негативним, патологічним явищем. Позначає проблеми, які не відповідають нормальному розвитку.

6. Автономія як виклик (акторство)

Beuers W. описує таку автономність через невідповідність, не реагуючи на переконання батьків чи однолітків, локалізацію визначального впливу всередині особистості. На перший план виходить те, що підліток прагне продемонструвати, а не те, що він намагається відкинути [4].

7. Автономія як прояв незалежності

Дослідники розрізняють ситуації, коли особистість вибирає залежність від власної волі (стає автономною залежністю) та ситуації, коли вони змушені ззовні приймати самостійні рішення.

Так, автономія є і процесом, і результатом цього процесу. У літературі існує чотири теоретичні підходи до вивчення автономності підлітків, оскільки автономність можна розуміти як:

1. індивідуальну дію, в якій змінюється особистість підлітка, його власне «Я»;

2. орієнтованість на особистісний розвиток та вирішення самостійних завдань, які постають у підлітковому віці і особистість постає перед їх вирішенням;

3. соціальний процес, що ґрунтується на зміні стосунків із батьками, вчителями, наставниками (як правило, авторитетами) та прихильності до однолітків;

4. соціокультурний процес, під час якого підлітки вступають до лав дорослого оточення, якими б не були *ритуали* такого переходу.

Автономна поведінка може здійснюватися або повністю незалежно від оточення (у розумінні ініціативи індивіда), або через те, що особистість була заохочена діяти незалежно від когось, від чиєїсь думки, коли хтось, хто є для нього соціально значимою людиною цілеспрямовано намагається сформувати зазначену якість особистості [13]. Додамо, що це, як правило, такі поради, як «Будь собою! Зроби це так, як ...!»

Stefanou C. R., виділяє такі типи автономності у підлітків під час навчання у школі [12]:

Підтримка організаційної автономності. Підліток може обрати однокласників, з якими він бажає бути у групі; обирати спосіб, яким він / вона хоче оцінюватися; визначити терміни, які регулюють хід навчання та поведінку учнів; обирають, де хочуть сидіти.

Підтримка процесуальної автономності. Підліток може обрати тему, над якою буде працювати над проектом; обрати спосіб демонстрації своїх

компетенцій; обирати спосіб демонстрації роботи іншим; обговорення того, що він хоче робити, чим хоче займатися; надавати відповідні довідкові матеріали, публікації.

Сприяння пізнавальній автономності. Підлітки можуть обговорювати різні підходи та можливі стратегії вирішення проблем; обґрунтовувати свої рішення, щоб учні в класі могли вчитися один у одного, ділитися своїм досвідом; вирішувати проблеми самостійно, з максимальною підтримкою; робити помилки та вчитися на своїх помилках; отримувати інформативний, неоцінювальний зворотній зв'язок; ставити особисті цілі; розв'язувати задачі, що відповідають його фокусу, його інтересам; вільно висловлювати свої погляди; займати відповідне місце у класі більше, ніж на традиційних уроках.

Сприяння емоційній автономності. Емоційна автономність зазвичай згадується в контексті сімейного виховання і розуміється як схильність підростаючої особистості до стосунків із батьками, або відійти від амбівалентних стосунків з батьками [6]. Іншими словами, настає період у розвитку дитини, коли закінчується наївне, безумовне прийняття батьків і, природно, починається фаза відстороненості, емоційної дистанції. Ідеалізація батьків завершується, і підліток індивідуалізований, автономний, хоча існують відмінності між хлопчиками та дівчатами [8]. Емоційна самостійність вивчається в основному в контексті батьківства.

У цьому контексті цікавою є емоційна самостійність підлітків у школі, дослідженню якої присвячено у працях іспанських авторів [11]. Зокрема, автори називають це емоційним вихованням. Йдеться про розвиток емоційних компетентностей підлітків. Теоретична модель [11], на якій ґрунтуються діагностичні засоби та процедури втручання, Pérez-Escoda N. виділяє п'ять форм емоційної компетентності підлітків:

- емоційне усвідомлення: включає не лише вміння сповідувати себе, але й здатність відчувати емоційний клімат ситуації та діяти належним чином;
- емоційна регуляція: відповідне вираження власних емоцій, та розуміння взаємозв'язку між емоціями, які переживаються, навчанням, впорядкування стресу та поведінки щодо інших;
- емоційна / особистісна автономність: це самоуправління емоціями, розвиток особистісних характеристик, таких як впевненість у собі, сприйнята самоефективність, відповідальність за власні дії, здатність визнати їх;
- навчання навичкам звертатися за допомогою.

Інші дві компетенції авторів теоретичної моделі [11] також належать до

«емоційних компетенцій», та характеризують тип соціальної компетентності.

- Соціальна компетентність: здатність встановлювати та підтримувати позитивні стосунки з іншими людьми, вміння належним чином спілкуватися з людьми, поважати інших, поводитись просоціально, та водночас, у разі потреби, наполегливо;
- життєва компетентність та добробут: діяти відповідально, вирішувати особисті, сімейні та побутові проблеми, сприяти вирішенню соціальних проблем.

Особливістю підліткового віку є прагнення до автономності, незалежності і водночас до об'єднання у групи. Однак, така дихотомія свідчить не про дисгармонію, певний критичний стан у становленні автономності підростаючої особистості, а скоріш про прагнення підростаючої особистості до інтеграції в референтному середовищі, витримуючи і виявляючи при цьому власну автономність, свободу вибору, пошуку і реалізації власних життєвих смислів, що сприяє самоздійсненню, подальшому особистісному розвитку.

Вже на початку підліткового віку дитина активно намагається задовольняти потребу в *автономії*, незалежності від дорослих, батьків, а також потребу у визнанні цієї самостійності.

Підліток активно бореться за недоторканність особистого простору: на дверях його кімнати з'являється напис «Не входити». Під час розмови по телефону він йде в дальню кімнату, щоб ніхто не підслухав, про що він говорить. У квартирі підіймається ціла буря, якщо ви посміли скласти або прибрати його речі.

Дайте зрозуміти підлітку, що ви готові поважати його особистісні межі. Вимагайте поваги до власних меж. Домовтеся про «недоторканні» зони і предмети і зони «загального користування» вашої квартири.

Підлітки по-різному відстоюють свою автономність. Десяти-одинадцятирічні діти прагнуть бути самостійними у вирішенні, як правило, конкретних, особистих задач: дитина бореться за право самостійно повертатися зі школи, регулювати свій розпорядок дня. Підліток сам вибирає собі одяг і місце проведення дозвілля.

Діти 12-15 років вимагають визнання своєї самостійності вже на рівні суспільства. Саме в ці роки вони починають обговорювати теми прав дитини в сім'ї і суспільстві. Приблизно з 12 років діти включаються в активну роботу в дитячих і молодіжних громадських організаціях, працюють волонтерами в соціальних службах для молоді.

Часто на шляху до автономії і самостійності у дитини може проявлятися

полярність: вона може із задоволенням самотійно проїхати всю ніч на потязі і в той же час соромитися піти самотійно до перукарні, вона може жорстко відстоювати своє право приводити в квартиру друзів, але боятися з'ясувати у вчителя причини заниженої оцінки.

Випадок із практики.

На консультацію звернулася жінка з проханням попрацювати із її 16-річною донькою.

Клієнтка: Я посварилася з мамою, вона побачила у мене на сторінці в інстаграм нехороше слово і сказала, що я «позорище». Вона сказала, щоб я до неї не говорила і зробила вигляд, що я на неї не ображаюся. Але у мене сталася істерика, я відчула, що мама мене ненавидить і я боялася, що все закінчено, мама більше ніколи не буде зі мною говорити і в мене посилились суїцидальні думки. Протягом двох годин я дуже сильно плакала і різала собі руки. Наступного дня мій стан не покращувався, я відчувала образу на маму. Моя мама не хвилюється про те, що я думаю про суїцид майже кожен день, вона це ставить ні у що, і коли я їй показала, що я порізала, вона сказала понятно... тобто мій стан її не хвилює, а за такі дрібниці як слова в інстаграмі, вона дуже хвилюється. Мені дуже боляче, тому що мені здається, що моїй мамі на мене всеодно, їй байдуже. А на наступний день вона поводить себе як завжди, ніби мене не помічає, ніби нічого не сталося. Кожного разу, коли я роблю порізи на руках, я хочу, хоч якось себе відчувати і надіюся, що мама це помітить і хоч якось почне звертати на мене увагу. І кожного разу, коли ми з мамою сваримося, у мене є сильне бажання себе вбити, коли я помру, щоб моя мама зрозуміла, що вона не так до мене ставилася, не приділяла мені достатньо уваги. Я відчуваю, що лише так зможу домогтися її уваги, якщо щось із собою зроблю. Якою має бути реакція мами, щоб ти почувалася добре, душевно?

Клієнтка: Мама, я порізала собі знову руки. Мені хочеться, щоб мама проявляла до мене тепло, увагу, розуміння, які зазвичай дають мами своїм дітям. Ти мене майже не обіймаєш, лише тоді коли я тебе сама прошу це зробити. Мама не проявляє ніякої турботи, вона не прийде, не поговорить. Коли одного разу, я лежала на підлозі і мені нічого не хотілося, мама не підходила, не цікавилася, чому я так роблю?

Одного разу я не їла цілий місяць, лише пила, а їжу віддавала своїй подрузі і мама ніразу не помітила, чому це я не їм разом із ними, чому я перестала снідати. А коли я вже знепритомніла, тоді мама захвилювалася. Чому

зі мною має статися щось дуже погане, щоб мама почала про мене турбуватися і переживати. У мене зараз відчуття, що мама почне про мене турбуватися, тільки тоді, коли я помру. Кожного разу, коли я намагаюся з мамою поговорити, вона відповідає з пасивною агресією і холодом. Я не відчуваю ніякої надії на те, що з мамою можна, хоч про щось поговорити, тому, що я боюся, як ти мені будеш відповідати, чи мама відповість мені з підтримкою і теплотою або вона буде пасивна і агресивна. У мене складається враження, що мамі ніколи не хочеться зі мною говорити. Коли я намагаюся поділитися з мамою емоційними переживаннями і кажу, що мені погано, мама відповідає: «ну мені теж погано». Тому, коли вона погоджується мене обійняти, я завжди плачу, тому, що це буває дуже рідко. У цей момент у мене дуже сильний вплив емоцій і мені стає важко, особливо тоді, коли я бачу, що моя мама думає лише про себе. Навіть тоді, коли вона знайшла у мене цигарки, вона жодного разу не запитала, чому я це почала робити? Що сталося, що мене до цього призвело, навіщо я це роблю? Мама нічого у мене не розпитала, дуже сильно на мене накричала, забрала у мене мою косметику і все тому, що це все робить її поганою мамою – це все про те, як мама себе почуває. Вона сказала, що я наплювала їй в душу і їй це дуже неприємно. Мені тепер здається, що мама увесь час вдає, що вона мене підтримує (одного разу коли я нафарбувалася, мама сказала: «якщо ти ще раз так понамазуєшся, я у тебе повикидаю косметику і будеш ходити як нормальні діти»). Я відчуваю, що я одна, у мене нікого немає, тому, що моя мама мене ніяк не підтримує і не сприймає.

На прохання купити мені нові штани, мама відповідає, коли ти закінчиш психотерапію, ми зможемо собі більше дозволити. Тому, що зараз батько не приносить ніяких грошей, навіть 10000 грн., а мамі потрібно все самій забезпечити. А я вважаю, що найменше в день тато має 600 грн. І вони могли в домовитися з мамою проте, щоб наполовину скласти суму грошей по 600 грн., щоб у мене були свої гроші. Мама часто відмовляється зі мною говорити, вона завжди каже: «так, закрили тему». Мама вважає, що вона купленими речами показує мені свою любов. Коли одного разу я плакала, мама сказала, чому ти плачеш, я ж тобі стільки накупляла...

Після аналітичної бесіди, ми використали техніку роботи, яка спрямована на ресурс і стабілізацію клієнта – образ «Тварина, яка потребує допомоги» із методу Символдрама.



Клієнтка уявила себе і свою подругу, в яку вона закохана і яка її підтримує і розуміє. Вони ішли по лісі, увесь час намагалися дарувати одна одній обійми і поцілунки. У лісі клієнтка зустріла зайчика, який потрапив у велику біду, він впав у яму і дуже заплутався. Вона дуже розхвилювалася, у процесі образу клієнтка плакала... Потім їй захотілося допомогти зайчику вибратися із ями і вона винесла його на поляну і поставила на зелену траву, де він лежав, щоб відпочити, набратися сил і йти далі. А потім клієнтка повернулася до своєї подруги, вони назбирали корзину квітів і пішли поляною з корзинкою в руках.

У процесі аналізу малюнку і бесіди виявилось, що у клієнтки немає контакту з собою, порушена прив'язаність. Яскраво виражений внутрішній конфлікт *автономія-залежність*. А також наявний межовий розлад особистості та анорексія.

Прив'язаності і стосунки є екзистенційно важливими для життя кожної особистості. Вони розподіляються між протилежними полюсами, від близьких і симбіотично-близьких відносин (залежність), до добре сформованої незалежності і помітної дистанції (сильна автономія).

Автономія-залежність – це базові елементи людського життя і досвіду, тому вони є невід'ємними від усіх сфер життя особистості. Внутрішні конфлікти існують, коли фундаментальна біполярна напруга трансформується в

конфліктну поляризацію. Конфлікт *«автономія-залежність»* наявний, тільки якщо є констеляцією екзистенційної важливості і формує життєву історію особистості: цей конфлікт містить в собі активацію досвіду, який шукає або уникає близькості, і не утворює відносини в сенсі турботи або відсутності піклування. Тема *«автономія-залежність»* має справу з такими аспектами, як «бути самому по собі / могли бути разом з іншими». На малюнку ми бачимо яскраво виражений конфлікт *«автономія-залежність»* в патологічній версії, де проблема проблема злегка відрізняється. Вона полягає в тому, що людина має бути сама по собі або бути з іншими, в сенсі екзистенційної необхідності: тут йдеться про конфліктне формування основної теми турботи про себе і турботи про інших (мати здатність так вчиняти).

Клієнка типово прагне встановити дуже близькі і безпечні стосунки будь-якою ціною. Відповідальність і незалежність уникаються, бажання клієнки підпорядковані реальним або вигаданим інтересам значущих інших, щоб не наражати на небезпеку стосунки. Конфлікти і власні потреби спрощуються і ігноруються.

На малюнку видно, що клієнка, так і залишила в полі зайчика, який є символом частини себе, якої вона боїться і пішла з подругою. Самосприйняття характеризується безпорадністю, слабкістю і залежністю від інших. Ведучий афект – екзистенційний страх і загроза втрати об'єкта або сепарації і самотності. У контрпереносі: почуття неспокою і відповідальності, змішані зі страхом надмірно сильного бажання близькості.

Ця форма характеризується спробами вибудувати перебільшену емоційну і екзистенційну незалежність від відносин. Усі сфери життя визначені постійною боротьбою за автономність і незалежність. Особисті потреби покластися на інших в близькості й прихильності мають придушуватися. У сприйнятті себе домінує сильна автономність разом з переконанням в непотрібності кого-небудь. Ведучий афект – страх близькості, злиття, бути пригніченим. У контрпереносі: низьке почуття відповідальності, дуже низька

потреба дбати або захищати, але занепокоєння щодо захисту від бажання залежності.

У батьківській сім'ї є психологічна установка «не дорослішати» з переважанням «дитячої» позиції в розумінні себе і в те, як вона будує реальні стосунки. У цьому випадку клієнка коливається між позитивною і негативною оцінкою своїх первинних фігур відносин (батька і матері). Незручність або стрес є для неї перешкодою у збереженні сімейного контексту. Клієнтка добровільно приймає підпорядковану позицію, яку вона оберігає, вибираючи об'єкта і форму відносин. Зміни, особливо ті, що приводять до більшої незалежності, уникаються або раціоналізуються.

Ставлення до батьківської сім'ї визначається внутрішнім і зовнішнім сильним рухом від сім'ї з прийняттям втрат і незручностей. Відхід з сім'ї часто відбувається передчасно («раннє залишення гнізда»), не рідкісні інтенсивні конфлікти або розриви в сім'ї. Позиція дочки заперечується. Важливість первинних фігур відносин часто принижується. До деякої міри вони поверхово представлені як позитивні, щоб захиститися від повторюваних хворобливих спогадів.

Стосунки можуть процвітати тільки якщо завдяки батьківським фігурам і тому як управляються відносини, безпечно досягається позиція задовільної незалежності і автономії. В таких обставинах рівно автономні потреби в прихильності обох партнерів можуть привести до згоди в стосунках, які будуть стабільні. Там де потреби в прихильності протилежні одна одній, бажання залежності проявляє себе і призводить до напруження. За допомогою цих контрастних тенденцій і тому, що ці клієнти мають проживати свої патерни відносин, виникає високий рівень конфліктів. Такі конфлікти можуть бути встановлені, щоб переконатися в безпечній залежності і дистанції, в той же час залишаючись у стосунках.

Отже, підлітковий вік є найбільш сензитивним періодом для розвитку автономної поведінки, бо він є періодом становлення «почуття дорослості, яке визначається об'єктивними умовами життя дитини і тим «стрибком», який

робить її психіка. Особливістю соціальної ситуації розвитку в цей період стає протиріччя між зростаючою самостійністю і можливостями її реалізації, між автономністю («вже не дитини») і здатністю («ще не дорослого») до саморегуляції. Підліток починає ставитися до себе як до особистості, яка вчиться брати на себе відповідальність за свої вчинки. В цей час він починає яскраво відчувати свою причетність до суспільного життя, до справ свого оточення, до творення власного життя. Підліток не тільки хоче, але й відчувається дорослим, звичайно, за умов, коли він вчиняє відповідально. Успіх у результаті власних дій посилює відчуття себе дорослою особистістю, і навпаки, неуспіх може повертати до дитячих, регресивних проявів, викликаючи переживання власної неповноцінності, залежності від будь-яких внутрішніх і зовнішніх факторів, їх тиску на особистий життєво значущий вибір, пошук сутнісних смислів.

Варто підкреслити, що автономність є важливою якістю зростаючої особистості, що засвідчує і водночас забезпечує її внутрішнє зростання й успішну інтеграцію в суспільство. Автономність є сутнісною ознакою людської активності, характеризує особистість як суб'єкта життєдіяльності. Автономність передбачає здатність прислухатися до себе, брати на себе відповідальність за свої рішення, втілення життєвих смислів в реальне життя.

Так, автономність є ознакою особистісного зростання, оскільки свідчить про певний рівень самодетермінації, і, водночас, є спонукальною силою до подальшого розвитку, самовдосконалення. Під автономністю варто розуміти здатність людини слідувати власним устремлінням, протистояти будь-якому зовнішньому тиску, мислити і поводити себе незалежно, здатність до саморегуляції і оцінки себе, тому, особистих стандартів, внутрішнього морального закону. Автономність проявляє тенденцію до зростання, але у тому випадку, коли їй надано певний вектор, траєкторію розвитку, умови здійснення.

Основні напрями профілактичної роботи в загальноосвітніх закладах:

1. Здоров'язберігаючі технології.

Завдання напряму:

- Формування здорового шкільного середовища.
- Забезпечення кожній дитині фізіологічного та психологічного комфорту

в школі.

Зміст роботи:

- Реалізація комплексу заходів з профілактики перевтоми і навчальних перевантажень.
- Нормативна регламентація санітарно-гігієнічних параметрів шкільного середовища.
- Раціональна організація навчальної діяльності та режиму дня школярів, що враховує стан здоров'я дітей, індивідуальні та вікові психофізіологічні особливості, динаміку працездатності.
- Проведення оздоровчих заходів на всіх уроках: фізкультхвилинок, тренінгів для зняття напруги і активізації резервних можливостей дітей і т.д.
- Створення умов для активного відпочинку та емоційної розрядки на перервах.

2. Навчально-методичний (дидактичний) напрям роботи.

Завдання напряму:

- Формувати емоційно сприятливе середовище навчання.
- Запобігання навчальним перевантаженням.
- Створити умови для реалізації розвиваючої функції освіти.
- Підвищити продуктивність навчання.
- Стимулювати учнів до саморозвитку та самоосвіти.
- Розвивати творчі здібності, надавати допомогу в максимальній реалізації особистісного потенціалу.

Зміст роботи:

- Максимальна індивідуалізація освіти відповідно до можливостей, здібностей, рівня розвитку і станом здоров'я кожної дитини.
- Валеологічне обґрунтування і валеологічна експертиза всіх видів педагогічної діяльності.

- Впровадження науково-обґрунтованих принципів організації освітнього процесу: позитивне емоційне підкріплення в ситуації успіху, особистісно-орієнтована взаємодія, міжпредметна інтеграція, наочність, групові, проблемні, ігрові, діалогові та ін прогресивні форми роботи.
- Підвищення психолого-педагогічної майстерності вчителя і розвиток його особистісних якостей.
- Розробка моделей психолого-педагогічної допомоги учням з розвитку творчих здібностей.
- Формування у школярів здорового способу життя, здорового тіла, душі і духу.
- Становлення здорової особистості, розвиток добрих почуттів, глибокого розуму, здорового тіла.
- Формування сприйняття цінності свого життя, захищеності і свободи самовираження. Розвиток здатності рефлексії власних станів і дій.
- Навчання навичкам підтримки сприятливих міжособистісних стосунків – навички емпатії, розуміння інших людей, незалежно від соціального походження.
- Сприяти відродженню сім'ї, як основи збереження гідності і здоров'я дитини, її особистісного потенціалу.
- Становлення громадянських якостей особистості, відтворення структур дитячого самоврядування, розвиток педагогічно організованої діяльності учнів (трудова, спортивна, культурна та ін.)
- Сформувати вміння передбачати і запобігати негативних наслідків своїх вчинків щодо власного здоров'я.
- Підвищення мотивації дітей до занять оздоровчими формами фізичної культури.
- Виховна робота з профілактики алкоголізму, наркоманії та тютюнопаління серед дітей та підлітків.
- Організація дозвіллевої діяльності за місцем проживання.

- Розробка та реалізація комплексних програм взаємодії з сім'єю: консультативно-діагностичної, методичної, корекційно-педагогічної допомоги сім'ям.

Методи роботи, які можуть бути використані в процесі профілактики девіацій, наступні:

- Групова робота.
- Тренінг поведінки.
- Когнітивна модифікація і терапія.
- Особистісний тренінг.
- Дискусії.
- Мозкові штурми.
- Бесіди.
- Лекції.
- Рольові ігри.
- Психогімнастика.
- Психодрама.

Отже, в підлітковому віці необхідно створювати профілактичні програми для підлітків групи ризику, проводити цілеспрямовану роботу серед батьків і педагогів з навчання їх різним формам та методам пропаганди і здорового способу життя.

Список використаних джерел

1. Arnett J. J. Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. / J. J. Arnett // *American Psychologist*, 2000. №55, 469–480.
2. Bekker M. H. J. The Development of an Autonomy Scale Based on Recent Insights into Gender Identity. / M. H. J. Bekker // *European Journal of Personality*, 1993. №7. 177–194.
3. Beck A. T. Cognitive Therapy of Depression: New Perspectives. In Clayton, P., & Barrett, J. (Ed.), *Treatment of Depression: Old Controversies and New*

- Approaches (265290),1983. New York: Raven Press.
4. Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I., & Moors, E. A Structural Model of Autonomy in Middle and Late Adolescence: Connectedness, Separation, Detachment, and Agency. / W. Beyers, L. Goossens, I. Vansant, & Moors, E. *Journal of Youth and Adolescence*, 2003. №32(5). 351-365.
 5. Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. / R. Bisquerra, & N. Pérez-Escoda // *Educación*, 2007. №21(10). 61–82.
 6. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). *handbook of Self-Determination Research*. Rochester, / E. L. Deci, & R. M. Ryan // NY: University of Rochester Press, 2002.
 7. Douvan, E., & Adelson, J. *The Adolescent Experience*. / E. Douvan, & J. Adelson // New York: Wiley, 1966.
 8. Chen, Z. Y. A Gender Comparison on the Association of Adolescent Emotional Autonomy with Educational Expectations and Self-Esteem. / Z. Y. Chen // *Applied Behavioral Science Review*, 1999. №7(1). 1–21.
 9. Ježek, S. Aktuální pojetí autonomie v psychologii. / S. Ježek // *Československá psychologie*, 2014. №58(1). 31-40.
 10. Macek, P. Kde končí dospívání a kde začíná dospělost? In Macek, P., & Dalajka, J. (Eds.), *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech* (217–225), 2005 Brno: Masarykova univerzita.
 11. Pérez-Escoda, N., Filella, G., & Alegre, A. et al. Developing the Emotional Competence of Teacher and Pupil in School Context. / N. Pérez-Escoda, G. Filella, & A. Alegre // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2012. №10(3). 1183–1208. Dostupné též http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/28/english/Art_28_756.pdf.
 12. Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., & DiCintio, M. et al. Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encouraged Students Decision Making and Ownership. / C. R. Stefanou, K. C. Perencevich, & M. DiCintio // *Educational Psychologist*, 2004. №32. 97–110.

13. Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. Effects of Need Supportive Teaching in Early Adolescents' Motivation and Engagement: A Review of the Literature. / K. Stroet, M. C. Opdenakker, & A. Minnaert // Educational Research Review, 2013. № 9(1). 65–87.
14. Піаже Ж. Вибрані психологічні праці. / Ж. Піаже // М.: Міжнародна педагогічна академія, 1994. 680 с.
15. Wiggins, J. S. (1997). Circumnavigating Dodge Morgan's Interpersonal Style. / J. S. Wiggins // Journal of Personality, 1997. №65. 1069–1086.
16. Zimmer-Gembeck, M. J., Ducat, W. H., & Collins, W. A. Autonomy Development during Adolescence. In Brown, B. B., & Prinstein, M. (Eds.) / M. J. Zimmer-Gembeck, W. H. Ducat, & W. A. Collins // Encyclopedia of Adolescence, 2011. (66–76). New York: Academic Press.

РОЗДІЛ 5.

ПОРУШЕННЯ ФУНКЦІІ ПРОГНОЗУ ЯК ЧИННИК ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Чинники девіацій у розвитку особистості в умовах суспільних змін

Життя сучасної людини відбувається, організовується та обмежується реальним чи віртуальним простором та часом: минулим, теперішнім та майбутнім. Безперечно, цей поділ доволі є доволі умовним і навіть, можна сказати, штучно створеним, тому що у психіці минуле теперішнє та майбутнє поєднані в один континуум і мають на неї прямий та обернений вплив. Минуле у вигляді спогадів та набутого досвіду закладає основи очікувань майбутніх успіхів та невдач. Настанови та переконання, як продукт минулого досвіду, свідомо чи підсвідомо впливають на вибір мети, розробку планів, досягнень та переживань перемог або втрат. Так емоційний досвід стає індивідуальним ресурсом чи навпаки антиресурсом особистості.

Майбутнє створює для людини «простір» для розвитку, відкриває перспективи, надає життю сенсу. Тому люди завжди прагнули навчитися взаємодії з ним, спрогнозувати його, передбачити, що там у невідомому прийдешньому очікує їх, як вони зможуть забезпечити своє виживання не тільки тут і тепер, але й протягом більш-менш тривалого періоду. «Там, де є майбутнє, завжди є тривога, адже, те, що відбудеться в майбутньому, найсильніше визначається саме тими факторами, які зараз передбачити неможливо», – вважає Д. Леонтьєв. В умовах сучасного життя, коли технології поширюються з шаленою швидкістю, практично без кордонів та перепон, діяльність таких людей може стати катастрофічною у глобальних вимірах. Прикладом цього є техногенні та екологічні катастрофи останніх десятиріч, війни, політичні і економічні кризи вітчизняного та світового масштабу, пандемії, зокрема, остання – пандемія Covid-19, практично уся діяльність людини. Нині людство більше, ніж раніше, стає заручником власної діяльності, результати якої не здатне передбачити. «Тому так важливо бути готовим до деякої невизначеності, непередбачуваності та перебувати з майбутнім у діалозі. Ми маємо швидко реагувати на те, що відбувається і коригувати свої плани, не допускаючи того, щоб вони робили нас сліпими до змін.» [Д. Леонтьєв].

На сьогодні надбання офіційної науки в галузі прогнозу не дуже відрізняються від знань науковців минулого та позаминулого століття. Однією з причин цього є суб'єктивність досліджуваного феномена. Так ще Ірвін Ялом писав: «Понад два століття тому Кант навчив нас тому, що ми відповідальні за надання форми і змісту не тільки внутрішньому, але також і зовнішньому світу. Ми стикаємося із зовнішнім світом тільки після його перетворення за допомогою нашого неврологічного та психологічного апарату. Дійсність – це абсолютно не те ж саме, що уявлялося нам в дитинстві. Ми не проникаємо всередину досконалого світу....Замість цього ми ... створюємо його, хоча він і уявляється нам незалежною від нас дійсністю.» (Ірвін Ялом «Дар психотерапії») [6].

У психологічній науці існує два найпоширеніших підходи до феномену прогнозу: вітчизняна наука переважно дотримується функціонального підходу [П. К. Анохін, Н. А. Бернштейн, Л. Регуш], а представники західної психології акцентують увагу в своїх дослідженнях на очікуваннях людини від майбутнього [Дж. Брунер, Э. Берн, Д. Майерс, Р. Розенталь]. Ми не є однозначними прихильниками жодного з вказаних підходів, кожен з них вносить свій неоціненний вклад у вивчення проблеми прогнозу, тому ми намагаємося поєднати надбання усіх відомих на цей час точок зору.

Загальне визначення прогнозу – знання про майбутнє і про ймовірний розвиток сьогочасних тенденцій конкретного явища-об'єкту в подальшому існуванні [27]. Прогноз, з нашої точки зору, це своєрідне висування гіпотез щодо явищ, станів, подій, процесів, реакцій, поведінки живих істот – всього, що відбуватиметься в майбутньому, мисленнєве конструювання та моделювання їхніх особливостей.

Прогнозування людиною майбутнього реалізується у різних формах. Формами передбачення є: передчуття, що містить інформацію про майбутнє на рівні інтуїції, підсвідомості; передвгадування, яке містить інформацію про майбутнє на основі життєвого досвіду; прогнозування, предметом якого є перспективи розвитку явища; передвказування має форми цілепокладання – встановлення ідеально допущеного результату діяльності, планування – проєкція в майбутнє діяльності для досягнення наперед визначеної мети певними засобами, перетворення інформації про майбутнє в директиви для цілеспрямованої діяльності, програмування – встановлення послідовності

конкретних заходів щодо реалізації планів, проектування – створення конкретних образів майбутнього, конкретних деталей розроблених програм.

В процесі еволюції здатність прогнозувати виникла, розвивалась та вдосконалювалась, як складова інстинкту самозбереження, для виживання організму в агресивному середовищі. Нагальна потреба уникати загроз, забезпечувати сприятливі умови для продовження життя через вплив на власне і колективне майбутнє сприяла розвитку здатності прогнозувати. Проблеми пов'язані зі сприйманням, пристосуванням та перетворенням навколишнього постають практично перед кожною людиною, як тільки у неї виникає відчуття самотійності. Елементи прогнозування з'являються у психіці у доволі ранньому віці (їх можна спостерігати у процесі маніпулятивної та предметно-перетворюючої діяльності) та продовжують розвиватися і доповнюватися новими компонентами впродовж життя.

Функція прогнозу – одна з важливих складових когнітивної сфери, тому її недорозвиток негативно впливає на функціонування як усієї системи, так і окремих її складових. Недорозвиток прогностичної функції призводить до викривлення антиципації, як попереднього відображення дійсності, впливає на очікування та готовність діяти в ситуації певним чином. Д. Клустер, Д. Халперн, Ф. Станкато вважають її важливою складовою оперативного забезпечення мислення [24]. Людина з недорозвиненою функцією прогнозу дезорієнтована в часі та просторі, адже вона не уявляє результату своєї діяльності, не може передбачити до яких наслідків призведе та чи інша дія її або іншої людини.

Нові дослідження в галузі нейропсихології також внесли свої корективи в попередні знання про функцію прогнозу, на сьогодні нам відомо про неврологічні порушення в різних частинах мозку, які виникають в результаті інтоксикації, гіпоксії, психотравми та інших пошкоджень в ранні періоди його розвитку. Недорозвиток окремих мозкових структур чи їх дефектний розвиток (ММД, СДУГ, порушення взаємодії між півкулями головного мозку, ушкодження гіпокампа, білої речовини, префронтальної кори тощо) спричиняє порушення певних функцій сприймання, уваги, пам'яті, мислення. Зокрема, залишаються несформованими: функції прогнозу та цілетворення [Б. Ткач, О. Хомська], критичне та стратегічне мислення [К. Милютіна]. Суттєво заважає взаємодії з майбутнім недорозвиток таких важливих складових мислення як: усвідомлювати проблему та бачити діалектичний зв'язок між суперечностями;

добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі докази; знаходити контраргументи; помічати факти, що суперечать власній думці; обґрунтовувати; співвідносити об'єкт дослідження з певною системою цінностей (наявне з належним); вибирати одну із багатьох альтернатив; усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов); використовувати різні критерії та контексти, спростовувати; узагальнювати; робити висновки.

Трохи зупинимось на пошкодженнях, які виникають в результаті психотравми (Г. Малейчук, Т. Рябовол, І. Ялом). В результаті їх страждають також потребова, емоційна особистісна та поведінкова сфери, які так чи інакше пов'язані з мисленням, антиципацією, функцією прогнозу адже психіка людини є цілісною інтегрованою системою.

Для того, щоб планувати свої дії, людина має потребу стійкої та стабільної картини світу, тому що, на відміну від інших живих істот, у неї є перспектива і майбутнє (Г. Малейчук). На очікування травмованої людини безперечно впливають особливості пізнавальних та емоційно-вольових процесів, її нейропсихологічний та психосоматичний стан, а також звички, переконання, настанови, цінності та інші особистісні риси. Травмованій людині для орієнтації в навколишньому та відновлення ефективної діяльності і взаємодії з іншими необхідно заново відтворити картину світу. Проблема розвитку прогнозу безперечно пов'язана з картиною світу. Так травмована людина доволі часто «живе» в минулому. Думки її перебувають у спогадах, а переживання яскравих емоційнозаряджених подій минулого та займають значну частину її часу. У так званих травматиків пригадувані події насичені негативними емоціями, тоді через негативні настанови та переконання і майбутнє їм здається безрадіним та безперспективним. Доволі поширені нині тривожні стани психотерапевти пов'язують з «перебуванням» людини у майбутньому, яке небезпечне своєю невизначеністю та переповнене страхами перед невідомим. Саме дослідження особливостей очікувань від майбутнього дозволили виявити феномен «самоздійснюючого пророцтва», яке ще можна назвати програмуванням результатів певної діяльності. Цікаво, що уникаючи життя «тут і тепер» травмована людина практично увесь свій час перебуває в ілюзіях, хоч саме в теперішньому часі має можливість тестувати та контролювати реальність.

В дослідженнях А. Грись [5] йдеться про те, що розмита ідентичність спостерігається у людей, яким важко організувати своє життя, у них слабкий рівень довільності та саморегуляції [О. Максим], переважає зовнішній локус контролю [Д. Скрипник], мотивація до отримання задоволень без зусиль [Т. Рябовол] та асоціальна спрямованість [Л. Філоненко], підвищений рівень навіюваності [І. Манілов] та недостатньо сформована самостійність [М. Павлюк] – усе це та ін. вже призвело до викривлень в структурі особистості. Вказані ознаки у поєднанні з недорозвитком прогностичної функції, призводять до певного комплексу дезорієнтації людини у власному житті та у житті соціуму.

Людина завжди була «соціальною твариною» [7], отож її життєвим простором, як колись так і тепер, був і, значною мірою, залишається соціум. В соціальних стосунках, людина з недорозвиненою функцією прогнозу не може передбачити, яку вона викличе реакцію, якщо йдеться про взаємодію, як вплине її поведінка на інших людей. Призначена для орієнтації та адаптації в середовищі прогностична функція тісно пов'язана з критичним мисленням, її недорозвиток дозволяє такою людиною легко маніпулювати. Адже дефіцит критичного мислення пов'язаний з високим ступенем навіюваності [І. Манілов]. Доволі часто, вона вчиняє правопорушення під впливом емоцій, діючи імпульсивно та необдуманно. За умови психотичної структури особистості а також недорозвитку моральних норм та цінностей [Н. Максимова], вона керується тільки власним тимчасовим задоволенням, страхом або вигодою, не зважає на потреби інших, на правила, норми, цінності соціуму. Така людина ніби живе «тут і тепер», це надає їй достатньо енергії, але здебільшого спрямовується вона на якісь асоціальні чи антисоціальні дії.

Якщо ж структура особистості невротична, шкоди від неї суспільству менше. Однак і вона несамостійна, не має власної мети, нездатна до самоорганізації та самореалізації, така людина, реалізуючи свою потребу у прийнятті, також може скоювати асоціальні чи антисоціальні вчинки, або ж підтримувати інших у кримінальній діяльності [А. Гольдштейн,]. Людина з недорозвинутою прогностичною функцією несамодостатня, конформна, часто схильна до узалежнених стосунків та підвладна іншим ще й тому, що її емоційно-вольова сфера недорозвинена або ушкоджена. Вона практично не керує своїм життям, адже не здатна ні до стратегічного планування, ні до цілепокладання, не вміє мислити самостійно. «Самостійність мислення», – як

відзначає С. Максименко, – «спирається на знання та досвід інших людей, але передбачає творчий підхід до пізнання дійсності, знаходження нових, власних шляхів і способів розв'язання пізнавальних та інших проблем».

Ще два-три десятиліття тому (а у більшості старших людей і досі) левову долю життєвих стратегій, планів і час для їх реалізації строго визначали природні цикли, традиції та соціальні стереотипи, а втілення курувала держава, контролювали соціальні інститути та їхні представники. Кожному здоровому члену суспільства необхідно було: здобути освіту та професію, створити сім'ю, працювати на благо суспільства, виховувати дітей і т.д. Тепер же, коли ці вимоги здебільшого відійшли у минуле, кожен отримав індивідуальну свободу і має право самостійно вирішувати свою долю.

На сьогодні перед молодістю людиною стоять непрості виклики не тільки що до адаптації в соціумі, але й організації власного життя, самореалізації, пошуку його сенсу. Разом із традиціями в минуле відійшла і повага до старших та минулого досвіду. Молодим людям завжди був притаманний певний нігілізм, як і колись, тепер молоді люди прагнуть вчитися на власних помилках, у такий спосіб відстоюючи право на власну свободу та самостійність. Сучасне життя у світі цифрових технологій підтримує у їхній уяві ілюзію про те, що досвід попередніх поколінь мало що вартий і ним можна знехтувати, таким чином заганняючи їх у пастку екзистенційного вакууму.

Ілюзія постійної бурхливої діяльності, поспіху та перевантаження сучасної людини важливими справами, є не чим іншим, як психологічним захистом від страху та нудьги, які притаманні екзистенційній порожнечі. Екзистенційний вакуум – стан внутрішньої нудьги, апатії, цинізму, порожнечі, який відчуває людина, що втратила всі цілі життя і не бачить сенсу свого існування. В. Франкл описував це як «переживання прірви», коли людина опиняється у безодні безглуздості існування, переживаючи серйозну екзистенційну кризу [26]. Нині дуже багато людей пізнають цей вакуум в той чи інший момент свого життя. Він виникає в результаті втрати інстинктів, які гарантують безпеку живого організму в навколишньому світі, та втрати традицій, на яких колись ґрунтувалося життя людини. Сучасні ж цінності та угоди не можуть вказати людині певний шлях, вони не є для людини конкретним орієнтиром, в якому б завжди була наявна мета. Дезорієнтована, вона не може приймати тверді однозначні рішення, бути впевненою у їх правоті, ці повсякчасні суперечності між різними цінностями призводять до

неможливості володіти сенсом свого життя. Ми вважаємо, що до екзистенційних криз призводить недорозвиток функції прогнозу, невміння людини самостійно ставити перед собою мету та підпорядковувати життя її досягненню, грамотно планувати своє майбутнє, співвідносити проміжні результати, вносити правки, зважаючи на зміни реальних умов та можливостей.

Екзистенційний вакуум ще називають нооневрозом, він може призвести до серйозних психічних захворювань та «соціальної смерті», але й у незагостреному стані доволі негативно позначається на соціальному житті людини. Порожнеча часто прагне заповнення, шукаючи захисту, люди повертають в бік конформізму, редукаціонізму, фанатизму, тоталітаризму, тоді здорові та повноцінні цілі, прагнення, цінності і смисли замінюються фальшивими. [24] Намагання заткнути екзистенційний вакуум призводить до виникнення залежності від того, чим його намагаються заповнити: алкоголю, наркотиків, гри, роботи, гострих відчуттів тощо.

Для більшості ж сучасних людей віднедавна «ефективними ліками» для полегшення психологічного дискомфорту в умовах екзистенційного вакууму стали гаджети. З їхньою допомогою люди відволікаються від нав'язливого тривожного стану за своє майбутнє, спілкуються, розважаються, вчаться новому чи роблять щось звичне для себе. Яскраве, красиве, наповнене інтересом, приємними емоціями, динамікою віртуальне життя приваблює та захоплює, людина все більше поринає в той привабливий для неї світ, залишаючи важку, нудну, некомфортну реальність. На перший погляд, складається враження повної зайнятості та активного поступального розвитку, маленькі діти значно швидше дорослих освоюють комп'ютерні програми, вмить здобувають навички керування гаджетами тощо. Можна сказати, сучасні діти вже живуть у віртуальному просторі: там вони вчаться – тепер і школи періодично запроваджують дистанційну форму навчання; розвиваються, спостерігаючи спеціальний відеоконтент; граються – комп'ютерні ігри практично витіснили живі індивідуальні та групові розваги, спілкуються один з одним з допомогою екранів, навіть перебуваючи в один і той же час в одній кімнаті.

Молоді люди користуються гаджетами по 12–15 годин на добу, витрачаючи на це левову долю свого життя, і навіть психологам незрозуміло: чи це відхилення від норми, чи новий спосіб життя «*homo sapiens*». Але ми називаємо це залежністю, тому що, як і будь-яка залежність, такий спосіб життя

має негативні наслідки не тільки для здоров'я, вцілому, але для мозку та психіки найбільше. Сучасна нейропсихологія активно досліджує порушення психічних процесів, спричинені тривалою щоденною взаємодією з гаджетами. За останні роки (з 2008 року в Китаї) психологічною наукою визнані поняття «інформаційної псевдодибільності» та «цифрового аутизму» [7]. Цікаво, що увесь цей патологічний процес не має під собою ніяких генетичних передумов, ні шкідливих впливів середовища, усе це відбувається зі здоровим від початку в інтелектуальному плані мозком, який розвивається у тісній взаємодії з гаджетами. Якщо раніше порушення психічних процесів спостерігалось у відносно незначної частини населення, то тепер вони набувають масового характеру в результаті інтернетзалежності у переважної частини людей. Але найбільша її небезпека загрожує більшості молодих людей, психічні процеси, яких ще тільки формуються. За яскраве захоплююче «життя», без нудьги та дискомфорту людина платить порушеннями, викривленнями, недорозвитком функцій найважливіших психічних процесів: розумової працездатності, уваги, пам'яті, мислення, уяви.

Постійне перебування перед екраном ізолює так звану дефолт-систему мозку, в якій саме і відбуваються основні функції мислення, натомість постійно стимулює роботу мережі виявлення значимості та центральної виконавчої мережі – систем, здатних поглинати величезний обсяг інформації А. Курпатов [7]. У такий спосіб формується так зване «кліпове» мислення, яке по суті своїй є розірваним мисленням. Воно не придатне для повноцінного функціонування людини: по-перше, не може сформувати цілісної картини світу, заважає утворенню причинно-наслідкових зв'язків подій і явищ, спостереженню їхніх змін у процесі, а по-друге, не дає достатньої кількості необхідних вихідних даних для прогнозу чи програмування їхнього подальшого перебігу.

Поглинання інформації в небачених раніше обсягах відбувається практично без обробки, аналізу, систематизації, так, вона не накопичується для тривалого зберігання, а транзитом проходить у підсвідомість. Виникає питання: яка ж тоді цінність здобутих знань, для чого витрачається скільки часу, енергії, для чого працює мозок? В нових умовах довготривала пам'ять людини стає непотрібною через існування хмарних сховищ інформації. Так, потреба у розвитку довготривалої пам'яті перестає бути актуальною.

Тому, змінився не тільки світогляд, але й увесь життєвий уклад сучасного соціуму. Цінним стає не досвід, а оперативне засвоєння нових технологій,

швидкість реакцій, здатність виконувати кілька дій одночасно, швидке переключення між задачами. А це, зокрема, призводить до того, що освічені та досвідчені люди перестають цінуватися в суспільстві, вони програють у конкурентній боротьбі та стають баластом у спільноті. Люди, взагалі, поступово перестають бути цінністю, їхні функції перебирає на себе та значно успішніше виконує штучний інтелект. І це призводить до зміни традиційної взаємодії в соціумі, недорозвитку чи деградації соціального інтелекту та самоізоляції індивіда.

Простір життя сучасних людей що далі, то більше обмежується їхнім помешканням, ТРЦ, екранами комп'ютерів. Недорозвиток функції прогнозу відбувається в умовах обмеженого простору та ізоляції. Людині для її розвитку потрібні нові перспективи, освоєння нових «територій», постійне перебування на одному й тому ж місці призводить до повного або часткового припинення окремих інтелектуальних функцій, стереотипності поведінки та деградації особистості.

Як показав досвід карантину, пов'язаного з пандемією ковіду, для більшості людей ізоляція – це спосіб короткочасного виживання, тому що в такому стані швидко вичерпуються ресурси людини. І якщо фізичні сили можна поповнювати з допомогою доставки продуктів та інших необхідних товарів, фізичних вправ, то психологічні сили людина підтримує у живій здоровій взаємодії з іншими, улюблений роботі, реальних подорожах, плануючи усе це. Відсутність же перспективи нормального життя, призводить до виснаження психічних ресурсів, ізоляція тривала в часі – до поступового регресу та деградації людини. В результаті карантину, адаптуючись до нових умов, цивілізоване людське суспільство пішло на новий виток інтернет-залежності: усю можливу там роботу було перенесено в мережу, придумано нові види заробітку, які можливо реалізувати через інтернет. Тепер перебування в мережі протягом тривалого часу отримало виправдання та офіційне визнання, тим самим люди ще більше посилили свою залежність від мережі.

Застосовуючи метафору, можна сказати, що людство втрапило в павутину інтернет-залежності, яку само ж для себе і сплело. Інтернет-залежність – це пастка для сучасних людей, де вони опиняються, не усвідомлюючи загрози для себе та майбутнього своїх дітей, делегуючи найбільший свій скарб – здатність думати штучному інтелекту. За законами природи, усе, що активно не

використовується, поступово набуває рудиментарної форми, а з часом відмирає. Дуже активно розвиваючи нові технології людство бадьоро крокує в майбутнє, де цифровий аутизм та інформаційна псевдодибільність стануть поширеним та звичним явищем. Але залежна людина до певного етапу не сприймає і не визнає своєї залежності. Вона, як той експериментальний пацюк постійно тисне на педаль, щоб вживленим у мозок електродом активізувати центр задоволення чи відволіктися від пекельного відчуття жаху та страждання, які наздоганяють її, як тільки задоволення минає. Ілюзорна втеча від реальності ніяк не допомагає вирішити проблему екзистенційного вакууму. Вона не думає про майбутнє, не прогнозує, не планує його, адже його у неї немає, тому, що у залежної людини – це шлях деградації та занепаду.

Отже недорозвиток функції прогнозу заважає людині орієнтуватися та пристосовуватися до життя, вцілому, та у соціумі, зокрема. Ця вада обмежує її життєвий та часовий простір та позбавляє власного майбутнього, а відсутність життєвих перспектив та сенсу – необхідності ставити цілі, планувати та розвивати своє життя, бути його господарем. Така людина не є самостійною, схильна до конформізму та підлеглої поведінки. Нерідко поєднання недорозвитку прогностичної функції та емоційно-вольових механізмів призводить до виникнення тієї чи іншої залежності. Не передбачаючи наслідків своїх вчинків, через недостатність критичного мислення, вона може скоювати асоціальні чи антисоціальні дії. Недорозвиток прогностичної функції, як частини стратегічного мислення позбавляє потреби розвивати власні здібності, щоб знайти їм найкраще застосування, що зменшує для неї шанси зайняти гідне місце в соціумі, ефективно керувати іншими, скорочує можливості впливати на власне та колективне майбутнє.

Обґрунтування основних вимог до визначення схильності до девіантної поведінки та розробка інструментарію діагностики осіб «групи ризику» соціальної дезадаптації

Девіантна поведінка, вказує на порушення, викривлення, недорозвиток певних функцій когнітивної, емоційно-вольової, особистісної сфер дитини чи підлітка, на відхилення від вікових норм. Відповідно до основного постулату «теорії особистісних конструктів» Д. О. Келлі, поведінка людей визначається тим, як вони прогнозують майбутні події. Наші попередні дослідження недорозвитку функції прогнозу у підлітків з девіантною поведінкою, які переступили закон, вказують на наявність ушкоджень та порушень у

механізмах антиципації індивіда. А поєднання порушень прогностичної функції з ушкодженнями в особистісній сфері спричиняє такі девіації поведінки, які призводять до рецидивів протиправних, деліквентних дій та проблеми соціальної адаптації індивіда в цілому. Що ж до підлітків з «групи ризику» *соціальної дезадаптації*, то їхні проблеми ускладнені і травматичним досвідом, і відторгненням соціуму, і способом пристосування до життя в асоціальному середовищі.

Успішна адаптація в соціумі – це, перш за все, засвоєння його правил, норм та цінностей, часто подвійних, яке тісно пов'язане з соціальним інтелектом. Його достатній рівень припускає, зокрема, й функціонування прогнозу у людських взаєминах, адже засвоєння нових норм та правил відбувається саме в процесі взаємодії з іншими людьми. Розуміння інших, передбачення та передвгадування: їхньої поведінки, почуттів, їхніх цілей, намірів, потреб та інтересів необхідне для того, щоб мати можливість, проконтролювати та спланувати власну поведінку у взаємодії та передбачити її наслідки. Реакції інших людей стають певним позитивним або негативним підкріпленням дій та намірів індивіда, точності його прогнозу.

Дж. Гілфорд вважає, що у соціальній взаємодії здатність прогнозувати є дуже важливою складовою соціального інтелекту. «Соціальний інтелект – один з найважливіших компонентів життєдіяльності особистості, оскільки дає можливість людині пізнавати саму себе, забезпечує правильне розуміння вчинків інших людей, їх вербальних і невербальних реакцій». Соціальний інтелект є важливою когнітивною складовою структури комунікативних здібностей особистості. Соціальний інтелект допомагає прогнозувати розвиток міжособистісних стосунків, «загострює» інтуїцію, передбачливість, забезпечує психологічну витривалість, дає змогу долати раптові кризи та стреси, які загрожують самоповазі.

З точки зору автора, прогнозування у сфері людських стосунків традиційно подається як очікування від них тих чи інших наслідків. Психологічна травма також виникає у взаємодії між людьми і спочатку є реакцією на невиправдані очікування цієї взаємодії, а потім стає детермінантною змісту та модальності прогнозу. Так, добре розвинутий соціальний інтелект захищає від психологічної травми.

СІ – це здатність орієнтуватись на суттєві характеристики комунікативної ситуації, які не піддаються безпосередньому спостереженню і,

спираючись на ці орієнтири, обирати можливі способи опосередкованого досягнення власних чи спільних цілей за умови неможливості їх прямого досягнення.

Тест «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда констатує існування порушень прогностичної функції у підлітків з девіантною поведінкою. Можемо стверджувати, що його показники достовірні та надійні, зважаючи на відомі нам вікові та соціально-психологічні особливості соціально дезадаптованих підлітків. Тест містить чотири субтести, три з них складені на невербальному стимульному матеріалі і один – на вербальному. Субтести діагностують чотири здатності в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, перетворень і результатів поведінки. Два субтести мають у своїй факторній структурі і другорядні показники, які стосуються здатності розуміти елементи поведінки та їх співвідношення. Методика розрахована для опитування дітей та дорослих, починаючи з 9 років. Кожен субтест містить від 12 до 15 завдань. Час проведення субтестів обмежений.

Приводимо короткий опис субтестів з метою ознайомити, рівень якої складової CI субтест вимірює. Субтест № 1 – «Історії з закінченням», визначає фактор пізнання результатів поведінки, тобто здатність *передбачати* наслідки поведінки персонажів в певній ситуації, передбачити те, що станеться в майбутньому. Субтест № 2 – «Групи експресії», вимірює фактор пізнання класів поведінки, а саме здатність до логічного узагальнення, виділенню загальних істотних ознак в різних невербальних реакціях людини. Субтест № 3 – «Вербальна експресія», визначає фактор пізнання перетворень поведінки, тобто здатність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуації. Субтест № 4 – «Історії з доповненням», встановлює рівень розвитку пізнання систем поведінки, а саме, здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії та значення поведінки людей в цих ситуаціях.

Підлітки з проблемами у пристосуванні до соціуму, з притаманною їм нестабільністю поведінки, часто демонструють байдужість до свого майбутнього, небажання про нього думати, відсутність образів майбутнього, тому, що у них деформовані уявлення про життєву перспективу. Життєва перспектива, як і картина світу підлітків з девіантною поведінкою, як правило, деформована та пошкоджена ще в ранньому дитинстві. Проведені емпіричні дослідження сприймання часу сучасними підлітками підтверджують

концепцію: підлітки, що вважають своє минуле позитивним більше зацікавлені у прогнозуванні, плануванні, конструюванні та моделюванні власного майбутнього. І навпаки, підлітки, у сприйманні яких минуле наділене негативними та болісними переживаннями, байдуже ставляться до майбутнього і не очікують від нього нічого доброго. Часто вони живуть теперішнім, бажаючи отримати від нього максимум задоволення та розваг. Вони також не визначають собі мету, нічого не планують на майбутнє, їхні мрії переважно несміливі та обмежені. Навіть у випускних класах вони не думають про майбутню професію, покладаючись на долю або значущих дорослих: «якось воно буде», «батьки, багаті родичі допоможуть».

Але відсутність розвиненої часової перспективи в підлітковому віці становить причину почуття безнадійності, самотності. Ще Л.О. Регуш у своїх дослідженнях зазначала, що багато підлітків переживають «тепер» як «завжди», і якщо їм нині з якихось причин погано, то вони думають, що погано їм буде завжди. Деякі з них вбачають єдиний для себе вихід із такої ситуації у самогубстві, на жаль, маємо недавні приклади такої поведінки.

За результатами наших попередніх досліджень, у підлітків з девіантною та деліквентною поведінкою, переважає гедоністичне та фаталістичне сприймання життя, яке зокрема, заважає розвитку цілепокладання та потребі планувати час, а низький локус контролю – відповідальності за власні вчинки. Часова перспектива впливає на багато важливих суджень, рішень та дій.

Ф. Зімбардо визначає часову перспективу як несвідомий процес, в результаті якого неперервний потік особистого і соціального досвіду розподіляється за часовими категоріями або межами, котрі допомагають впорядковувати, узгоджувати та надавати сенсу подіям. Так, домінуючий вплив на поведінку індивіда може мати минуле через згадування подібних попередніх ситуацій та співвідношення затрат і винагород минулого вибору. Ці спогади можуть бути ностальгічними і позитивними, або ж сумними, травматичними та негативними, відтворення подій у них може бути точним або ж спотвореним. Таке фокусування на минулому може значно впливати на інтерпретацію теперішньої ситуації життя. Для інших прийняття рішення може залежати від антиципацій і очікувань, сконструйованих через уявне продовження теперішнього у майбутнє, а також встановлення співвідношення витрат в актуальній ситуації та можливих винагород у майбутньому. Індивідуальна тенденція акцентувати ту чи іншу часову рамку виробляє стійке часове

уподобання, внаслідок якого одні будуть переважно орієнтовані на майбутнє, інші – більше на теперішнє або минуле. Однак, поєднання часових орієнтацій буде адаптивним та оптимальним для психологічного і фізіологічного здоров'я індивіда тільки у випадку гнучких переходів від однієї часової орієнтації до іншої, залежно від вимог ситуації, потреб і цінностей.

Так, опитувальник Ф. Зімбардо (ZTPI) дає можливість дослідити особливості часової перспективи: виявити причини позитивного чи негативного сприйняття життя, побачити характер очікувань від майбутнього, існування чи відсутності у підлітка мотивації керувати своєю долею. До ZTPI належать та надійно відтворюють часові перспективи п'ять факторів. Перший – *Негативне минуле* – відображає в цілому негативне, з відразою, сприйняття власного минулого. Внаслідок реконструктивної природи минулого, таке негативне ставлення може бути зумовлене як справжнім досвідом неприємних чи травмуючих моментів, так і негативною реконструкцією не таких вже й складних ситуацій, або ж їхніх поєднань. Тепер ми знаємо, що тяжкість психологічної травми, не є об'єктивним показником¹.

Другий фактор – *Гедоністичне теперішнє* – відображає гедоністичне, ризиковане ставлення до часу власного життя і передбачає насолоду моментом, незважаючи на подальші наслідки своєї поведінки.

Третій фактор – *Майбутнє* – вимірює загальну майбутню орієнтацію. Ця шкала передбачає, що у поведінці домінує докладання зусиль заради поставлених цілей та можливих винагород у майбутньому.

Четверта шкала – *Позитивне минуле*. На відміну від першого фактору, який передбачає травму, біль та жаль, цей фактор відображає тепле, сентиментальне ставлення до минулого, коли минулий досвід та час згадуються приємними, із ноткою ностальгії.

Останній, п'ятий фактор – *Фаталістичне теперішнє* – виявляє фаталістичне, безпорадне ставлення до життя, індивіди з такою часовою орієнтацією вірять в долю і впевнені, що самі вони не можуть впливати ні на теперішні, ні на майбутні події свого життя. Зрозуміло, що подібна позиція заважає розвитку функції прогнозу, людина з такою життєвою позицією живе так, ніби пливе за течією, не планує свого життя, не ставить перед собою цілі.

Вказані «параметри» особистості тісно пов'язані з її настановами, так, дослідження їх також вказуватиме на порушення чи адаптивний стан прогностичної функції, зокрема такого її аспекту, як очікування від

майбутнього. І роль передбачення в регуляції діяльності не менш значуща, ніж роль цілепокладання. Ще Б. Ф. Ломов зазначав, що передбачення перебігу керованого процесу і можливих змін середовища, є обов'язковим компонентом планування діяльності, інакше ми матимем феномен «самоздійсних пророцтв». І саме прогнозування результатів робить активність цілеспрямованою і саморегулюючою, коли завдяки порівнянню вимірів прогнозованого результату з інформацією, що надходить каналами зворотного зв'язку, стає можливою корекція процесу діяльності, усунення відхилень від запланованих параметрів результату.

Дослідити особливості прогностичної функції підлітків, розвитку у них здатностей до аналізу минулих подій та прогнозування майбутніх у власному житті, постановки цілей та планування дій для їх досягнення можна з допомогою методики «*Листок самоаналізу*», розробленою Т. Рябовол та Л. Скабою. Методика, яка спочатку розроблялась для психолого-педагогічного супроводу учасників навчально-виховного процесу гімназії, дала ґрунтовні результати для дослідження причин та чинників порушень прогностичної функції підлітків.

«Дослідницька (напівпроективна) методика «*Листок самоаналізу*» застосовується з метою навчити учнів систематизувати та структурувати час: аналізувати своє минуле, планувати майбутнє, ставити цілі, навчити усвідомлювати помилки та «уроки» пережитих подій, формувати відповідальність за своє життя та розвивати вміння керувати ним».

Опитування за її допомогою може бути як груповим, так і індивідуальним. Учням пропонується *проаналізувати* певний період свого життя за попередні півроку та *вказати найбільш значимі*, з точки зору учасників експерименту *події, визначити, хто або що найбільше впливало на хід цих подій. На які справи витрачено найбільше часу, на які найменше, чому? Які справи, дії були продуктивними, а які навпаки виявились даремною тратою часу і зусиль? В чому причина більшості зривів та невдач, а що допомогло досягти успіху? Які висновки варто зробити на майбутнє, що сприятиме досягненню успіху? Наскільки важливими та корисними для твого життєвого досвіду були вказані події? Чому?* Останнім завданням підліткам пропонувалось *запланувати події*, на які найбільше хотілося б або потрібно витратити найбільше часу. Так, ця методика дає можливість визначити якісні характеристики взаємодії з часом, в основному

з минулим та майбутнім та опосередковано вказує на ставлення учня до теперішнього.

Серед інструментів, які ми пропонуємо використати для дослідження порушень функції прогнозу, є і опитувальник Смесложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтєва саме тому, що він визначає наявність чи відсутність мети в житті опитуваного, а ще має такі шкали, як «Результативність життя або задоволення самореалізацією», «Локус контролю – Я» (Я – господар життя), «Локус контролю Життя», «Керованість життям та Процес життя, інтерес та емоційна насиченість життя», які прямо чи опосередковано вказують на розвиток здатності прогнозувати своє життя.

Про розвиток функції прогнозу, зокрема її емоційно-вольового забарвлення, можна зробити висновок, аналізуючи особливості мотивації підлітка. Саме очікування результату і формують мотивацію тієї чи іншої діяльності. Наприклад: результати опитування за методиками Т. Елерса визначення мотивації уникання невдач та досягнення успіху, а ще точніше їхнє поєднання за методом М. Когвінтон у «квадріполярну модель» показують типові для підлітка очікування від майбутнього та способи взаємодії з ним.

Отже відібрані нами методики задовольняють низку вимог до роботи з підлітками з девіантною поведінкою за формою та змістом, враховують вікові та психологічні особливості досліджуваного контингенту підлітків, є апробованими, надійними та ефективними. Результати такого дослідження дадуть можливість підвищити ефективність профілактичного впливу підлітків з девіантною поведінкою з метою запобігання у них соціальної дезадаптації.

Однак, зважаючи на сказане вище про інтернет-залежність, допомоги в розвитку когнітивної сфери, попередження її порушень і прогностичної функції, зокрема, потребують значно більше дітей, ніж ми вважали раніше. На вітчизняних теренах це питання почали обговорювати у доволі вузьких колах психологів та педагогів тільки рік-два тому, воно ще не набуло значного розголосу та підтримки батьків, а голос педагогів був активно перекритий потребою у дистанційному навчанні через карантинні вимоги у зв'язку з пандемією. Отже однозначної думки про те, норма це патологія у суспільстві поки що немає. Ми вважаємо, що для вирішення проблеми необхідне термінове та ґрунтовне дослідження численних вибірок усіх вікових категорій для перегляду вікових норм когнітивного, емоційно-вольового, особистісного розвитку. В будь-якому разі, світ змінився, і ми не маємо права підходити до

нього зі старими мірками, адже гуманітарні науки мають бути провідником людства у майбутнє, знати прогноз його розвитку, попереджати про небезпеки.

Заходи з попередження виникнення девіацій в особистісному розвитку дітей та підлітків, відповідно до їх життєвої ситуації в суспільстві, що змінюється

Зважаючи на вагоме значення функції прогнозу у стосунках людини із соціумом та з самою собою: реалізацією та керуванням власним життям, профілактикою відхилень та залежностей, сучасна наука має важливу проблему та поле для численних досліджень. Як показує попередній аналіз наукових розвідок та досвід практичної роботи, для ефективної психокорекції та психотерапії необхідно налагоджувати функцію прогнозу, тому що без її здорової роботи та злагодженої взаємодії з іншими механізмами неможливо забезпечити ні якісну реконструкцію, ні трансформацію особистості, ні виправити девіантну поведінку. Ми вважаємо, що така робота має бути системною, комплексною та послідовною і, практично, щоденною, як для розвитку так і виправлення порушень. В ній мають бути передбачені форми роботи для всіх учасників навчально-виховного процесу, психологічним супроводом мають бути забезпечені як учні, так і батьки та педагоги. Тільки система заходів, спрямованих на розвиток та корекцію в когнітивній, емоційно-вольовій, особистісній сферах, дозволить змінити поведінку підлітків з девіантної на здорову та запобігти соціальній дезадаптації підростаючої особистості. Ми вважаємо, що важливість навчання підлітка організації власного життя: цілепокладанню, плануванню має бути донесена до батьків та людей, що заміняють їх.

Шляхи та методи, які ми пропонуємо для цієї роботи: по-перше, це класичні способи надання психологічної допомоги підліткам з девіантною поведінкою, по-друге, спеціальні методи роботи для розвитку соціального інтелекту, антиципації та корекції часової перспективи і, за потреби, глибинна робота фахівців з раннім травматичним досвідом молодої людини.

Під час психологічного супроводу підлітків з девіантною поведінкою рекомендується використовувати інформування та розширення кругозору дитини, підвищення її психологічної грамотності з обговорюваних питань за рахунок прикладів з буденного життя, звернення до літературних джерел, фільмів, до наукових даних, до досвіду інших людей. Важливо навчити дитину встановленню логічних взаємозв'язків та послідовності подій, адже це

допомагає виявити вплив внутрішніх (суб'єктивних) чинників на те, що відбувається і їх взаємозв'язок. Цей спосіб дозволяє розширити і уточнити розуміння проблеми. Проведення логічного обґрунтування також дозволяє відсортувати варіанти вирішення актуальної життєвої задачі за рахунок логічного аналізу, очевидного результату (ефективності), вибору різних шляхів вирішення завдань.

У роботі з дітьми та підлітками добре зарекомендував себе метод метафори. Суть методу полягає у використанні аналогій – образів, казок, притч, випадків з життя, прислів'їв, приказок – для ілюстрації актуальної ситуації (теми, питання). Метафора опосередковано впливає на настанови, стереотипи, думки людини, дозволяє поглянути на ситуацію ніби із сторони. Завдяки цьому знижується суб'єктивна значущість проблеми, зникає помилкове відчуття її унікальності. Крім того, з її допомогою вдається розрядити напружену атмосферу консультування. А це, зокрема сприяє саморозкриттю дитини, так психолог завуальовано спонукає консультованого «стати самим собою». Адже без саморозкриття робота не буде достатньо поверхневою та неефективною. Для цього психолог ділиться певним власним досвідом і виражає терпиме ставлення до різних почуттів дитини та висловів, щодо них.

Тільки після встановлення довіри можна застосовувати такі методи, як: переконання, відреагування та переоцінка. Переконання можна застосовувати за наявності у підлітка розвиненого образного і абстрактного мислення, стійкості уваги. Цей спосіб доцільно використовувати на фоні урівноваженого емоційного стану. Психолог, використовуючи зрозумілі підлітку аргументи, дозволяє йому переконатися (утвердитися) в правильності певних прийомів, думок тощо. Переоцінка негативних відчуттів і думок дозволяє виробити новий погляд на ситуацію – «змінити рамку». Переоцінка передбачає виявлення негативних переживань (думок, образів), їх фіксацію, пошук позитивного (трансформацію в позитивне), концентрацію на позитивному та об'єднання позитивного з негативним з метою переоцінки негативу.

Дитина чи підліток з девіантною поведінкою потребує допомоги у відреагуванні неконструктивних емоцій. Застосувати цей спосіб доцільно під час гострих емоційних станів. Відреагування може виражатися у формі сміху, сліз, вимови, активної дії (порвати, постукати, побити подушку, потупати ногами, намалювати, покреслити, написати). Відреагування дозволяє розрядити напругу, викликану негативною емоцією. Психолог уважно спостерігає,

співчуває, розуміє, але не приєднується до відчуттів консультованого. Подібну задачу, але переважно в когнітивній сфері вирішує метод трансформації особистої історії. Задача трансформації – цілеспрямоване занурення у власну історію для уявного завершення суб'єктивно незакритих подій минулого життя, для зміни нав'язаних програм і сценаріїв. Подібні уявні дії сприяють зняттю напруги, яка створюється ефектом незакінченої дії. Якщо не можна змінити реальні події життя, то можна змінити ставлення до них. В тих випадках, коли підліток страждає від думок, що він не сказав чогось або не зробив, можна запропонувати йому зробити це, актуалізувавши ситуацію в процесі психологічної роботи в ігровій моделі.

Для усунення внутрішніх конфліктів, які заважають взаємодії з майбутнім, можна використовувати внутрішні переговори. Переговори припускають виявлення конфліктуючих сторін (субосіб), називають їх і встановлюють діалог між ними. Психолог може допомогти дитині усвідомити конфліктуючі сторони і організувати внутрішні переговори, що призведуть до компромісу. Наприклад, після спеціальних тренувань дитина навчиться підключати до переговорів свого Творця – мудру творчу силу, яка є у кожної людини. Це допомагає віднаходити не тільки компроміси, але і нові оригінальні рішення.

Рольове програвання – аналогічний спосіб, у якому буде задіяна і поведінкова сфера, припускає моделювання різних реальних та ідеальних ситуацій для тренування (відпрацювання) нових способів поведінки. Під час актуалізації знань доцільно використовувати парадоксальну інструкцію. Вона викликає почуття протесту та активізує дитину, а далі можна запропонувати їй продовжувати робити те, що вона робить. Нехай повторить свої дії (думки, вчинки) принаймні тричі. З цією ж метою в роботі використовується домашнє завдання. Як домашнє завдання дають різні дії, про які домовляються психолог та підліток. Це можуть бути: спостереження, відстежування результатів, апробація нових способів поведінки. Уточнення параметрів бажаного результату (одночасно з позитивним програмуванням) через докладні відповіді на питання: «Як я дізнаюся, що я досяг результату?», «Як інші дізнаються, що я досяг результату?», «Як я доведу скептику, що досяг результату?» тощо.

Залежно від вікових та психічних особливостей підлітка можна застосовувати також і конкретне побажання. Побажання може містити рекомендацію спробувати який-небудь конкретний спосіб дії під час вирішення

актуальної задачі. Таке побажання не має знижувати відповідальності підлітка, і він сам вирішує, як діяти, оцінює прийнятність пропонуваних способів, планує кроки для їх реалізації. Схожим до нього є метод соціальних проб. Освоєння дитиною різних конкретних дій, як у спеціально запланованих життєвих ситуаціях, так і в ігрових процедурах. Таке навчання дозволяє дитині краще зрозуміти власні можливості, пройти своєрідне соціальне гартування, освоїти нові форми і способи поведінки.

І найважливішою задачею у виправленні порушень прогностичної функції є формування у підлітка цілеспрямованості. Пошук нової життєвої мети, якщо підліток відчуває спустошеність, мізерну цінність свого існування, якщо він хоче змінити своє життя, але не знає як. Для формування цілеспрямованості можна використовувати як раціональні техніки, так і творчу уяву. Наприклад, К. Вдовиченко слушно рекомендує наповнювати значенням буденні життєві події: «Така робота має велике значення для дитини, якій життя здається нудним, а всі заняття – нецікавими». В роботі з підлітками з девіантною поведінкою важливим моментом є визначення спільників – тих, хто допоможе досягти поставленої мети.

За приклад можна взяти методіку «Зосереджене мріяння» [3]. Її реалізація здійснюється покроково.

1. Складання проєкту бажаного майбутнього. Для цього можна використовувати запис всіх бажань без критики і обмежень протягом 10-15 хвилин; складання фільму про власне життя з фіксацією низки кадрів з бажаного майбутнього; «подорож» на машині часу в своє майбутнє; уявна подорож в «особливе місце», де можна поговорити з мудрецем і почути його повчання, і т.д.

2. Визначення тимчасової сітки. Якщо все, що виділено на першому етапі, належить до завтрашнього дня, варто подумати про ближню перспективу; якщо мета належить до віддаленого часу, варто подумати про найближчі кроки їх реалізації.

3. Вибір найважливішої мети і цінностей, обґрунтування їх важливості.

4. Перевірка сформульованої мети і цінностей на позитивність, конкретність, досяжність, ясність, етичність.

5. Складання списку ресурсів для досягнення мети.

6. Складання списку обмежень шляху до мети.

7. Складання покрокового плану досягнення мети.

В роботі зі старшими підлітками добре зарекомендували себе методики коучингу а також тайм-менеджменту. Взагалі, конкретні дії, вправи і процедури, які вибирає психолог для надання психологічної підтримки, завжди ситуативні. Вони обумовлені, перш за все, індивідуальними характеристиками підлітка і направлені на його соціалізацію за рахунок усунення причин, перешкоджаючих дозволу актуальних життєвих задач. Запропоновані способи корекції девіантної поведінки розроблені за принципами роботи розробленими такими сучасними авторами: К. Вдовиченко, І. Кузнецова, К. Милютіна.

Список використаних джерел:

1. Александрова Г. І., Самаренко Т. К. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії в середній школі Інтернет-ресурс: http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2012/Istoria/2_109977.doc.htm
2. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / под ред. И.М. Фейгенберга и Г.Е. Журавлева. М., 1977.
3. Вдовиченко К. С. Робота з дітьми схильними до девіантної поведінки. Інтернет-ресурс: <https://vseosvita.ua/library/robota-z-ditmi-shilnimi-do-deviantnoi-povedinki-186771.html>
4. Гіпокамп і його роль у механізмах когнітивної дисфункції/ Інтернет-ресурс: фундаментальна медицина – Журнал «Медицина світу» – Журнал ...точка доступу: msvitu.com/archive/2017/june/article-3.php?print=1
5. Грись А. М. Психологічні механізми функціонування образу Я у осіб з різними типами характеру. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2015. Том. XI: Випуск 13. С. 22-30
6. Ірвін Яллоу. Дар психотерапії. Інтернет-ресурс: http://loveread.ec/read_book.php?id=37034&p=1
7. Курпатов А. Четвертая мировая война. Інтернет-ресурс: <https://www.livelib.ru/book/1002142858-chetvertaya-mirovaya-vojna-buduschee-uzhe-ryadom-andrej-kurpatov>
8. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. *Загальна психологія: Навч. посібник. Для студентів вищих закладів освіти, де викладається курс загальної психології.* К.: МАУП, 2000. 256 с.
9. Максимова Н. Ю. Психологічна травма як чинник адитивної поведінки. <http://lib.iitta.gov.ua/708949/1/Максимова%20%281%29.PDF>

10. Малейчук Г. И В плену у субъективной реальности: (ловушка картины мира) / https://psy-practice.com/Maleychuk_Gennadiy_Ivanovich/
11. Малиненко Т. І. Психологічні особливості процесу цілепокладання у керівників вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01 / Т.І. Малиненко. О., 2005. 20 с.
12. Методи роботи з девіантами в умовах сучасного соціокультурного середовища: методичні рекомендації / Максимова Н.Ю., Грись А.М., Манілов І.Ф. [та ін.]; за ред. Н.Ю. Максимової. К.: Педагогічна думка, 2015. 91 с.
13. Николаева И. А. Исследование взаимосвязи прогностического потенциала личности с особенностями учебно-профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2013. 24 с.
14. Панок В. Г., Рудь Г.В. Психология жизненного пути личности: Монография. – К.: Ника-Центр, 2006. 280 с.
15. Подкоритова Л. О. Понятия «антиципация», «передбачення», «прогнозування»: спільне й відмінне. Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Т. X, част. 1. К., 2008. С. 352–358.
16. Поль Р. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире. R. Paul [edited by A. J. F. Binker]. Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. 575 р.
17. Прасол Д. Структура прогностичного компонента та його роль в управлінській діяльності / Д. Прасол : Соціальна психологія., 2005. №5 (13). С. 38–45.
18. Прогнозування. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. С. 524. 742 с
19. Психолого-педагогічна робота з дітьми, схильними до прояву девіантної, делінквентної поведінки (з досвіду роботи спеціалістів психологічної служби системи освіти України) / авт. кол.: О. П. Абухажар, Н. М. Акімова, В. В. Білецька та ін ; упор.: В. Г. Панок, Ю. А. Луценко К. : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2014. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см.
20. Рябовол Т. А. Вплив психологічної травми на розвиток функції прогнозу/ Т. Рябовол: Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту

- психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том XI, Психологія особистості. Психологічна допомога особистості Вип. 15, Київ, 2017. С.450 – 458.
21. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003. 352 с. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 220-235.
22. Сычев О.А. Исследование прогнозирования в психологии / О.А. Сычев // [http:// www.spf.kemsu.ru/portal/psy2004/1.9.htm](http://www.spf.kemsu.ru/portal/psy2004/1.9.htm)
23. Ткач Б. М. Формування артифіціальних девіацій у сучасному суспільстві. Людина, суспільство, політика: актуальні виклики сучасності: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса: Національний університет «Одеська юридична академія», 2017. С. 139-140
24. Stancato F. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / F. A. Stancato // College Student Journal. September, 2000. (англ.)
25. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): [посібник для вчителя]. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
26. В. Франкл. Людина в пошуках справжнього сенсу. Інтернет-ресурс: <https://www.yakaboo.ua/ljudina-v-poshukah-spravzhnogo-sensu-psiolog-u-konctabori.html>
27. Шинкарук В. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. - Київ : Абрис, 2002. 742 с.
28. Ширяев Л.А. Психофизиологические механизмы вероятностного прогнозирования / Л.А. Ширяев. Рига, 1986.

РОЗДІЛ 6.

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ЯК ЧИННИК ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Вступ. В умовах соціальних перетворень дослідження мотиваційної сфери неповнолітніх із ознаками девіантності набуває особливої ваги та потребує нових наукових досліджень у цій сфері.

До проблеми вивчення поведінки, її потреб і мотивів вчені зверталися у різних контекстах, зокрема: генези і функціональної обумовленості (Л. Божович, М. Лісіна, С. Москвичов); ієрархії мотивів і мотивації (О. Леонт'єв); диспозиції потреб особистості та регуляції поведінки (В. Ядов); розвитку мотиву і мотивації досягнення успіху, їх позитивного підкріплення (Х. Хекхаузен, Д. Маккелланд, Дж. Аткинсон, К. Левін); генези потреби «бути особистістю» (А. Петровський, В. Петровський); структури мотивації (С. Занюк), структури мотивів соціальної поведінки (І. Алтуніна); походження мотивації влади з комплексу неповноцінності (А. Адлер); ситуаційних детермінант поведінки, раціонально обумовлених вчинків, поведінкових реакцій (Г. Олпорт); механізмів виникнення нових мотивів і мотивацій через оперантне научіння (Б. Скіннер) та ін.

Методологічне та теоретичне підґрунтя дослідження становлять: принцип системного підходу до розуміння особистості (Б.Г. Анан'єв, Б. Ломов, В.В. Мерлін, К.К. Платонов та ін.); концепції розвитку психіки й особистості в діяльності (Л. С. Виготський, В.В. Давидов, О.М. Леонт'єв, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Роменець, С.Л. Рубінштейн та ін.); концепції адаптивності дітей, підлітків та молоді з девіантною поведінкою, факторах та критеріях соціальної дезадаптації неповнолітніх, що визначені співробітниками лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (Н.Ю. Максимова, І.Ф. Манілов, А.М. Грись, Т.А. Рябовол, Л.А. Філоненко, О.М. Максим, В.М. Щербина-Прилука); погляди на природу особистісних відхилень та дослідження з проблем психологічної корекції підлітків (О.Ф. Бондаренко, Л.Ф. Бурлачук, С.В. Дворяк, Е.Г. Ейдемільлер, О.С. Кочарян, А.С. Лічко, Н.Ю. Максимова, В.Д. Москаленко, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.М. Синицький, В.В. Синьов, Т.С. Яценко та ін.).

Незважаючи на високий інтерес до мотивації соціальної поведінки представників різних наук, тема залишається недостатньо вивченою, актуальною, оскільки динамічними є соціальне життя і розвиток суспільства та науки.

6.1. Теоретичні аспекти дослідження мотиваційної сфери як чинника девіантної поведінки неповнолітніх в умовах соціальних перетворень. Девіація як соціальне явище наявна в суспільстві будь-якого типу і притаманна кожній соціальній спільноті. Особливо вона виявляється на етапі трансформації соціальної системи, під час зміни її ціннісних орієнтацій. Соціальні відхилення мають для суспільства різне

значення. Позитивні є засобом прогресивного розвитку системи, підвищення рівня її організованості, подолання застарілих, консервативних, реакційних стандартів поведінки. Це соціальна творчість – наукова, технічна, художня, суспільно-політична. Негативні відхилення дезорганізують систему, підриваючи іноді її основи. До них належать злочинність, наркоманія, проституція, алкоголізм. Межі між позитивною і негативною девіантною поведінкою рухомі в часі й просторі.

Підлітковий вік має дуже важливе значення у розвитку та становленні особистості. Межі підліткового віку досить умовні – науковці вже давно відзначають тенденцію до «омолодження» цього періоду. Зараз діти вступають у перехідний період приблизно в 10 років, а закінчують його в 19-20 років. Ці дані дуже мінливі, тому потрібно не покладатися на вік, а звернути увагу на особливості проходження підліткового періоду. Особливість полягає в тому, що підліток проходить етапи від прощання з дитинством до етапу зустрічі з юністю. На початку підліткового етапу відбувається деконструкція дитинства. Вона пов'язана перш за все з фізичними змінами в тілі, перебудовою дитячого в доросле. Увійшовши в цей етап, дитина вже починає відчувати свою дорослість, у неї посилюється потреба в спілкуванні з однолітками, а авторитет батьків невблаганно падає. Саме в цей час труднощі дорослих в спілкуванні з підлітком досягають свого піку.

Так, наприклад, П. Блонский вказує на те, що у віці з 10 до 12 років важливими є наступні новоутворення: логічне впорядкування думок; різке збільшення об'єму мислення у просторі та часі; значне розширення кола джерел інформації; достатній рівень абстрактного мислення; пам'ять стає основою раціонального та проблемного мислення; здатність до варіативних думок та інше. А. Л. Рубінштейн та багато інших дослідників відзначають, що до 14 років дитина здатна до висновків і може регулювати свою поведінку [1, с. 505–537]. Період з 11–12 до 14–15 років характеризується інтенсивним розвитком інтелекту, волі, особистості, які дозволяють співвідносити спонуки з соціальними нормами. Психологічна класифікація вікових періодів за критерієм когнітивного аспекту розвитку рівня особистісної відповідальності (Ж. Піаже, Л. Колберг та інші) вказує на те, що усвідомлення аморальності вчинку і спонук до нього формується за допомогою автономної, а не нав'язаної дорослими системи моральних оцінок, в 10–12 років.

На думку В. С. Медведєва у правовому плані в підлітковому віці пізнаються та засвоюються основні моральні та правові норми, формується адекватна чи деформована правосвідомість, і саме відмова від їх інтеріоризації приводить до противоправної поведінки. Також у підлітковому віці реактивно-імпульсивні механізми регуляції поступово підпорядковуються усвідомлювально-вольовому механізмові регуляції, тобто неповнолітні стають спроможними усвідомлювати власні дії та вчинки з огляду на правові наслідки [20, с. 140].

Особлива увага до цього віку приділяється в зв'язку з тим, що саме в цей віковий

період формуються конструктивні та деструктивні способи міжособистісної взаємодії, відпрацьовуються захисні механізми, і відбувається переосмислення моделей адаптивної поведінки, що існують в арсеналі підлітків. У цей період значно розширюється обсяг діяльності, помітно змінюється характер, відбуваються відчутні особистісні зміни, з'являються новоутворення, закладаються основи усвідомленої поведінки та формується загальна картина моральних переконань. Для підлітків характерне почуття дорослості, критичне ставлення до людей, старших за віком, а головне, потреба у самоствердженні та у розвитку самооцінки. Але проблемою є те, що все це відбувається на фоні фізіологічного й психічного розвитку підлітка, його духовного становлення. Звідси й неадекватність реакцій у відносинах із навколишнім середовищем, суперечність у діях і вчинках, які сприймаються дорослими, як аномалія, відхилення від загальноприйнятих правил і норм поведінки. Тому ми вважаємо коректним вживання терміну для цієї категорії підлітків – підлітки (особи) зі схильністю до девіантної поведінки. Вони належать до групи ризику.

Останнє десятиріччя характеризується збільшенням числа бездоглядних дітей (дітей вулиць) і як наслідок – збільшенням різних проявів підліткової девіації. Вона хоча і не несе прямий характер делінквенстності, але, на думку більшості вітчизняних дослідників, наповнена негативним змістом і асоціюється з асоціальною діяльністю – проституцією, наркоманією, алкоголізмом, токсикоманією, бродяжництвом.

Загалом підлітковий вік характеризується: появою психічних новоутворень (самосвідомості, самостійності); якісною перебудовою всієї психічної діяльності у зв'язку зі вступом до дії нових соціальних чинників (систематизованого вивчення основ наук, зміни суспільних позицій), що підвищують вимоги до особистості; крайньою нерівномірністю розвитку, що виявляється в дисгармонії соціально-етичного формування і фізичного дозрівання, в одночасному суперечливому поєднанні в особистості підлітка «дитячості» та «дорослості»; зростанням соціальної активності особистості, пов'язаної з формуванням її соціальних установок, моральних основ [3, с. 523].

Питання про розвиток мотивації порушувалося багатьма дослідниками, для деяких з них було характерно виділяти базову мотивацію і похідні мотиви, що розвиваються на її основі. Так, в якості базових потреб пропонувалися: Е.Толменом – вітальні потреби (цит. за Ж. Нюттеном, 1975), З. Фрейдом – сексуальні потреби і агресія (інстинкт життя і інстинкт смерті) (Фрейд, 1923), М.І. Лісіною та Д.Б. Ельконіним – потреба в спілкуванні (Лісіна, 1986; Ельконін, 1960), Л.І. Божович – потреба в нових враженнях (Божович, 1968) тощо. Розвиток інших видів мотивів (у багатьох концепціях званих психогенними або вторинними, третинними тощо) пояснювався за допомогою мотиваційних механізмів, що мають умовно-рефлекторну природу.

Соціальним чинником розвитку мотивації вчені відзначають культуру суспільства, в якому перебуває особа. Різні культури характеризуються різними видами цінностей, і,

значить, специфіка потреб особистості залежить від її культурної приналежності. Кожна особистість унікальна, як неповторна і кожна культура. Якою саме виросте дитина, багато в чому визначається її становищем в системі сімейних відносин, а це становище буває різним. Якщо становище дитини в сім'ї ненормальне, тоді школа може і має якоесь компенсувати цю духовну ущербність, щоб дитина всупереч сімейним відносинам виростила хорошою людиною, здоровою, культурною особистістю [27, с.68].

Багато дослідників стверджують, що активна трансформація безпосередньо основ родини, сімейних цінностей та норм загрожує майбутньому нації, і є інструментом, що деморалізує суспільство [10, с. 116].

Соціальне сирітство є проблемою, яка віддзеркалює загальний стан життя населення, рівень добробуту та дезорганізації суспільства. Ця проблема щільно пов'язана з ставленням суспільства до дітей, родини та роллю суспільних інститутів. Найближчим оточенням для дитини є родина, основний суспільний інститут, який має вікові норми й традиції, тому вона особливо чутлива до кардинальних реформаторських змін державного рівня, позаяк їх результати прямо відбиваються на рівні та якості життя родини, її виховної функції, стабільності й добробуту внутрішньо сімейних відносин. Соціальна дезорганізація родини характеризується таким кризовими явищами, як збільшення кількості розлучень, зростання кількості неповних родин та малолітніх матерів, конфліктність у родині, емоційне відчуження членів родини, збільшення кількості дітей, що народжені поза шлюбом.

Отже, одним із чинників дисгармонійного розвитку мотиваційної сфери підлітка є неблагополуччя сім'ї. У науковій літературі немає чіткого визначення поняття сімейне неблагополуччя: кожен автор вкладає в нього свій зміст. Тому в різних джерелах поряд з поняттям «неблагополучна сім'я» можна побачити такі: «деструктивна сім'я», «дисфункційна сім'я», «сім'ї групи ризику» тощо.

Незважаючи на варіативність смислового навантаження поняття «неблагополучна сім'я», однією з її особливостей є негативний, руйнівний, дисоціалізуючий вплив на формування спрямованості особистості, її мотивів, який проявляється у вигляді різного роду поведінкових відхилень. У неблагополучній родині підліток відчуває фізичне й емоційне відторгнення з боку батьків: недостатня турбота, неправильний догляд і харчування, жорстоке поводження (психологічне, фізичне та сексуальне насильство), ігнорування душевного світу і переживань. Оскільки у підлітка ще не зміцніла психіка і відсутній достатній життєвий досвід, дисгармонія, що панує вдома, призводить до порушень в психічному розвитку, зокрема, в розвитку мотиваційної сфери [28, С. 20]. До прикладу, такі відомі шкідливі звички, як паління, лихослів'я, зловживання алкогольними напоями тощо розглядаються у середовищі неповнолітніх як стандартна поведінка. Як правило, однією з причин такої поведінки є недоліки в процесі соціалізації.

Успішність соціалізації забезпечується активно-перетворювальною, творчою

позицією людини (В. С. Баруліна, Я. Л. Коломінський, А. А. Реан). Порушена соціалізація та соціальна адаптація неминуче обертається соціальною дезадаптацією, що є джерелом девіантності (М. І. Єнікєєв, А. А. Реан). У той же час навіть однакові зовнішні норми поведінки для різних осіб мають різний внутрішній зміст. Наприклад, як показано О. Д. Стаматіною (1977), є принаймні три види мотивації сталої чесної поведінки, що відображають рівень соціальної зрілості особистості. Одні обґрунтовують необхідність такої поведінки переважно утилітарно-практично: тому, що нечесних позбавляють довіри, не поважають тощо. Інші пов'язують необхідність бути чесним до потреб суспільства, але часом розглядають її як самопожертву. Треті висловлюють повне усвідомлення особистого і громадського значення цієї необхідності, приймають її як самостійну цінність, безвідносно до можливих наслідків.

У сучасному суспільстві місце підростаючого покоління не є однозначним. З одного боку, є спроби відродити ті суспільні інститути, які сприяли вихованню підростаючої людини через колектив і в колективі (молодіжні організації, рухи, трудові загони, профільні табори тощо), але з іншого боку, вже виросло покоління індивідуумів, які не вважають, що в умовах сучасної реальності потрібно вести соціально схвалюваний спосіб життя і прагнути до особистісного самоствердження і самовизначення в руслі соціальних цінностей і норм поведінки. В основі відхилень в поведінці переважно є конфлікт інтересів, цінностей, деформація засобів їх задоволення, помилки виховання, життєві невдачі, порушення емоційної сфери.

Так, ми можемо стверджувати, що всі попередні негативні впливи соціального середовища деформують мотиваційну сферу особистості, а точніше, формують особистість з антисоціальною спрямованістю.

6.2. Обґрунтування основних вимог до визначення схильності до девіантної поведінки та розробка інструментарію діагностики мотиваційної сфери у осіб «групи ризику»

Відомо, що особистісні прояви в поведінці підлітка, складаються не довільно і виступають результатом складного процесу впливу соціальних умов, в яких підліток існує і діє. На жаль, неуважність дорослих до проблем неповнолітніх, нерідко призводить до того, що діти, пасивно засвоюючи негативні моделі поведінки в «стихійному соціумі» і активно апробуючи в своїй життєдіяльності, не маючи знань і соціальних навичок, необхідних для позитивної взаємодії з соціумом, стають жертвами обраної моделі поведінки.

Практично у всіх теоріях адаптації: психоаналітичній, гуманістичній, когнітивній, розглядається лише два рівні – соціальна адаптація та дезадаптація. Дещо іншої точки зору дотримується А. А. Реан, висуваючи як основний критерій соціальної адаптації – вектор її спрямованості «назовні» або «всередину». Оскільки його позиція найбільш близька нам і дозволяє побачити деякі додаткові аспекти, зупинимося на її розгляді більш докладно.

А. А. Реан стверджує, що при спрямованості вектора «назовні» відбувається адаптаційний процес, який характеризується активним впливом особистості на середовище, її освоєння та пристосування до себе. Спрямованості вектора «всередину» відповідає інший тип адаптаційного процесу. Він пов'язаний з активною зміною особистістю самої себе, з корекцією власних соціальних установок і звичних поведінкових стереотипів. Це тип активної самозміни і активного самопристосування до середовища. «Справжня адаптація – це завжди активний процес: активна зміна соціального середовища чи активна зміна себе» [26; с.123].

При цьому процес адаптації може об'єктивно відбуватись як процес розвитку особистості. Автор вказує на ймовірність існування і третього типу – комбінованого. У разі неприйнятності для особистості з якихось причин розглянутих варіантів адаптаційного процесу, він протікає по типу активного пошуку в соціальному просторі нового середовища з високим адаптивним потенціалом для особистості. «Конформне, пасивне прийняття вимог, норм, установок, цінностей соціального середовища без включення активного процесу самозміни, самокорекції, саморозвитку – це завжди не адаптація, а дезадаптація» [26; с.111]. Це практично завжди переживання дискомфорту, незадоволеності, відчуття власної малозначимості і, можливо, неповноцінності.

Так, зірвана соціальна адаптація неминуче обертається дезадаптацією. На думку А. А. Реана, «дезадаптація за зовнішнім критерієм проявляється як конфліктна, асоціальна, контрнормативна і делінквентна поведінка (аж до кримінальної). При цьому одночасно може мати місце і «внутрішня гармонія» особистості» [26; с.41].

Проте, перш ніж почати вирішувати будь-яку проблему, необхідно з'ясувати причини її виникнення. Причин девіантної поведінки неповнолітніх можна назвати багато. Формуванню у підлітків девіантної поведінки сприяють певні об'єктивні умови та причини, а також суб'єктивні передумови. Об'єктивними причинами для їх виникнення є недоліки сімейного, шкільного та суспільного виховання, а в ролі суб'єктивних умов – індивідуальні особливості підлітків та їх взаємодія з соціальним середовищем.

Основними факторами та причинами виникнення відхилень у поведінці категорії дітей «групи ризику» та появи важковиховуваних учнів є:

- нескладні розлади нервової системи, затримка психічного розвитку, різні види акцентуації;
- несприятливе мікросоціальне середовище, сімейні конфлікти, матеріальні нестатки сім'ї;
- бездоглядність та відсутність належного впливу з боку батьків та контролю за поведінкою у вільний час;
- негативний вплив мас-медіа, інтернет-каналів;
- негативний вплив вуличних компаній, друзів;
- недоліки у шкільному вихованні, втрата інтересу до школи;

–труднощі адаптації до шкільного життя;

–відсутність ранньої психолого-педагогічної діагностики відхилень у поведінці, несвоєчасне виявлення у дитини як позитивних, так і негативних якостей, відсутність захисту та надання допомоги дитині в процесі її розвитку;

–неспроможність соціально-прийнятими засобами компенсувати свою дезадаптацію;

–недоліки у системі правового виховання неповнолітніх і як наслідок відсутність достатніх знань про наслідки вчинення злочинів.

Головним у процесі девіантної соціалізації є не сам по собі рівень задоволення матеріальних і духовних потреб, а розрив у можливостях їх задоволення для різних соціальних груп. Тому соціальні відхилення як на індивідуальному, так і на груповому рівні не є випадковістю. Ці процеси набули певного поширення в суспільстві. Проте сама особистість є не лише об'єктом впливу найближчого оточення, але й постійно діючим суб'єктом.

Асоціальність особистості, як правило, формується у відповідь на важко переборні життєві колізії. При цьому асоціальна і протиправна поведінка особистості може бути обумовлена дефектами на якомусь із рівнів системи внутрішньої регуляції – когнітивному, емоційно-вольовому, поведінковому. Так, В. В. Лунєєв (2019) стверджує, що, вивчаючи структуру мотиву, ми тим самим вивчаємо історію формування особистості, її структуру. Між домінуючими спонуканнями правопорушника і його соціальними ролями, зв'язками є паралелізм, тому особливості особистості знаходять відображення в особливостях мотивів злочинної поведінки в 70-75% випадків.

Норми соціальної поведінки не виконуються самі собою. Вони мають бути інтеріоризованими, мають стати власними нормами. Крім того, існує низка чинників, що знижують їх імперативність. Зокрема, Д. Дарл і Б. Латан (J. Darley, В. Latane, 1968) висунули тезу про феномен соціального гальмування при наданні допомоги під час надзвичайних подій. Цей феномен проявляється в трьох варіаціях. Перша – це перешкода публіки: у присутності інших людей людина намагається уникнути дій, які можуть збентежити її. Тому, остерігаючись потрапити в халепу, вона стримується і нічого не робить. Друга варіація – соціальний вплив: спостерігаючи за поведінкою інших людей, присутніх при надзвичайній події, людина може вирішити, що її втручання небажане або що нічого особливого не відбувається. Спонукання надати допомогу знову загальмовується. Третя варіація – дифузія відповідальності: присутність інших людей послаблює у суб'єкта почуття відповідальності, яка розподіляється між усіма. Але оскільки так думає кожен, то в групі люди рідше приходять на допомогу потерпілому.

Розглянемо мотиви особистості. Важливою психологічною детермінантою, що зумовлює особливості поведінки є мотивація. Зміст того, що в принципі здатне мотивувати людину, буквально безмежний, оскільки все, що створено і створюється

суспільством як в матеріальній, так і духовній сферах, здійснюється конкретними людьми, які до безлічі видів діяльності спонукаються настільки ж різноманітною мотивацією.

Основою будь-якої діяльності є мотивація, тому що діяльність є завжди усвідомлена і мотивована активність. Мотивація як провідний фактор регуляції активності особистості, її поведінки і діяльності становить винятковий інтерес для всіх людей. По суті, ніяка ефективна соціальна взаємодія з людиною неможлива без урахування особливостей її мотивації.

Мотиваційний етап передує практичному здійсненню поведінки. Мотивація визначається різними психологічними феноменами. Це – наміри, уявлення, ідеї, почуття, переживання (Л.І.Божович), потреби, потяги, спонукання, схильності (Х.Хекхаузен), психічні стани і властивості особистості (К.К.Платонов), предмети зовнішнього світу (О.М.Леонтьєв), установки (А.Маслоу), умови існування (В.К. Вілюнас), спонукання, від яких залежить цілеспрямований характер дій (В.С. Мерлін), міркування, за яким суб'єкт має діяти (Ж. Годфруа) тощо.

Найважливіший фактор, що визначає мотивацію особистості, особливо на завершальному етапі її розвитку – пізнавальна активність суб'єкта по осмисленню життя й переслідуваних в ній цілей. Створювана навколо особистості тотальна мотиваційна атмосфера безпосередньо впливає на розвиток потреб лише в перші періоди життя; в подальшому її впливи аналізуються і виважуються активним, поступово набуваючи озброєння інтелектом і досвідом особи, що здатна протистояти одним впливам і надавати перевагу, шукати інші. Спонуки, що вже склалися, також зазвичай піддаються інтелектуальній перевірці на предмет того, чи не виявиться їх реалізація в кінцевому підсумку аморальною, чи не обернеться втратами тощо.

Важливий вплив на формування соціально-пізнавальної мотивації підлітка має інтимно-особистісне спілкування з однолітками, що є провідною діяльністю цього вікового періоду. В.К. Вілюнас вказує, що підліток в групі своїх ровесників і разом із ними відстоює своє право на самостійний, не зовсім заданий ззовні мотиваційний розвиток. Цінності дорослих, літературні зразки, життєві норми піддаються в підліткових групах обговоренню, перегляду та обіграванню, й ті з них, які витримують таке випробування, стають інтеріоризованими й активно відстоюваними. Так, за В.К. Вілюнасом, спілкування підлітків носить характер «активного взаємовиховання і забезпечує узгоджений розвиток їх мотиваційних відношень» [5, с.36].

Отже, детермінація поведінки і діяльності обумовлюється сукупністю чинників, кожен із яких виконує в цілісному процесі детермінації свої певні функції. Звідси і мотив правомірно розглядати як складне інтегральне психологічне утворення.

У сучасних психологічних теоріях мотивації поняття мотиву, безперечно, центральне, разом з тим його зміст неоднозначний. Одні під мотивом розуміють усвідомлювану причину, що є основою для вибору дій і вчинків особистості, інші –

спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта, відображаючись в голові людини, спрямовують діяльність на задоволення певної потреби. Ми розуміємо під мотиваційною сферою особистості сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію і виражають спрямованість особистості.

За об'єктивно абсолютно однаковими вчинками, діями двох особистостей можуть стояти зовсім різні причини, їх мотивація може бути абсолютно різною. Розрізняють змістовну та динамічну сторону мотивації. Змістовна сторона включає ціннісні орієнтації індивіда, життєві позиції, функцію прогнозу. Динамічна сторона мотивації – мотивацію досягнення та мотивацію уникнення.

Мотивація досягнення – вироблений в психіці механізм досягнення, що діє за формулою: мотив – жага успіху – активність – мета – досягнення успіху. Мотивація досягнення відображає потребу особистості усіма доступними засобами уникнути невдачі і досягти бажаного результату. Основні типи мотивації досягнення складаються від 3 до 13 років і формуються під впливом батьків і інших близьких дитині людей.

Мотивація досягнення пояснює інтенсивність і узгодженість поведінки конкретної особи, спрямованої на досягнення певного результату. Згідно з Г. Мюрреєм (1938), потреба досягнення або аттіюд досягнення проявляється в певних прагненнях і намірах особистості: долати труднощі, ефективно опановувати або управляти об'єктами навколишнього світу, людьми або ідеями; робити це настільки швидко і незалежно, наскільки можливо; долати перешкоди і досягати якісного виконання роботи; самовдосконалюватися через розвиток своїх здібностей.

Мотивація досягнення формується в процесі соціалізації і показує взаємозв'язок емоційно забарвленого уявлення про очікуваний успіх з конкретними умовами соціального середовища чи соціальної ситуації. Ці емоційно забарвлені очікування як позитивні так і негативні належать до досягнення або недосягнення індивідуальної цілі особистості. Залежно від того, чи буде ситуація сприяти успіху або невдачі, виникає і розвивається мотивація досягнення.

Подальший розвиток теорія мотивації досягнення отримала в роботах Дж. Аткинсона, Х. Хекхаузена, Б. Вейнер і інші. Крім цього, в дослідницьку практику А. Зандером (1983) введено поняття групової мотивації досягнення. Адекватна мотивація досягнення може закономірно формуватися і конструктивно реалізовуватися лише в межах системи відносин, які характеризуються рисами справжнього співробітництва і, перш за все, гармонійного поєднання позитивного санкціонування за успіхи, особистісного неруйнівного тиску і не принизливої підтримки в разі невдачі.

Як показав аналіз, головною рушійною силою успіху для підлітків є мотив досягнення. Мотив досягнення без сумніву є спонукою, що викликає в підлітка такі переживання як почуття задоволення або гордості, почуття власної компетентності тощо. Стан успіху може викликати нові, більш сильні мотиви діяльності, змінити рівень самооцінки. В разі, якщо успіх стає стійким, вивільняються величезні, приховані раніше,

можливості особистості. Афективні реакції на успіх і невдачу – це прояв самооцінки. Радість в навчальній діяльності, її очікування спонукає підлітка до руху вперед і є потужним стимулом розвитку особистості. І навпаки, конкуренція і змагання мають тенденцію негативного впливу на емоційний стан особистості підлітка. В разі тривалих невдач у підлітка може з'явитись відчуття незадоволеності результатами власної діяльності, побоювання помилок, стан завченої безпорадності тощо.

Ситуацію успіху ми розглядаємо як оптимальне поєднання умов, що забезпечує: результат, досягнення, до якого докладають зусиль; переживання радості від досягнутих результатів; переживання власної компетентності та самоствердження; високу соціальну оцінку досягнень особистості. Рівень мотивації досягнення у кожній конкретній діяльності визначають такі чинники: а) значущість досягнення успіху; б) надія на успіх; в) суб'єктивна ймовірність досягнення успіху або шанси на успіх [14].

Підлітки з вираженою орієнтацією на успіх, у яких переважає мотивація досягнення, розглядають завдання як стимул до руху вперед, до розвитку, реагують на появу перешкод з оптимізмом і енергією, вважають за краще оптимістичний погляд на життя. Вони спираються на свій творчий хист, реально його оцінюють і розвивають, докладають зусиль для досягнення мети, вважають, що багато в чому тільки від них самих залежить успіх. У них наявне також відчуття контролю над власним життям.

Інша категорія підлітків – це якраз ті, у кого переважає боязнь невдач (мотивація уникнення), концентруються на можливі складнощі, намагаються мінімізувати втрати в ситуації досягнення своїх цілей. У них підвищена тривожність через постійні сумніви і невпевненість у своїх силах вирішити проблеми і досягти успіху. Хоча така стратегія змушує працювати більше, ніж зазвичай, поява непередбачених складнощів може значно вплинути на ефективність їх дій. Спрацьовує парадоксальний механізм – перешкоди розглядаються як підтвердження їх сумнівів, що нічого не вийде. В результаті часто не вистачає просто наполегливості. Ключовим компонентом є страх оцінки себе іншими, відчуття сорому.

При мотивації уникнення невдачі підліток прагне в будь-якій ситуації діяти так, щоб уникнути невдачі, особливо там, де його вчинки оцінюються іншими людьми. Така установка протилежна мотивації досягнення. Для особистості з переважанням мотиву уникнення невдачі головне – не допустити помилки, уникнути невдачі, навіть ціною значної зміни первинної, головної мети, її повного або часткового недосягнення. Цей мотив багато в чому визначає і пояснює поведінку малоуспішних підлітків, які знаходять численні причини, пояснюючи, чому не виконано або погано виконано завдання.

При мотивації уникнення невдач підліток намагається взагалі не потрапляти в ситуації, де може виникнути конкуренція, де від нього можуть знадобитися самостійні рішення; він ніколи не ризикує, він не прагне ні до чого нового.

На думку Н.Ю. Максимової, у мотиваційній сфері соціально дезадаптованих

підлітків найбільше виражена унікаюча мотивація, яка заважає підлітку включитися у соціально-схвалювану діяльність, а це призводить до неможливості задовільнити потребу у самореалізації. Саме це штовхає неповнолітнього на пошуки асоціальних або штучних засобів зміни психічного стану з негативного на позитивний, що призводить до делінквентної, адиктивної, а то і кримінальної поведінки [20].

У певному сенсі уникнення невдачі – це допомога і стимул для досягнення результатів. Це сила, яка підштовхує особистість до дії, впливає на вибір напрямку руху і вибір способів поведінки. З іншого боку, боязнь невдач призводить до частих емоційних спадів, тривожності, заниження власної значущості і самоефективності.

Не можна говорити про чисті типи орієнтації або тільки на успіх, або на уникнення невдач. Це саме переважання того чи іншого типу досягнення. Відмінності між «прагненням до успіху» і «униканням невдачі» пояснюються різницею в силі мотивації (Ж. Аткинсон, 1978). Якщо рівень мотивації уникнення вище, ніж мотивація досягнення, то підліток намагається не ризикувати і задовольняється меншим результатом. Якщо ж мотивація досягнення має більшу силу порівняно з мотивацією уникнення, то підліток схильний до ризику, сподіваючись на вдачу і успіх.

Отже, розуміння мотивів, які спонукають до діяльності, дає можливість цілеспрямовано впливати на поведінку осіб із схильністю до девіантної поведінки, щоб забезпечити належний рівень адаптованості та узгодженості поведінки особистості у соціумі.

Зовнішніми чинниками зниження рівня мотивації до навчання є часті реформи школи, надмірні навантаження попри вікові можливості чи за станом здоров'я, ставлення вчителів до свого предмету викладання та учнів, відсутність індивідуального підходу до особистості учня, відносини з однолітками. Вони змушують багатьох батьків шукати альтернативні способи надання освіти своїм дітям: перехід на навчання за індивідуальним графіком в межах загальноосвітньої школи, екстернат, домашня освіта тощо.

Розглянемо психологічні аспекти переходу на альтернативні форми навчання у державних і приватних загальноосвітніх закладах: дистанційне, домашнє, екстернат, онлайн тощо. Зокрема, за результатами анкетування встановлено наступні причини вибору батьками цих форм навчання:

–незадоволеність якістю освіти в загальноосвітній школі, нездоровий морально-психологічний клімат в школі (буллінг тощо) – 33,9%,

–бажання задовольняти в навчальному процесі індивідуальні освітні потреби дитини, бажання мати більше часу для занять спортом, мистецтвом, іншою діяльністю – 16,7%,

–відсутність в загальноосвітній школі індивідуального підходу до особистості дитини – 15,2%,

–можливість передати дітям моральні цінності, яких дотримується сім'я – 11,4%,

- стан здоров'я дитини – 10,3%,
- можливість забезпечити керовану соціальну взаємодію дитини – 6,33%,
- поліпшити батьківський контакт із дитиною – 5,07%,
- інші причини – 1,27%.

Частина батьків вказали відразу кілька причин переведення дитини на домашню освіту.

Наведемо кілька прикладів відповідей батьків.

На запитання про задоволеність якістю освіти в загальноосвітній школі надана така відповідь: «Звичайно, в шкільних підручниках, програмах багато зайвого, вони перевантажені непотрібною інформацією ... І ось цим механічним завантаженням можна просто відбити бажання вчитися, розвиватися ... У школі часто взагалі не можуть працювати над мотивацією, над баченням бажаного результату, не пояснюють дітям для чого їм те чи інше знання, вправа, не вміють пов'язувати навчання з шкільних предметів із реальним життям, не показують як можуть взаємодіяти навички, знання між собою. Весь процес навчання часто дуже формальний ... Але все одно, ми з сином кожен раз відкриваємо нову грань навчання – напрацювання навичок аналітичного, креативного, творчого мислення ...».

На запитання про можливість передачі дітям моральних цінностей, яких дотримується сім'я, була відповідь: «Батьки, що задовольняють життєві потреби дитини, є для неї еталоном наслідування в самовизначенні себе. Дитина гіпнабельна щодо батьків, вона без критики приймає істинні мотиви і переконання батьків, стаючи схожою на них. Хіба не про це мріють батьки?»

На запитання про батьківський контакт із дитиною один із батьків відповів: «Комунікація з дитиною залежить від її віку ... але взагалі діти без пояснень зчитують модель поведінки батьків ... за небажанням вчитися може стояти якась потреба або батьки показали якийсь приклад, чому не потрібно вчитися».

Ми дослідили змістовну та динамічну сторону мотиваційної сфери у осіб із схильністю до девіантної поведінки. В опитуванні взяли участь підлітки від 14 до 18 років Одеської приватної загальноосвітньої школи I-III ступенів «Сходження», Навчально-консультаційного центру домашньої (сімейної) й альтернативної освіти «Веліцей» міста Одеси, Таращанського районного академічного ліцею «Ерудит», Таращанського районного академічного ліцею «Успіх». До експериментальної групи відібрано 37 підлітків, до контрольної – 39 підлітків. Методи дослідження: теоретичні та емпіричні (методи збору первинної інформації, метод анкетування та інтерв'ювання, статистичної обробки даних). Зокрема, до основного психодіагностичного інструментарію належали методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса [8], діагностики особистості на мотивацію уникнення невдач Т. Елерса [9], методика «Діагностика індивідуальних цінностей» Ш. Шварца (адаптація О. Тихомандрицької, Е. Дубовської) [24].

Емпіричним шляхом виявлено такі особливості мотиваційної сфери у осіб із схильністю до девіантної поведінки: переважно середній та низький рівень мотивації до успіху, високий рівень мотивації до уникнення невдач, низький рівень сформованості ієрархії ціннісних орієнтацій, високий рівень захисних реакцій.

Таким підліткам важко входити в атмосферу довіри, відвертості; критично мислити, висловлювати власну позицію, мобілізувати свої інтелектуальні й риторичні здібності; приймати відповідальні рішення; проявляти повагу, чесність і толерантність до інших; визнавати власні хиби; вирішувати конфлікти; протидіяти тиску зовні, шкідливим звичкам; відповідно (соціально правильно) поводити себе у різних життєвих ситуаціях.

Виявлено середній та високий рівень мотивації до успіху, середній та низький рівень мотивації до уникнення невдач, середній рівень сформованості ієрархії ціннісних орієнтацій, середній рівень захисних реакцій, низькі показники схильності до ризику у контрольній групі. У них прагнення до діяльності часто поєднується з бажанням інтелектуального саморозвитку і самореалізації, особистісного зростання, досягнення успіху, що показує належний рівень адаптованості та узгодженості поведінки особистості у соціумі.

Порівняння результатів показали, що очікування учнів у контрольній групі оптимістичніші та мають нижчі показники мотивації до уникнення невдач, ніж у групі осіб із схильністю до девіантної поведінки. Зниження рівня мотивації до уникнення невдач вказує на те, що підлітки контрольної групи більш орієнтовані на успіх та готові долати проблеми і перешкоди, що виникають на шляху до досягнення, ніж підлітки із схильністю до девіантної поведінки.

У підлітків переважають середні значення індивідуальних цінностей. Показники групи із схильністю до девіантної поведінки істотно нижче контрольної групи за цінностями свободи та почуття спільності. Головними серед індивідуальних цінностей підлітки вважають такі цінності як цікаве життя, свобода, почуття спільності. Незначущими вважають такі цінності як мир у всьому світі, стабільність суспільства. Відмінності показників серед 1 і 2 групи за методиками статистично значимі.

В силу вікових, психологічних і соціальних особливостей підлітки є найбільш сензитивними до тих змін, які відбуваються в суспільстві, індикатором тих позитивних і негативних процесів, що відбуваються в суспільстві.

В період активного формування стійкого світогляду, моральної свідомості, становлення ціннісної ієрархії підлітки більш легко приймають і засвоюють все нове в культурі, ніж представники старших поколінь.

Виникає питання, наскільки стійкими можуть виявитися ці нові ціннісні пріоритети? Поряд з вагомістю чинника зовнішніх соціально-економічних умов важливим є ступінь близькості тих чи інших орієнтацій самій особистості.

Якщо нова схильність, абсолютно чужорідна загальному складу характеру

особистості, і тим не менш, виникає в неї завдяки інтенсивному і тривалому впливу зовнішніх умов, то такого роду «випадкові надбання» відрізняються неміцністю і нестійкістю. Нав'язані особистості зовнішніми обставинами, вони поступово слабшають і можуть зовсім втратитися в тому випадку, якщо ці зовнішні обставини не будуть їх постійно стимулювати.

Отже, емпіричним шляхом виявлено переважно високий рівень мотивації до уникнення невдач, середній та низький рівень мотивації до успіху, низький рівень сформованості ієрархії ціннісних орієнтацій, високий рівень захисних реакцій у підлітків із схильністю до девіантної поведінки. Розкрито змістові характеристики цих показників та доведено їх вплив на поведінку неповнолітніх. Зокрема, показано, що і мотивація досягнення (орієнтація на успіх) і мотивація уникнення (боязнь невдач) спрямовані на отримання результату, тільки ось способи, характер поведінки, емоцій і станів абсолютно різні. Дослідження з вивчення мотиваційної сфери особистості підлітків підтвердили, що успішний лише той, хто прагне до успіху, у кого в ціннісній системі є цінність досягнення, і хто вже набув потрібні навички і вміння.

6.3. Заходи з попередження виникнення девіацій в особистісному розвитку дітей та підлітків відповідно до їх життєвої ситуації в суспільстві, що змінюється. Загалом у сучасних психологічних підходах пріоритетним є інтегративний підхід до викорінення девіантної поведінки, що передбачає поєднання різних форм роботи.

Профілактична діяльність з підлітками, схильними до девіантної поведінки, полягає в сприянні адаптації дитини в світі, допомозі у встановленні доброзичливих стосунків, усуненні дефіциту спілкування, сприянні в розв'язанні власних проблем, розвитку в підлітків почуття відповідальності за свою поведінку, яке сприяє усвідомленню не лише своїх прав, а й обов'язків [13].

Провідними шляхами профілактики девіантної поведінки у школі є: пропаганда здорового способу життя; залучення школярів до активної діяльності за інтересами (спортивної, трудової, технічної, музичної тощо); організація трудового виховання, що дає можливість залучити переважну частину схильних до девіантної поведінки учнів до цікавої роботи у вільний час, оволодіти певною спеціальністю; оздоровлення середовища і надання допомоги неповнолітнім, які виявились у несприятливих умовах життя і виховання; проведення ранньої діагностики і корекції; реалізація індивідуального підходу з опорою на позитивні якості; організація самовиховання дітей підліткового віку.

Але й у сім'ї також має проводитись профілактична робота. Батьки, які піклуються про майбутнє своїх дітей, хочуть бачити їх освіченими, розвиненими, моральними, вихованими, успішними молодими людьми тощо. Перед батьками постають непрості проблеми на цьому шляху, особливо в складний перехідний період дорослішання їх дітей.

Молодший підліток ще досить щирий, відкритий щодо дорослих, довіряє їм,

орієнтується на їхні норми моралі й цінності виховання, способи мотивації, не протестує проти чисельних заборон, на відміну від старшого підлітка, який відчуває себе більш дорослим і самостійним і вимагає, щоби це визнавали інші. Тому дорослим необхідно змінити ставлення до підлітка: зважати на його ознаки дорослішання, виявляти до нього більше довіри, поваги, такту, надавати більше самостійності.

До етапу зустрічі з юністю підліток проходить фази, пов'язані з пошуком і проявом себе, своєї ідентичності в групі однолітків і початком дорослого життя. І часто енергію підлітки випускають опосередковано – через ризиковану поведінку, агресію. Так підліток виконує одне з основних завдань підліткового періоду – сепаруватися від батьків і стати самостійним. Відділення від батьків сприяє переходу на новий, більш якісний етап особистісного розвитку як духовного, так і психологічного і соціального. Швидше насторожити має небажання підлітка дорослішати, ніж бунт.

Скільки триватиме підлітковий вік кожної дитини точно невідомо. Буває, що навіть дозрівши фізично, підліток може виявитися психологічно не готовим до самостійного життя і сепарації від батьків. Буває – навпаки.

Поради батькам в цей непростий перехідний період дорослішання їх дітей.

1. Потрібно продовжувати бути опорою і надійним тилом для підлітка, але не нав'язувати йому своє бачення.
2. Важливо комунікувати з підлітком і переглянути формат комунікації.
3. Прийняти позицію активного невтручання – бути готовим допомогти, але тільки тоді, коли про це попросять.
4. Надавати більше самостійності.
5. Виявляти більше довіри, такту.
6. Проявляти повагу до почуттів підлітка.
7. Не відповідати на агресію насильством, не тиснути на провину і не погрожувати.
8. Бути в одній команді зі своєю дитиною, а не боротися з нею.

Поєднання методів індивідуальної та групової роботи, зокрема, сімейне консультування та сімейна психотерапія надає можливість оптимізувати роботу щодо попередження та корекції девіацій підлітків.

Висновки. Проблема поведінки особистості в суспільстві була і є актуальною, особливо гострою вона виявляється на етапі трансформації соціальної системи, під час зміни ціннісних орієнтацій. У період різких переломів у суспільстві часто порушується єдність буття і свідомості, виникає невідповідність взаємодії суб'єктів і соціальних інститутів, неадекватність соціальної політики і моралі. Розмитість норм, ослаблення соціальної регуляції спотворює духовні і культурні підвалини. Відбувається розрив між прагненням до швидкого зростання матеріального добробуту і відсутністю важелів саморегуляції, заснованих на високій культурі, духовності.

Справжня адаптація – це завжди активний процес: активна зміна соціального середовища чи активна зміна себе. Важливою психологічною детермінантою, що

зумовлює особливості поведінки є мотивація. Мотиваційний етап передує практичному здійсненню поведінки. У сучасних психологічних теоріях мотивації поняття мотиву, безперечно, центральне, разом з тим його зміст неоднозначний. Мотиваційна сфера є сукупністю постійно змінних і таких, що вступають у нові відносини один з одним збуджень: потреби, смисли, мотиви, цілі, емоції, інтереси. Розрізняють змістовну та динамічну сторону мотивації. Змістовна сторона включає ціннісні орієнтації індивіда, життєві позиції, функцію прогнозу. Динамічна сторона мотивації включає мотивацію досягнення та мотивацію уникнення.

Доведено, що і мотивація досягнення (орієнтація на успіх) і мотивація уникнення (боязнь невдач) спрямовані на отримання результату, тільки ось способи, характер поведінки, емоцій і станів абсолютно різні. Стан успіху може викликати нові, більш сильні мотиви діяльності, змінити рівень самооцінки. Головною рушійною силою успіху для підлітків є мотив досягнення. Мотив досягнення без сумніву є спонукою, що викликає в підлітка такі переживання як почуття задоволення або гордості, почуття власної компетентності тощо.

Дослідження з вивчення мотиваційної сфери особистості підлітків підтвердили, що успішний лише той, хто прагне до успіху, у кого в ціннісній системі є цінність досягнення, і хто вже набув потрібні навички і вміння. В розвитку мотивації особистість перебуває в постійному пошукові стратегічних чи тактичних оптимальних рішень. Основний напрям активності особистості з мотиваційного самовизначення полягає в інтеграції, внутрішньому узгодженні мотиваційної сфери, усуненні в ній протиріч, а також перевірки можливості і доцільності життєвих цілей, що формуються. Тільки мотиваційні утворення, які пройшли таку перевірку і санкціоновані особистістю, стають справжніми, активно досяжними мотивами особистості. Підлітки є найбільш сензитивними до тих змін, які відбуваються в суспільстві, індикатором тих позитивних і негативних процесів, що відбуваються в суспільстві.

Профілактична діяльність з підлітками, схильними до девіантної поведінки, має полягати в сприянні їх адаптації в світі, допомозі у встановленні доброзичливих стосунків, усуненні дефіциту спілкування, сприянні в розв'язанні власних проблем, розвитку в підлітків почуття відповідальності за свою поведінку. На разі змін потребують психологічні підходи до роботи з особами із схильністю до девіантної поведінки. Це має бути застосований індивідуальний підхід до особистості підлітка, схильного до девіантної поведінки; особистого інтересу підлітка до пошуку нових способів і засобів розвитку власної особистості; інтересу до створення і використання інновацій; неординарності і самобутності мислення; здатності до продукування ідей, до комунікації з іншими людьми.

Для досягнення поставлених задач із кожним неповнолітнім має проводитись індивідуальна робота із застосуванням інноваційних методів роботи для розвинення уявлення про потреби і мотиви людей, формування цілепокладання і оволодіння

технологіями досягнення цілей, здатності аналізувати причини своїх невдач; усвідомлення бажання особистісного зростання з метою досягнення успіху, та відстеження змін на кожному етапі застосування психологічних практик у побудові індивідуальної траєкторії розвитку, щоб забезпечити належний рівень адаптованості та узгодженості поведінки особистості у соціумі.

На сучасному етапі розвитку науки пріоритетним є інтегративний підхід, що передбачає поєднання різних форм роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М. : Изд. центр «Академия», 1999. 672 с.
2. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом. 2-е издание. М.: Мысль, 2013. 408 с., ISBN978-5-397-03711-2.
3. Бандурка А. М. Юридическая психология : [учебник]. Харьков : Изд-во Нац.ун-та внутр. дел, 2001. 525 с.
4. Виготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 206 с.
5. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 288 с.
6. Вольнова Л.М. Профілактика девіантної поведінки підлітків: навч.-метод. посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна робота» у двох частинах. Ч. 1. Теоретична частина. 2-ге вид., перероб і доповн. К., 2016. – 188 с.
7. Глобализация и девиантность / Науч. ред. Я. Гишинский. СПб.: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2006. 393 с.
8. Діагностика мотиваційної сфери особистості: методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5200213/page:8>
9. Діагностика ціннісної сфери особистості: методика «Діагностика індивідуальних цінностей» Ш. Шварца (адаптація О. Тихомандрицької, Е. Дубовської) [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://studfile.net/preview/5200213/page:8>
10. Дементьева И. Ф. Социальное сиротство: генезис и профилактика. М. : Инком-Пресс, 2004. 382 с.
11. Єлізаров О.М. Ціннісні орієнтації неблагополучних сімей // Соціологічні дослідження. Щомісячний науковий і громадсько-політичний журнал Російської Академії наук., 1995. № 7. С. 93-99.
12. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 512 с., ил. Серия «Мастера психологии». ISBN 978-5-4237-0143-7, 978-5-459-00574-5. УДК 159.947(075).
13. Козубовська І.В. Рання профілактика противоправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед.

наук. К.: 1996. 48 с.

14. Кондратьева М. В. Развитие мотивации достижения у студентов вузов: учеб.-метод. пособ. Ставрополь: Изд-во СевКав ГТУ, 2005. 104 с.

15. Кроник А. А. Психологический возраст личности // Психологический журнал. 1983. Т. 4. № 5 С. 57–65.

16. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции . М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 40 с.

17. Лунеев, В. В. Криминология : учебник для академического бакалавриата . Москва : Издательство Юрайт, 2019. 686 с. (Бакалавр. Академический курс). – ISBN 978-5-9916-3768-8.

18. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997. 688 с: ил. ISBN 5-88782-141-8.

19. Макклеланд Д. Мотивация человека . СПб.: Питер, 2007. 672 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»). ISBN 5-469-00449-X. – УДК 316.628.

20. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки. К.: Либідь, 2011. 520 с.

21. Медведєв В. С. Кримінальна психологія : [підручник]. К. : Атака, 2004. С. 150–158.

22. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с. ISBN 5-89357-151-7. УДК 159.9.

23. Підлітки на вулиці: моніторинг сучасного стану проблеми, аналіз державного забезпечення прав самоорганізованої дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://igfm.org.ua/projects/finish/teen/>.

24. Практическая психодиагностика: методики и тесты / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.

25. Психолого-педагогічна робота з дітьми, схильними до прояву девіантної, делінквентної поведінки (з досвіду роботи спеціалістів психологічної служби системи освіти України) [Електронний ресурс] / авт. кол.: О.П. Абухажар, Н.М. Акімова, В.В. Білецька та ін ; упор.: В.Г. Панок, Ю.А. Луценко К. : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2014. 497 с.

26. Реан А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособие. СПб., Изд-во Михайлова В. А., 1999. 288 с. ; с.123.

27. Фрідман Л.М. Психопедагогіка загальної освіти. М.: Вид-во «Інститут практичної психології», 1997. 288 с.

28. Целуйко В.М. Психологія неблагополучної сім'ї. М.: Вид-во Владос-Прес, 2006. 271 с.

29. Atkinson G.W., Raynor G.O. Personality, motivation and achievement. N.Y., 1978;

30. Murray H.A. Explorations in personality. N.Y., 1938;

31. Weiner B. Achievement striving // Dimentions of personality. N.Y., 1978;

32. Zander A.F. Team spirit vs. the individual achiever // Small groups and social interaction. Vol. 2. N.Y., 1983.

РОЗДІЛ 7.

ВИКРИВЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ЧИННИК ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

У світі не існує такого суспільства, в якому б всі його члени дотримувались загальноприйнятих нормативних вимог. Не є винятком й Україна, в якій продовжують відбуватися соціально-економічні, політичні, соціально-культурні трансформаційні процеси, що охопили усі сфери життєдіяльності людини. Зміни проникли у свідомість кожної людини, у її побут та повсякденне життя, впливаючи при цьому на систему ціннісних орієнтацій особистості. Соціальна дезорганізація є невід'ємною частиною процесу соціальних змін. Молодь є чутливим індикатором соціальних зрушень. Вона гостро реагує на економічну нестабільність, крах ідеалів, девальвацію цінностей.

Як і будь-яке соціальне явище, девіантна поведінка молоді не може бути пояснена «сама з себе», а лише з позиції соціального цілого – суспільства, вихідним елементом якого є особистість з її системою ціннісних орієнтацій, в якій закріплюється її життєвий досвід, сукупність прагнень та переживань; саме система ціннісних орієнтацій особистості виражає неповторність, своєрідність та унікальність поведінки кожного з нас.

Незважаючи на досить значний об'єм наукових досліджень, присвячених аналізу проблем соціальної норми та відхилень від неї, девіантності як соціального феномену, особливостей співіснування норм різних субкультур, форм девіантної поведінки тощо, останнє десятиріччя не дало узагальнених праць, де б у психологічному ракурсі прослідковувалась динаміка, відокремлювались провідні тенденції, за якими можна було б визначити головні чинники, які впливатимуть на девіантну поведінку підлітків. Не відкидаючи значення праць, що видані раніше, які залишаються достатньо значимими в науковому та методологічному аспектах, необхідно підкреслити, що умови, в яких формуються ціннісні орієнтації, і саме підлітки стали сьогодні іншими. Змінились економічні, політичні, ідеологічні показники соціального середовища. Все це потребує нових досліджень і нових узагальнень. Потребою вивчення детермінаційних ресурсів ціннісних орієнтацій особистості у формуванні девіантної поведінки підлітків в

сучасних соціальних умовах і обумовлене наукове завдання дослідження, яке полягає у психологічному аналізі ціннісних орієнтацій особистості як детермінант девіантної поведінки підлітків. Ціннісні орієнтації складають основу свідомості особистості, впливають на її розвиток та спрямовані на задоволення потреб. Ціннісні орієнтації є складним структурним утворенням, що передбачає спрямованість інтересів та систему установок на цілі та засоби життєдіяльності і об'єднані життєвими принципами та ідеалами. Вершиною системи ціннісних орієнтацій є цінності, які пов'язані з життєвими цілями особистості, вони тісно переплітаються та взаємодоповнюють один одного. Ми погоджуємося із думкою М. Кагана, що цілі характеризують процес діяльності – формально, а цінності – змістовно, тобто, людина ставить перед собою цілі в залежності від своїх цінностей. Система ціннісних орієнтацій формується тільки на вищому рівні розвитку особистості, регулює її поведінку і діяльність у найбільш значущих ситуаціях соціальної активності, в яких виявляється її ставлення до цілей життєдіяльності і засобів задоволення обраних цілей (Павліченко А.). Швалб Ю.М. зазначає, що першим кроком до процесу цілепокладання є самовизначення особистості, тобто людина має визначитися ким хоче бути у житті, а вже потім ставити перед собою цілі, за допомогою яких вона зможе досягти бажаного результату. Низка науковців досліджували формування ціннісних орієнтацій у підлітковому віці (Коломієць Н., Пірен М., Флярковська О.) і дійшли висновку, що ціннісні орієнтації безпосередньо формуються під впливом родини, школи, однолітків, ЗМІ і якщо неповнолітній виховується у асоціальному середовищі, то у нього формуються асоціальні ціннісні орієнтації.

Практично у всіх девіантів слабо виражені вищі потреби, відсутні моральні мотиви, у більшості потреби обмежені прагненням задовольнити свої примітивні потреби.

На характер становлення і розвитку цінностей сучасних підлітків впливає безліч зовнішніх і внутрішніх факторів. До зовнішніх факторів належать елементи мікро- і макросередовища (до перших належать референтні групи і їх цінності, зокрема найближче оточення, до других – традиційна система загальнолюдських цінностей, культура, ЗМІ та різні соціальні інститути); до внутрішніх факторів належать стать, вік, індивідуальні задатки, здібності, потреби індивіда тощо.

Згідно з У. Бронфенбреннер, специфіка взаємодії особистості з «екологічним» середовищем представлена ієрархією різних рівнів: макрорівень – сім'я, друзі, тобто найближче оточення; мезорівень – різні місця і їх взаємозв'язки, які наявні в безпосередньому оточенні підлітка; екзорівень – ті сили, які опосередковано впливають на підлітка, наприклад, умови і особливості роботи його батьків; макрорівень – культура, економіка, ЗМІ; різні соціальні інститути, притаманні цьому суспільству. При цьому система більш високого рівня впливає на нижні, і найбільш значну роль відіграє макросистема, впливаючи на всі інші рівні екологічної моделі [2, с.148]. Різні аспекти становлення ціннісних орієнтацій у підлітковому віці відображені в багатьох працях вітчизняних та зарубіжних вчених. Дослідники відзначають такі особливості ціннісно-нормативної сфери сучасних підлітків: переважно розважально-рекреативна спрямованість життєвих цінностей і інтересів, що підкріплюється прямим впливом масової культури; «вестернізація» або американізація культурних потреб і інтересів, витіснення цінностей національної культури, аж до зміни ментальних характеристик свідомості західними зразками поведінки і символами. У працях підкреслюється примітивізація ідеалів і цінностей суспільства загалом і сучасних підлітків зокрема, а також істотне збільшення індивідуалістичного і прагматичного аспекту у змісті цінностей підлітків. У вивченні цінностей сучасних підлітків варто особливу увагу приділити соціально-психологічним факторам, що впливають на їх становлення. У підлітковому віці особливу роль у становленні цінностей відіграють сім'я та оточення, тобто ті ідеали та завдання, що стоять перед особистістю на кожному етапі її розвитку. У критичний період перехідного віку, коли відбувається глобальна переоцінка цінностей, змінюються взаємини з батьками, стиль спілкування з авторитетними дорослими, саме сім'я стає найважливішим фактором розвитку і побудови індивідуальної системи ціннісних орієнтацій підлітка. Сім'я є головним каналом культурно-освітнього зв'язку між поколіннями, який визначає моральні домінанти особистісного становлення підлітка і є найважливішим фактором розвитку його ціннісних орієнтацій. Аналіз сучасного стану проблеми впливу сім'ї на формування цінностей підлітків показав, що сім'я поступово втрачає можливість протидіяти порушенням моральних орієнтирів та етичних норм, має знижений внутрішній виховний

потенціал позитивної соціалізації і розвитку ціннісних орієнтацій дітей та підлітків. На розвиток ціннісних орієнтацій підлітка впливають взаємовідносини з однолітками. У процесі формування особистості підлітка особливу роль набуває Я-ідеал як основа для саморозвитку. Саме одноліток виконує «посередницьку» функцію, є носієм «ідеальної форми», яка задає нові смисли діяльності. Порівняння з однолітком, який є «еталоном», «зразком» для підлітка, можна розглядати як один з механізмів формування особистості підлітка. Серед факторів, що впливають на процес становлення цінностей сучасного підлітка, також можна виділити освітнє середовище шкільного соціуму, соціокультурне середовище і дозвілля. Вплив школи на становлення ціннісних орієнтацій особистості визначається як особливостями організації навчального процесу, так і взаєминами з учителями й однолітками. Однак, незалежно від форми організації і змісту навчального процесу, особистість учителя залишається важливим фактором розвитку системи цінностей учнів [4, с.29]. Проте, на відміну від дітей молодшого шкільного віку, підлітки більше орієнтуються на цінності, прийняті в середовищі однолітків. Культура має великий вплив на становлення ідеалів і цінностей сучасного підлітка. В останні десятиріччя вплив соціокультурного середовища на формування системи цінностей підлітка все більше опосередковується засобами масової інформації. У низці праць розглядаються питання, пов'язані з впливом на формування системи цінностей особистості, передусім електронних ЗМІ – телебачення, радіо, а також Інтернет. Особлива увага приділяється проблемі пасивного і некритичного прийняття особистістю цінностей так званої «масової культури». Установлено, що інформація, яка надходить з екрану, може бути засвоєна людиною некритично, що особливо характерно для підлітків і пов'язане з їх віковими особливостями. На думку Н. Матвєєвої, система цінностей сучасного телебачення є деформованою. Переважно превалюють цінності споживання, сумнівні моральні і культурні цінності. Це виражається, зокрема, у домінуванні передач певної спрямованості. Авторка стверджує, що в результаті контактів з телебаченням ціннісна система підлітків, які перебувають під його потужним впливом, піддається деформації [6] Сучасні ЗМІ не стільки формують, скільки лише закріплюють ціннісні переваги, оскільки необмежений сьогодні вибір каналу отримання, форми і змісту інформації зумовлений вже наявними

цінностями. Проте, таке «закріплення» може сприяти фіксації на певному рівні розвитку ціннісної системи.

Ціннісні орієнтації є найважливішим компонентом структури особистості. Оскільки саме в них акумулюється весь життєвий досвід, накопичений особистістю в процесі її індивідуального розвитку. Функції ціннісних орієнтацій полягають в тому, що, з одного боку, вони забезпечують, цілісність особистості, пов'язуючи когнітивну і мотиваційну сфери, а, з іншого боку, здійснюють психічну регуляцію поведінки суб'єкта в соціальному середовищі. Вершиною системи ціннісних орієнтацій є цінності, які пов'язані з життєвими цілями особистості, вони тісно переплітаються та взаємодоповнюють один одного. Ми погоджуємося із думкою М. Кагана, що цілі характеризують процес діяльності – формально, а цінності – змістовно, тобто, людина ставить перед собою цілі в залежності від своїх цінностей. Функція цінностей, на думку Н.Ф. Наумової, полягає у створенні для людини упорядкованої, осмисленої та особистісно значущої картини світу, а також спрямування та регулювання її діяльності [4]. Проте «корисними» тут можуть роботи лише істинні цінності – справжні, загальнолюдські, моральні установки, підтвержені з плином часу, на відміну від уявних, які не спираються на об'єктивний досвід, що руйнівні впливають на особистість. Система ціннісних орієнтацій формується тільки на вищому рівні розвитку особистості, регулює її поведінку і діяльність у найбільш значущих ситуаціях соціальної активності, в яких виявляється її ставлення до цілей життєдіяльності і засобів задоволення обраних цілей (Павліченко А.).

Людині необхідна система смислових життєвих орієнтирів – ціннісних орієнтацій. Навколишній світ його речей, явищ і людей наповнений смислами, і збіг його власної картини світу з уявленнями оточуючих є для нього критерієм істини. Навіть якщо картина світу не відповідає дійсності, вона все одно виконує орієнтовну функцію. Виходячи з певної ієрархії цінностей, людина планує своє майбутнє, намічає цілі і розміщує їх на тимчасовій осі. Орієнтуючись в широкому спектрі соціальних цінностей, індивід вибирає ті з них, які найбільш тісно пов'язуються з його домінуючими потребами. Предмети цих потреб, усвідомлені особистістю, стають її провідними життєвими цінностями [3, с.11]. Ціннісні орієнтації не мають тієї визначеності, яка властива цілям і планам. Завдяки цьому

вони виконують більш гнучку регулятивну функцію. Якщо життєві цілі і плани не реалізуються, наявність ціннісних орієнтацій забезпечує стійкість особистості в момент «Кризи нереалізованості» [3]. Якщо ж цілі досягнуті, ціннісні орієнтації стимулюють до постановки нових цілей.

Система цінностей має структуру, подібну до піраміди, вершина якої – цінності, що містять ідеали і життєві цілі особистості; система цінностей не є впорядкованою та сталою структурою, вона має власний розвиток та динаміку розвитку, відображає як головні, суттєві, стрижневі зміни взаємозалежності особистості зі світом, так і зміну поточних, швидкоплинних, певною мірою випадкових життєвих ситуацій. Ґрунтуючись на концепції А. Н. Леонтьєва, В. Ф. Сержантов робить висновок, що усіяка цінність характеризується двома властивостями – значенням і особистісним змістом.

Проблема формування і динаміки ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях в контексті загальних закономірностей психічного розвитку, в безпосередньому зв'язку з особливостями вікового розвитку на різних його стадіях. Дослідники розуміли формування ціннісних орієнтацій особистості як результат взаємодії розвитку розумових структур з поступовим розширенням соціального досвіду (Ж. Піаже); як перехід від інтерпсихічного (соціального) до інтрапсихічного індивідуального способу життя людини (як результат інтеріоризації, є механізмом соціалізації (Л.С.Виготський, А.Н. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьєв). Від ціннісно-смислових орієнтацій особистості залежать смисл і напрямок діяльності людини, її поведінка і вчинки. С.Л. Рубінштейн писав: «Значення предметів і явищ та їх «смысл» для людини є тим, що детермінує поведінку», [5, с. 79]. Цінності, що визначають життєві цілі людини, виражають найважливіше для неї, наділене особистісним смислом. Смыслові уявлення в організації системи ціннісних орієнтацій, на думку К.О. Абульханової-Славської та А.В. Брушлінського, виконують такі функції: прийняття (або заперечення) та реалізація певних цінностей; посилення (або зниження) їхньої значущості; утримання (або втрата) цих цінностей у часі [12, с. 232].

Динаміка ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях в контексті загальних закономірностей психічного розвитку, в

безпосередньому зв'язку з особливостями вікового розвитку на різних його стадіях. О.М. Леонт'єв поняття «особистісний смисл» пов'язує зі сферою життєдіяльності суб'єкта, та його цінностями [3, с.193]. Він вказує на зумовленість смислів мотивами, що надають свідомому відображенню суб'єктивної забарвленості, яка виражає значення, відображуваного для самого суб'єкта, його особистісний смисл [3]. За визначенням О.М. Леонт'єва, «особистісний смисл є оцінкою життєвого значення для суб'єкта об'єктивних обставин і його дій за цих обставин» [3.с. 150].

На думку В.Ф. Сержантова, цінності щодо індивідуальної свідомості перебувають в двоякому відношенні: вони відображені в ньому як значення, що мають для індивіда певний сенс [8, с.13]. Система ціннісних орієнтацій є основою для інтеграції особистості у значиму групу. Цей аспект тісно формує та прогнозує головні рівні особистості – когнітивний, емоційний та поведінковий, більш того, система цінностей формує напрямок особистості та її орієнтації у суспільстві. Саме у підлітковому віці починає формуватися стійке коло інтересів, яке стає основою ціннісних орієнтацій підлітків. Відбувається перехід інтересів від приватного та конкретного на абстрактне і загальне, спостерігається зростання інтересу до питання власної картини світу, моральних, етичних та релігійних принципів. Розвивається інтерес до власних внутрішніх переживань та переживань інших людей.

Обґрунтування методичного апарату емпіричного дослідження ціннісних орієнтацій підлітків з девіантною поведінкою

Представлена концепція дослідження ціннісних орієнтацій девіантних підлітків, здійснено обґрунтування її інтегративно-особистісного аспекту. Висвітлено методичні підходи до емпіричного вивчення ціннісних орієнтацій та представлено процедурно методичний апарат його психологічного моніторингу в підлітків з девіантною поведінкою.

Перша методика стосується вивчення структури ціннісного досвіду. Зауважимо, що ціннісні утворення є тими особистісними ресурсами, які у структурі особистості забезпечують ціннісно-смісловий вибір. Кожен з етапів життєдіяльності особистості зумовлений факторами зовнішньої і внутрішньої мотивації, зіткнення яких у реальному житті спричиняє власний вибір альтернатив

особистісної реалізації. Доволі продуктивним, на нашу думку, є уявлення про участь бар'єрів у процесах смислотворення у площині співвіднесення цінності зі рівнем її реалізації в житті. Однією із суттєвих детермінант ціннісно-смыслового вибору, на нашу думку, є лабільне співвідношення між двома площинами свідомості, що поступово змінюються під час діяльності залежно від життєвих обставин, зокрема між площиною, що містить у собі усвідомлення провідних життєвих цінностей, особистісних задумів, дальніх життєвих цілей, і площиною всього, що є безпосередньо доступним, пов'язаним зі здійсненням конкретних цілей, які перебувають в зоні легкої досяжності. Щодо конкретної життєвої сфери або локальної проблеми співвідношення цих двох площин за своїм характером аналогічне співвідношенню таких психологічних параметрів, як «Цінність» та «Доступність», які не є полярними характеристиками особистісної сфери. Саме така ідея є засадничою для методики О.Б. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах», яку ми взяли за основу. Використовуємо її у двох аспектах: по-перше, для виявлення наявності або відсутності внутрішнього конфлікту в системі цінностей підлітків; по-друге, для виокремлення з опорою на кореляційний аналіз груп підлітків з різними взаємозв'язками важливості цінності та її доступності. Для будь-якої життєво важливої сфери виділяється декілька типових варіантів такого взаємозв'язку, а саме: цінність і доступність повністю збігаються; цінність і доступність значною мірою збігаються; цінність і доступність значною мірою розходяться, і така розбіжність має два варіанти: цінність перевищує доступність ($Ц > Д$), доступність перевищує цінність ($Д > Ц$); цінність і доступність повністю розходяться. Так, основною психометричною характеристикою методики є показник «цінність – доступність», що відображає рівень неузгодження, дезінтеграції у ціннісно-смысловій сфері. Остання свідчить про міру незадоволеності поточною життєвою ситуацією, внутрішню конфліктність, блокаду основних потреб, з одного боку, а також, про рівень самореалізації, внутрішньої ідентичності, інтегрованості, гармонії – з іншого. Процеси, які можуть відбуватися під час домінування важливості цінності над її доступністю і навпаки, позначені терміном неузгодженість цінностей що постає як інтегративна властивість, яка поєднує у собі смислотвірну та фруструвальну функції. Процес неузгодження кількісно

виражається у вигляді оберненого ($r-$) кореляційного зв'язку, а узгодження – прямого ($r+$) кореляційного зв'язку.

Так, інтегральний показник методики індекс розбіжності «Ц-Д» в цілому може бути індикатором блокади що функціонує в мотиваційно-особистісній сфері ціннісних утворень. Тому для оптимальної оцінки стану необхідно насамперед розпізнавання характеру і рівня дисоціації (розбіжності) між «цінним» і «доступним» в основних життєвих сферах, а не просто з'ясування тієї чи іншої цінності у свідомості особистості.

У методиці були використані поняття, що означають передусім «термальні цінності», виділені в такому вигляді М.Рокічем. Процедура дослідження полягає в наступному. Випробуваному на спеціальному бланку з інструкцією пропонується 12 понять, що означають різні життєві цінності. В інструкції зазначено, що респондент має провести попарне порівняння цих понять на спеціальних матрицях двічі: перший раз – по «Цінності» (перша матриця) і другий раз «Доступності» (друга матриця). Потім підраховується, скільки разів кожне поняття переважало за «Цінністю» (Ц) і скільки разів за «Доступністю» (Д). У підсумку підраховується інтегральний показник методики, що дорівнює сумі розбіжності за модулем всіх 12 понять:

Інструкція:

Перед вами список з дванадцяти понять, кожне з яких означає одну із загальнолюдських цінностей:

1. Актівне, діяльне життя.
2. Здоров'я.
3. Цікаве заняття.
4. Краса природи.
5. Любов.
6. Матеріально забезпечене життя.
7. Наявність хороших і вірних друзів.
8. Впевненість в собі.
9. Можливість утворення.
10. Свобода і незалежність у вчинках і діях.
11. Щасливе сімейне життя.

12. Можливість творчої діяльності.

Вам належить порівняти всі ці поняття – цінності попарно між собою на спеціальному бланку.

Завдяки різним варіантам поєднання кореляційних взаємозв'язків, отриманих на основі використання коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона, виокремлено типи смислотвірних систем (типи смислотворення) підлітків. Але для повноцінного змістового аналізу різних типів смислотвірних систем необхідна інформація, що відображає структурно-функціональні аспекти системи цінностей особистості. Для її отримання найкраще підходить така методика, як «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич). Зауважимо, що система ціннісних орієнтацій визначає змістовний аспект спрямованості особистості і є основою її ставлень до навколишнього світу, до інших людей, до себе, основою світогляду і ядром мотивації життєвої активності, основою життєвої концепції і «філософії життя». З огляду на це розроблена М. Рокичем методика, що ґрунтується на прямому ранжуванні цінностей, сприяє виокремленню особистісних спрямувань. М. Рокич розрізняє два класи цінностей: термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування вартує того, щоб до неї прагнути; інструментальні, які сигналізують, що якийсь образ дій або властивість особистості є домінантою в будь-якій ситуації. Такий розподіл відповідає традиційній диференціації цінностей на цінності-цілі і цінності-засоби. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя».

Респонденту пред'явлені два списки цінностей (по 18 у кожному) або на аркушах паперу в алфавітному порядку, або на картках. У списках випробуваний присвоює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає у порядку значимості.

Остання форма подачі матеріалу дає більш надійні результати. Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

Інструкція:

«Зараз вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше

завдання – розкласти їх по порядку значущості для вас як принципів, якими ви керуєтесь у вашому житті.

Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть картки і, вибравши ту, яка для вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її за першою. Потім виконайте те ж з усіма іншими картками. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце.

Робіть не поспішаючи, вдумливо. Якщо в процесі роботи ви зміните свою думку, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат має відображати вашу справжню позицію» []. Опрацювання результатів здійснюється шляхом розрахунку середнього арифметичного рангу для кожної цінності у всіх групах досліджуваних.

Для вивчення смисложиттєвих орієнтацій використано тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) в адаптації Д.А. Леонтьєва. Методика є набором з 20 шкал, що представляють твердження з роздвоєним закінченням: два протилежні варіанти закінчення задають полюса оціночної шкали, між якими можливі сім градацій переваги. Випробуваному пропонувалося вибрати найбільш підходящу з семи градацій. Обробка результатів зводилася до підсумовування числових значень для всіх 20 шкал і перекладу сумарного балу в стандартні значення. Шкали опитувальника об'єднані в 6 факторів: 1) мета в житті, 2) насиченість життя, 3) задоволеність самореалізацією (співвідносяться з метою - майбутнім, процесом – справжнім і результатом – минулим); 4) внутрішній локус, 5) зовнішній локус контролю, 6) осмисленість життя.

Визначення заходів з попередження виникнення деформації ціннісних орієнтацій підлітків

Під системою психологічної профілактики ми розуміємо побудований на відповідних принципах комплекс стратегічних шляхів і тактичних способів організації, управління і контролю навчально-виховного процесу, скерованого на запобігання поведінкових девіацій і формування позитивної спрямованості особистості підлітка. В профілактиці девіантної поведінки учнів необхідно інтегрувати можливості всіх педагогічних підходів, ураховувати всю сукупність факторів соціального, педагогічного, психологічного та особистісного характеру.

Враховуючи основні чинники формування девіантної поведінки підлітків, ми визначили пріоритетні напрями профілактичної роботи: 1) оптимізація соціально-виховного середовища, що є для учнів основною сферою самореалізації (коригування соціально психологічного клімату в учнівському колективі, формування дружніх відносин, що забезпечують набуття позитивного досвіду моральної поведінки); 2) формування цінностей і норм здорового способу життя (формування негативного ставлення до девіацій, інформування учнів про деструктивні наслідки асоціальної поведінки для особистісного становлення; створення і реалізація програм самовиховання); 3) гармонізація особистісного розвитку підлітків: компенсація психологічних особливостей, що зумовлюють схильність до девіантної поведінки; розвиток рефлексії та емоційно-вольової сфери особистості; 4) формування в підлітків конструктивних способів поведінки як запоруки витіснення негативних звичок (способів подолання деструктивної тривожності шляхом знаходження конструктивних шляхів вирішення особистісних проблем, способами збереження соціально нормативного стилю життя і технікою «духовної безпеки» в умовах провокування середовища і несприятливих соціальних і психологічних впливів (підвищення загальної стійкості до зовнішніх впливів, формування критичного ставлення до деструктивних, але престижних атрибутів сучасного життя); забезпечення психологічними прийомами і технологіями, що допомагають справлятися з можливими невдачами, зокрема способами аргументованої відмови від алкоголю і наркотиків; підвищення комунікативної культури особистості, засвоєння навичок конструктивного спілкування з однолітками).

Профілактика деформації компонентів ціннісно-сміслової сфери підлітків можлива шляхом поєднання наступних напрямків роботи: впровадження спеціально організованого навчально-виховного процесу; використання методів активного соціально-психологічного навчання, тощо.

Психологічним чинником, що безперечно є значним фактором впливу на особистість школяра та його ціннісно-сміслову сферу є соціально-психологічний тренінг. Соціально-психологічний тренінг, як активний спосіб навчання, може бути використаний як альтернатива традиційним методам та формам навчання [13, с. 5].

Соціально-психологічний тренінг має на меті розкриття особистісного потенціалу індивіда, сприяє саморозвитку посередництвом активного процесу самопізнання. Зазначене розширює кордони власного «Я» індивіда, сприяє формуванню адекватної самооцінки та побудові реального «Я» образу.

Зазначений факт підтверджує актуальність та необхідність включення соціально-психологічного тренінгу до навчально-виховного процесу освітніх закладів, оскільки, за твердженням сучасних дослідників «в умовах духовно-ціннісного вакууму, що заповнюється мас-культурою, у доросле життя вступило покоління молодих людей, які мають еклектичну систему ціннісних орієнтацій, що характеризує обмеженість їх соціалізації, втрату довіри до предметного і природного світу, деформацію соціальних відношень, наростання розгубленості в соціальній орієнтації особистості» [6, с. 11].

Прямий вплив на ціннісно-сміслову сферу особистості з метою засвоєння (інтеріоризації) цінностей. Задля цього варто використовувати анкети, мініінтерв'ю, усні бесіди зі школярами щодо проблем життєвих цілей, основних суспільних та індивідуальних цінностей, про пріоритети в світогляді, про особливості вибору в ситуаціях невизначеності.

Використання механізму ідентифікації з метою формування заданого ставлення до конкретного об'єкта. Підліток може ототожнювати себе не тільки з іншою людиною, але й з ідеалами, зразками, з суспільними цінностями, зі своїми прагненнями, цілями і в процесі такого ототожнення чи порівняння, учень починає бачити свої особливості по новому, оперує тим сприйняттям, яке виникає в результаті порівняння себе з оточенням.

Використання стимульної мотивації задля активного прояву засвоєних норм та цінностей у власній поведінці та діяльності, що є характеристикою механізму інтерналізації. Так, застосування змагальної мотивації може розглядатися як суттєва складова пізнавальної мотивації старшокласників, що бере участь в актуалізації провідних цінностей та смислових орієнтацій. Чим глибше особистісний смисл, породжуваний цим змагальним мотивом, чим сильніше те ставлення, яке виникає у підлітка до цілей конкретної діяльності, тим імовірніше, що цей мотив стане мотивом-перспективою, найбільш стійким компонентом загальної мотивації підлітків та буде частиною поведінкових стратегій та

орієнтирів.

Програму сприяння формуванню ціннісних орієнтацій «Ціннісні орієнтації у підлітковому віці: шлях розвитку» реалізовано у формі соціально-психологічного тренінгу, який передбачав мінілекції, техніку «мозкового штурму», групові дискусії, рольові ігри, психодраматичні вправи; самостійну роботу у формі творчих домашніх завдань.

Формувальний вплив можливий завдяки використанню наступних прийомів та технік, як: психодрама (розігрування та подальша реконструкція змісту проблемної ситуації, моделювання ефективних шляхів її вирішення), дискусії, рефлексія (відчуттів, вправи на самопізнання, зворотний зв'язок).

Кожне заняття тренінгу спрямоване на розвиток конкретного аспекту ціннісно-сміслових настановлень (когнітивного, емотивного або конативного). Так, розширення та збагачення знань учасників групи щодо понять «цінності» та «смисли» було можливим завдяки використанню різноманітних повідомлень, мінілекцій інформаційного характеру, групових дискусій задля подальшого обговорення теми заняття, деякими вправами. Наприклад, вправа «Метафора» сприяє усвідомленню учасниками групи поняття «цінність», для цього необхідно представити та описати себе в якості певної цінності (яка її роль для людини чи суспільства, як вона взаємодіє з іншими цінностями, тощо); вправа «Девіз» сприяє аналізу різноманітних життєвих принципів та визначенні власного (для цього у формі групової дискусії обговорюються життєві принципи у вигляді метафор, прислів'їв).

Осмислення учасниками групи різноманітних цінностей (загальнолюдських, професійних та інших) та стимулювання розвитку усвідомлення їх значимості, відбувалося за допомогою різноманітних технік та рольових ігор. Так, вправа «Цінності» сприяє усвідомленню власних цінностей (головних та другорядних) шляхом вибору із запропонованого керівником групи списку (або складеного всіма учасниками під час обговорення) п'яти найголовніших цінностей та двох менш актуальних у моменті. Вправа «Карта майбутнього» сприяє створенню в уяві образу власного майбутнього з подальшим схематичним зображенням на малюнку. Під час обговорення керівник спрямовує аналіз учасників на встановлення взаємозв'язку між поставленими життєвими цілями, перспективами

та власними цінностями.

Використання психодраматичних вправ та рольових ігор стимулювало учасників до реалізації власних цінностей та нових, засвоєних в результаті проходження тренінгу цінностей. Так, вправа «Королівство» має на меті переживання учасниками себе в різних соціальних ролях, для яких є характерними ті чи інші риси та цінності (король чи королева, слуга, принцеса, тощо). Зворотний зв'язок вправи стимулюватиме в учасників аналіз власної поведінки, її порівняння з типовим поведінням в школі, вдома та, в результаті, усвідомлення та формування загальнолюдських якостей та цінностей.

Тема 1-2. Види та значення цінностей та смислів у житті людини.

Мета: знайомство з групою, налагодження психологічного контакту, створення позитивної мотивації та зацікавленості в роботі тренінгу, прийняття правил взаємодії у групі, ознайомлення з метою занять та тренінгу загалом, актуалізація у свідомості підлітків знань про цінності та смисли.

1. Вступне слово. Повідомлення мети занять.

2. Знайомство з учасниками, встановлення міжособистісних контактів для продуктивної взаємодії, обговорення правил роботи в групі. Виконання вправ на знайомство та розігрів («Сніговий клубок», «Ніхто не знає, але я...», «Атоми і молекули», тощо).

3. Виконання вправ, спрямованих на розвиток творчої уяви підлітків та усвідомлення понять «цінності», «смысл». Прикладом подібних вправ може бути «Метафора» – учням необхідно описати себе як певну цінність, відповісти на питання для чого вона існує, чи впливає на оточення та як саме, тощо; вправа «Девіз» спрямована на розвиток усвідомлення підлітками власного життєвого сенсу, для цього можуть використовуватися прислів'я: «Бери від життя все, ти цього вартий», «Краще синиця в руках, ніж журавель в небі» та інші. Після вправи проводиться обговорення. Учням пропонується відповісти на питання який девіз їм найближчий, який відображує їх життєвий смисл тощо.

4. Завершальний етап – обговорення проведеного заняття учасниками.

Тема 3. Смисл життя та ціннісний вибір людини.

Мета: знайомство учасників із концепціями цінностей, життєвих та особистісних смислів; визначення їх видів та функцій.

Виконання учасниками вправ на розігрів, налаштування на плідну роботу у групі. Можна використати вправи: 1 – демонстрація настрою невербально, за допомогою рухів, всі інші учасники повторюють, а по закінченню намагаються розгадати настрої один одного; 2 – вправа

«Мобільні телефони пліткують» (учасникам необхідно спілкуватися один з одним від імені власних телефонів, розповідаючи про власного господаря).

Мінілекція «Наукові концепції цінностей».

Перегляд короткометражного відеофільму: «Сенс життя» (В.Франкл). Сюжет відеоролику полягає в тому, що лектор говорить про сенс життя сучасної молоді, звертаючи увагу аудиторії на те, що необхідно сприймати людину не такою, яка вона є, а кращою, а це – найкращий стимул для саморозвитку особистості. Після перегляду обов'язковим є етап обговорення та рефлексії учасниками почуттів, думок, що викликав перегляд відеофільму.

Психодраматична техніка «Самопізнання» (Д. Кіппер) [9]. Техніка гри: ведучий передає учаснику матрьошку й говорить наступне: «Нам цікаво знати, хто ти така, що ховається за твоєю зовнішньою оболонкою. У людині багато пластів. Верхній відомий та помітний всім, а от нижні шари дуже особисті, інтимні для людини. Я пропоную тобі стати «матрьошкою».

Спочатку опиши себе, яким ти є для світу. Потім відкрий матрьошку і знайди там приховану версію себе, шар, що є відразу під зовнішнім. Опиши його також. Тоді відкрий наступний – там буде більш глибокий пласт. Будь ласка, продовжуй опис доти, поки не дійдеш до дуже інтимного, такого, який нікому не хочеться показувати».

Коли учасник погоджується представити себе у такий спосіб, ведучий може сказати: «Будь ласка, візьми матрьошку в руки і починай зі слів «Це я (назвіть себе), яким я є для людей...» і т. Д». Необхідно додати, що кожен учасник може зупинитися в будь-який момент цієї вправи.

Тема 4-5. Цінності та смисли в моєму житті.

Мета: спрямованість на усвідомлення значимості цінностей для кожного учасника групи, формування цінностей у підлітків як керівних принципів їх життя.

Налаштування учасників на роботу у групі. Використовуються вправи-розминки:

«Комплімент» – учасники говорять приємні побажання учаснику, що сидить праворуч; «Гарабарська мова» підлітки, об'єднавшись підгрупи (3-5 осіб) протягом 5 хвилин спілкуються на незрозумілій мові, необхідно бути якомога більш експресивним, використовувати жести, міміку, тощо.

Вправа «Перетворення».

Учасники вільно пересуваються по приміщенню. Ведучий пропонує уявити себе то людиною похилого віку, то малюком, який не вміє ходити, то стрункою балериною та рухатися відповідно до цих образів.

Можна уявити себе будь-якою твариною, птахою чи комахою. Темп руху обирають самі учасники.

За оплеском ведучого всі учасники застигають у тому положенні, яке було останнім, потім розслабляються. Всі роблять декілька глибоких вдихів та видихів.

Під час обговорення основне питання: у якому образі було комфортніше та звичніше, чому? Учасники мають проаналізувати наскільки довго вони перебувають у такому образі і чи влаштовує він їх?

Діагностична вправа «Цінності». Ведучий групи презентує учасникам список цінностей (наприклад, мир в країні, суспільне визнання, сім'я, задоволення, розваги та інші). Підліткам необхідно із переліку обрати три найголовніші цінності та дві не дуже значимі. Після вправи проводиться обговорення. Дискусія на тему визначення сенсу життя. Ведучий групи пропонує обговорити наступні твердження відомих психологів, філософів щодо сенсу життя: «Тільки тварина не буває стурбована сенсом свого існування». (В. Франкл); «Все суще народжене без причини і вмирає випадково. Безглуздо те, що ми народжуємося, безглуздо, що вмираємо» (Ж.-П. Сартр); «Без мети нема діяльності, без інтересу немає мети, а без діяльності немає життя» (В.Г. Белінський); «Сенс життя тільки в одному – в боротьбі» (А.П. Чехов).

Як завершальна вправа пропонується написати короткого листа-повідомлення для ведучого. В ньому необхідно акцентувати увагу на тому, що подобається, а що – ні, як можливо покращити заняття тощо. На наступних заняттях ведучий враховує слушні зауваження учасників.

Тема 6-7. Цінності майбутнього.

Мета: сприяти усвідомленню підлітками власної системи цінностей, їх рівнів,

залежності від потреб, взаємопов'язаність цінностей та смислу майбутнього самовизначення.

Використовуються вправи на розігрів. Наприклад, «Зіпсований телефон» – кожен учасник дотиком, по колу, передає іншому учаснику настрої, із яким прийшов на заняття. Останній учасник має відчутти та розгадати передану емоцію.

Вправа «Намалюй свій настрій».

Учасникам пропонується намалювати свій настрій. Для цього їх забезпечують кольоровими олівцями і аркушем паперу. Ведучий пропонує творчо поставитися до завдання, вибрати ті кольори, якими б найточніше вони могли передати свої відчуття зараз. Обговорення: «Як би ви назвали свій малюнок?», «Якщо б він міг говорити, щоб він вам сказав?».

Аналіз притчі «Найважливіші речі».

Один юнак постійно непокоївся з приводу свого життя і майбутнього.

Якось, гуляючи берегом моря, зустрів він мудрого старця.

– Що тебе тривожить, юначе? – запитав старець.

– Здається, я не можу збагнути, що в житті для мене найважливіше, – відповів юнак.

– Це дуже просто, – сказав старець. Він підняв із землі порожнього глечика і почав заповнювати його камінням завбільшки з кулак.

Заповнивши глечик по вінця, запитав:

– Цей глечик повний, чи не так?

– Так, – погодився юнак.

Старець мовчки кивнув, узяв жменю дрібних камінців, кинув їх у глечик і злегка потрусив. Камінці заповнили пустоти між великим камінням. Він усміхнувся і запитав:

– А тепер глечик повний?

Юнак ствердно кивнув. Тоді старець узяв пригорщу піску і висипав його у глечик. Пісок заповнив пустоти, що залишилися.

– Ось відповідь на твоє запитання, – сказав старець. – Велике каміння – це найважливіші речі в житті: родина, кохана людина, твій духовний розвиток, мудрість. Якщо втратиш усе, крім цього, твоє життя все одно буде повним. Він хвильку помовчав, а відтак мовив:

– Дрібні камінці – це також важливі для тебе речі: робота, дім, матеріальний добробут. А пісок – дрібниці, які насправді не мають жодного значення.

Юнак слухав дуже уважно, і старець продовжив:

– Деякі люди роблять помилку. Вони спочатку засипають у глечик пісок, і в ньому не лишається місця для каміння. Так і в житті. Якщо витратити сили на дрібні й незначущі речі, у ньому не буде місця для найважливіших цінностей. Тому передусім подбай про велике каміння, не забувай і про дрібне. А пісок хвилі життя самі наб'ють у проміжки між ними.

На обговоренні притчі підлітки мають відповісти на питання: які життєві цінності схожі на велике каміння, які – на мале, які – на пісок? Як ви їх розрізняєте? У якому порядку ви «наповнюєте глечик» на цьому етапі свого життя? Як можна більше дбати про велике каміння?

Вправа «Карта майбутнього». Учасникам пропонується уявити власне майбутнє у вигляді карти, це сприятиме більшій усвідомленості підлітками цілей життя.

Метафоричне вираження цілей у вигляді пунктів на карті, а шляхів їх досягнення – у вигляді вулиць і доріг, сприяє побудові в уяві наочної картини власного майбутнього. Після створення такої карти кожен зможе співвіднести цілі між собою і зрозуміти, наскільки вони поєднуються одна з одною, які перешкоди трапляються на шляху до їх досягнення, які відкриваються можливості...

«Накресліть карту свого майбутнього. Ваші головні цілі позначте як пункти місцевості, в яких Ви хотіли б опинитися. Позначте також другорядні цілі на шляху до ключових. Придумайте і напишіть назви для «пунктів-цілей», до яких Ви прагнете в особистому й професійному житті.

Намалюйте також вулиці і шляхи, по яких будете йти. Як Ви будете добиратися до своїх цілей? Найкоротшим або обхідним шляхом? Які перешкоди Вам потрібно здолати? На яку допомогу Ви можете очікувати? Які місця Вам доведеться перетнути на своєму шляху: квітучі і родючі краї, пустелі чи занедбані місця? Ви прокладати стежки наодинці чи з ким-небудь?

Тепер запишіть свої роздуми з приводу Вашої карти майбутнього. Де ключові цілі? Наскільки вони поєднуються одна з одною? Де на Вас чекає небезпека? Звідки плануєте черпати енергію для того, щоб досягти бажаного? Які почуття викликає у Вас ця картина? На це Вам відводиться хвилин. Вправа «Лист собі».

Учасникам роздаються конверти, на них вони пишуть власну адресу. Потім кожен пише лист самому собі в майбутнє (наприклад, через 3-6 місяців), запечатує його у конверт і віддає ведучому.

Ведучий через деякий тривалий час відправляє їх поштою. Із такого листа чітко видно, як змінилися цілі, вбачаються власні досягнення, відчувається підтримка з минулого.

Тема 8. Який Я насправді?

Мета: розвиток самопізнання підлітків, сприяння самоаналізу, усвідомлення власних цінностей.

1. Вправа на розігрів: «Моя індивідуальність» – по колу передається іграшка, при цьому кожний по черзі говорить своє ім'я і називає риси характеру, які йому притаманні й які починаються з букв у імені (наприклад, Віктор – ввічливий, інтелектуальний, комунікабельний, товариський, оптиміст, реаліст).

Вправа «Самоаналіз». Ведучий роздає учасникам по 2 листки паперу.

На одному листку треба написати перелік «За що я люблю себе?», на другому – «За що я не люблю себе?» При обговоренні учасникам необхідно звертати увагу на власні відчуття та переживання під час виконання вправи. Ведучий може спрямувати дискусію на обговорення того, як можна позитивно сприймати те, за що учасники себе не люблять тощо.

Психодраматична техніка «Чарівна крамниця». Ведучий оголошує,

що відчиняється загадкова «чарівна крамниця», в якій він є власником, а товар – це цінності, які не можна купити, а лише обміняти на іншу цінність. За власним бажанням підлітки підходять до крамнички, але лише тоді, коли відчувають прагнення отримати щось, про що вже давно мріють. Це може бути щастя, здоров'я, впевненість, тощо. В обговоренні вправи необхідно звертати увагу, на що згодні були учасники обмінювати необхідну їм цінність, які почуття викликало володіння бажаною та інше.

Вправа «Тільки від мене залежить»

Учасникам пропонується закінчити речення «Тільки від мене залежить...», але не менш ніж 10 варіантами. Спочатку учасники тільки записують закінчення речення на аркушах, а потім голосно промовляють їх.

Вправа сприяє формуванню відповідальності за власні вчинки та поведінку.

Вправа «Груповий звук».

Всі учасники сидять у колі. По черзі кожний учасник вимовляє (виспіває, викрикує, шепоче...) будь-який звук, який виражав би його сутність. На наступному етапі всі учасники мають відтворити свої звуки одночасно та втримувати цей «груповий звук» скільки потрібно. Під час обговорення вправи учасники роблять акцент на своїх відчуттях.

6. Обговорення учасниками проведеного заняття.

Тема 9. Моє майбутнє.

Мета: акцентувати увагу на найближчих цілях, моделювання впевненої поведінки.

1. Вправа на розігрів «Ловля молі». Ведучий вказує на одну з учасниць гри, репрезентуючи її як «господиню, яка запросила присутніх для того, аби всі разом допомогли їй позбавитися молі». Потім ведучий пропонує всім «вбити по 10 штук молі» і демонструє, як треба «вбивати цю комаху», плескаючи в долоні, по речам, що перебувають в приміщенні. Усі присутні беруть участь у цьому дійстві.

Вправа «Мета» .

Ведучий пропонує учасникам визначити 10 основних цілей, які він прагне реалізувати в наступному році.

Під час обговорення підлітки відповідають на наступні питання:

Що ти зробиш спочатку?

Що ти будеш мати, якщо виконаєш усе, що спланував?

Що треба зробити для реалізації цілей? Хто має допомогти тобі?

Вправа «Ланцюжок добрих і поганих наслідків».

Участь беруть всі учасники, ведучий називає вихідну ситуацію і запитує першого учасника: «Що в цьому хорошого?», після відповіді ведучий запитує іншого: «А що в цьому поганого?» і т.д. Наприклад, вихідна ситуація: «промочити ноги». Промочити ноги – це погано, тому що можна захворіти. Захворіти – це добре, тому що не потрібно ходити в школу. Не ходити в школу – це погано, тому що сумно сидіти дома. Сидіти дома – це добре, тому що навчишся гратися самостійно. Гратися самостійно – це погано, тому що відвикаєш від друзів. Відвикати від друзів – це добре, тому що, коли мене відвезуть у село я не буду сумувати і т.д.

Можна почати розмову із зворотнього запитання.

Ведучому потрібно безпомилково чергувати питання про «добре» і «погане».

Вправа «Напарники».

Учасники поділяються на пари та отримують завдання: звернутися до напарника з проханням, демонструючи різноманітні стилі поведінки: дуже впевнено, ставлячи себе вище за інших; поступаючись співрозмовнику, немовби підкорюючись; із почуттям власної гідності, але без виклику. Кожен учасник має спробувати себе в усіх варіантах поведінки.

5. Ауторелаксація «Коло впевненості».

Уявіть собі невидиме коло на підлозі приблизно за півметра від себе. Зайдіть у коло і уявіть собі, що ви досягнули успіху. Ваша заповітна мрія – здійснилася. У цій ситуації ви повністю виявили всі свої здібності. Ви можете пишатися собою. Вас всі вітають – близькі вам люди, друзі, знайомі. Ви переповнені відчуттями. Побудьте у цьому стані стільки, скільки відчуваєте потрібність. Коли будете готові повернутися, тоді розплющіть очі.

Заключний шерінг.

Тема 10. Мої можливості

Мета: відпрацювання навичок впевненої та відповідальної особистості.

Вправи на розігрів: «Гра голосом» – кожен учасник вимовляє привітальні слова з різною інтонацією, головне – не повторюватись.

Приклади інтонацій (голосно, схвильовано, з викликом, ніжно, мрійливо та інші).

Вправа «Могутність». Учасникам пропонується закінчити речення

«Я можу...» (не менше 20 речень). Підкресліть ті, які можете лише ви або деякі ваші знайомі. Зачитайте Ваші «могучки».

Ведучий: «Як Ви думаєте, що таке могутність? Правильно, це вміння. І чим більше їх у людини, тим вона могутніша, тим більше вона може, вмє робити творити, створювати. Могутня людина – це сильна людина, і зовсім необов'язково – фізично. Сила цієї людини в тому, що вона багато чого вмє і розраховує на свої сили, не здається, не опускає руки, готова навчитися ще чому-небудь, якщо відчуває таку необхідність. Будьте ж сильними, могутніми, навчайтеся створювати, творити і прагніть довести кожне діло до кінця».

Закінчіть речення «Я зможу...».

Вправа «Два стільці». Ведучий обирає з групи добровольця, який займає один із двох стільців у центрі кола й проговорює наступну інструкцію: сядьте на перший стілець і в ролі «нападаючого» звинувачуйте себе в невиконанні запланованого. Запишіть звинувачення. Потім пересядьте на другий стілець і в ролі «захисника» спробуйте виправдати себе. Запишіть виправдання. Після цього спробуйте знайти компроміс між «нападником» і «захисником».

Обговоренні необхідно звернути увагу учасників на те, що заважає нам не виконувати поставлені завдання, чи зменшує виправдання нашу відповідальність тощо.

Вправа «Я – господар» . Учасникам по черзі необхідно зробити або сказати щось, щоб усі зрозуміли, що господар тут він. Потім, господар, учасник, який перший брав участь передає свої повноваження іншому учаснику («Господарем будеш ти!!!»). Претенденту необхідно або назватися або сказати будь-яку фразу, щоб усі зрозуміли, що це сказала людина, яка почувалася господарем у цій ситуації і в цьому приміщенні.

Обговорення та рефлексія участі у занятті.

Тема 11. Я – сьогодні. Я - завтра.

Мета: визначення актуальних життєвих цілей, цінностей та майбутніх.

1. Вправа на розігрів. Наприклад, можна використати вправу «Ти уявляєш...». Кожен із учасників по черзі звертається до сусіда та з почуттям радості від зустрічі вимовляє: «Привіт, (ім'я), ти уявляєш...» і закінчує фразу, розповідаючи щось смішне, цікаве.

Вправа «Відповіді за іншого» спрямовує увагу учасників групи до цінностей та прагнень інших людей. Учасники відповідають на питання, але не так як вони вважають, а так, як відповів би сусід праворуч. Орієнтовні питання: Чим тобі найбільше подобається займатись? Яке твоє хобі, уподобання? Які риси ти найбільше цінуєш в людях? Чого ти хочеш досягти у найближчі 5 років?

При обговоренні необхідно порівняти відповіді, скільки було співпадінь, тощо.

Вправа «Актуальні та майбутні цінності». Перед початком вправи ведучий повідомляє наступну інформацію: наші сьогоднішні цілі, цінності, настановлення, не кінцеві, вони є підґрунтям для виникнення нових. Завдання полягає в тому, що

учні складають список того, що в їхньому житті втрачає свою значущість, але ще не зовсім втратило своєї актуальності. Потім необхідно скласти другий список, в якому записати те, що в їхньому житті з'являється нового, але ще не стало повноцінною метою.

Учасники другого списку обирають твердження, яке їх найбільше зацікавило, міркують над тим, наскільки він важливий, як вплине на подальше життя тощо.

На обговоренні необхідно звернути увагу на наступне: чи допомогло виконання вправи краще усвідомити власне майбутнє, чи варті нові цілі того, щоб прикладати зусилля для їх реалізації.

Вправа «Свобода» спрямована на формування більш чіткого уявлення про власні цінності та їх усвідомлення. Учасники уявляють, що за допомогою чарівної таблетки вони стали вільними від усіх перешкод та можуть цілий тиждень робити абсолютно все, що захочеться.

Після вправи проводиться обговорення: що кожен відчував в ситуації повної свободи, що із уявлюваного могли б робити і без чарівної таблетки.

Вправа «Загальний малюнок». Учасникам пропонується разом намалювати малюнок на будь-яку тему, при цьому спілкуватися тільки за допомогою міміки, жестів. По завершенні продемонструвати малюнок.

6. Обговорення та рефлексія.

Впровадження розробленої програми у практику навчально-виховного процесу сприятиме розвитку структурних компонентів ціннісних орієнтацій підлітків, усвідомленню власної системи цінностей, формуванню оцінного ставлення підлітків до значущих об'єктів, активізації процесів самопізнання, реалізації та відображенню цінностей у поведінці підлітків, розширенню уявлень про поняття «цінності» та «смисли».

Список використаних джерел:

1. Антоненко Т. Ціннісно-сміслові настанови особистості: теоретичний аспект. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 2004. № 1. С.37-43.
2. Бадмаев С.П. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. Москва: Из –во Магистр, 1999. 96 с.
3. Балакірева О. М. Трансформація ціннісних орієнтацій в українському суспільстві. *Український соціум*, 2002. №1. с.21-38. URL: https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2002/01/21-32_no-1_vol-1_2002_UKR.pdf

(дата звернення 17.06 2021)

4. Бех І. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу. *Шлях освіти: науково-методичний журнал*, 2010. №4 (58) С. 8-9.
5. Демиденко Н.Н. Взаимосвязь ценностно-смысловой сферы с особенностями характера у подростков. URL: <http://eprints.tversu.ru/622/> (дата звернення 21.05 2021)
6. Коберник Л.О. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. *Наука і освіта*, 2008. № 4/5. С. 28-33.
7. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва. Смысл, 1992. с.17.
8. Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л. *Курс лекций по детской психологии: Учебное пособие*. Ростов на Дону: Феникс, 2000. 576 с.
9. Методи роботи з дев'янтами в умовах сучасного соціокультурного середовища : методичні рекомендації / Максимова Н.Ю., Грись А.М., Манілов І.Ф. [та ін.] ; за ред. Н.Ю. Максимової. Київ: Педагогічна думка, 2015. 91 с.
10. Молчанов С.В. Особенности ценностных ориентаций личности
11. подростком и юношеском возрастах. *Психологическая наука и образование*, 2005. № 3. С. 16-25.
12. Онищенко Г.І. Ціннісно-сміслові орієнтири сучасної молоді : особливості, умови і психологічна допомога. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ* / За ред. С.Д. Максименка, 2011. Т. XIII. ч. 4. С. 253 – 259.
13. Павелків Р.В. Ціннісна система як критерій особистісного виміру. *Українська психологія: сучасний потенціал*. Київ: ГІК, 1996. С. 23–31.
14. Панченко Л.М. Формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.0/ Інст-т вищої освіти. Київ, 2003. 20 с.
15. Романюк Л.В. Процес становлення цінностей особистості в онтогенезі *Проблеми сучасної психології*, 2009. Вип. 6. С. 240-249.
16. Фролова Н. Дослідження психологічного механізму трансформації у системі ціннісних орієнтацій молоді. *Молода нація*, 1997. № 7. С. 3-19.
17. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу *Соціальна психологія*, 2010. № 1. С. 94-106.

РОЗДІЛ 8.

ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ЯК ЧИННИК ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

У сучасному українському суспільстві усе ще залишається важливою проблема девіантної поведінки неповнолітніх, вирішення якої не лише у профілактиці рецидивів правопорушень серед неповнолітніх, а й у ранній діагностиці відхилень в розвитку особистості, зокрема рефлексії. Актуалізується проблема ще й тим, що кримінальна активність серед неповнолітніх з роками все більш молодшає, причому цей процес є характерним для всіх розвинутих промислових країн. Тож пошук шляхів ранньої діагностики є однією з нагальних проблем сьогодення, оскільки це забезпечить зниження рівня злочинності, правопорушень та попередження алкоголізму та наркоманії підлітків і молоді. Тут особливого значення набуває здатність вибудувати стратегію власного життя, самостійно визначати внутрішній потенціал особистісного зростання. Тому одним із чинників девіантної поведінки неповнолітніх з ми розглядаємо порушення у розвитку рефлексії, оскільки відсутність рефлексивності знімає з підлітка суб'єкту відповідальність за все, що з ним відбувається.

Проблема полягає в тому, що, опиняючись в певних ситуаціях, підлітки можуть демонструвати поведінку, що відхиляється від норми, зокрема, і протиправну. Дослідники виділяють різні аспекти розуміння причин делінквентної поведінки в залежності від: взаємодії особистості в групі, особливостей сімейного виховання, особистісних особливостей. Досліджуючи особливості рефлексії девіантних підлітків, автори акцентують увагу на низькому рівні здатності до рефлексії у правопорушників. Разом з тим, останнім часом намітилася тенденція до більш усвідомлених і довільних правопорушень неповнолітніх. Це підкреслює різноманіття делінквентної підліткової спільноти і актуалізує дослідження проблем рефлексії.

Водночас, характерними особистісними властивостями групи ризику є стереотипність реагування на соціальні стимули, низька стресостійкість, тривожність і напруженість в соціальних контактах, низька критичність і здатність до рефлексії.

Активна адаптація як результат свідомої мотивації здійснюється за умов подолання, тобто вона рефлексивна і мотивована за походженням. У цьому аспекті рефлексія є провідним механізмом адаптації, смисловим наповненням самоусвідомлення, самовизначення і самоконтролю особистості. Головна адаптивна функція рефлексії полягає у створенні уявлень про чіткість меж власного «Я» в навколишньому світі, про свою унікальність і самооцінку, про неможливість ототожнення власного «Я» з іншим «Я», або подією, що відбувається. Рефлексія, необхідна, зокрема, для усвідомлення особою себе в новій ролі, усвідомлення в собі властивостей і якостей, які з'явилися або перетворилися, усвідомлення змін «Я», є пусковим механізмом всіх її складових процесів.

Рефлексія ідентифікується з процесами осмислення і переосмислення. Переосмислення людиною інтелектуальних змістів (образів предметної ситуації) та особистісних змістів (образів особистості, з якими людина ототожнює себе) є механізмом їх зміни і продовження психічних новоутворень людини. Серед різноманітних напрямів у дослідженні рефлексії перспективним є вивчення її особистісного аспекту, який став предметом зацікавленого пошуку з боку дослідників гуманістичного, когнітивного, суб'єктного підходів. Особистісна рефлексія є механізмом самосвідомості, на основі якого відбувається осмислення і переосмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими вона ототожнює своє Я), що ведуть до їх поступальних змін та породжують психічні новоутворення особистості. Водночас вона тісно пов'язана з самопізнанням і саморозумінням особистості. Поняття особистісної рефлексії визначається як процес усвідомлення власних дій у предметній області реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин, процес відображення людиною власних вчинків, стосунків, впливів тощо. Висвітлено сутність особистісної рефлексії, яка за допомогою своїх основних видів (ситуативного, ретроспективного,

перспективного) призводить до утворення людиною нового образу Я, створення нових можливостей для саморозвитку особистості як певної цілісності. Останні, зокрема, виникають в процесі подолання підлітками проблемно-конфліктної ситуації і є критерієм організації власної діяльності.

Проблеми рефлексії розглядалися у дослідженнях різних напрямів: мислення, діяльності (зокрема, навчальної), спілкування, творчості, саморегуляції, самосвідомості тощо (А.А. Бодальов, І.С. Кон, А.М. Матюшкін, В.В. Рубцов, М.Л. Смульсон, І.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.В. Столін, О.К. Тихомиров, Ю.М. Швалб та ін.) [1].

Особливого значення саме тут набуває рефлексія як загальний принцип організації та розвитку психіки людини, її самосвідомості, спосіб пізнання людиною свого внутрішнього світу і, врешті-решт, побудови стратегії власного життя. У той час саме відсутність або уникнення рефлексивності знімає з підлітка суб'єктну відповідальність за все, що з ним відбувається.

Рефлексія посідає особливе місце у психологічному світі підлітків. Очевидна схильність до рефлексії є характерною особливістю підліткового віку, ця тенденція має онтогенетичну зумовленість і перебуває у безпосередньому зв'язку із загальним особистісним становленням підлітка. Спостерігається своєрідне повернення дитини до самої себе, адже увесь попередній процес розвитку відбувався у соціалізуючому руслі. Натомість у підлітковому віці відбувається пошук власного «Я» у вже опанованому середовищі.

До соціально-психологічним характеристикам підлітків з девіантною поведінкою як специфічної соціальної групи належать: підвищена тривожність, жорстокість, агресивність, конфліктність та ін, які приймають стійкий характер звичайно в процесі стихійно-групового спілкування, що складається в різного роду компаніях. Соціально-психологічний мікроклімат групи робить вирішальний вплив на формування поведінкової стратегії підлітка, способи асиміляції їм девіантної субкультури, на виникнення смислових бар'єрів у взаєминах з дорослими. Для того щоб подолати ці бар'єри, по можливості повернувши девіантного підлітка в соціум, дуже важливо знати особливості рефлексивних процесів у цієї категорії підлітків.

Підлітковий шлях до індивідуальності лежить, насамперед, через спілкування з іншими. Думки інших є найважливішим підґрунтям образу «Я», тому це робить підлітків надчутливими до всієї сфери відносин, і, насамперед, у сфері відносин з однолітками. У своєму середовищі, взаємодіючи один з одним, підлітки вчаться рефлексії, спрямованої на себе і на однолітка, виявляють особисту здатність (або нездатність) до рефлексії. Підліткова рефлексія відрізняється вільною асоціативністю, і цілісність їй надає лише спрямованість підлітка на самого себе – куди б він не попрямував у своїх асоціаціях, він незмінно ідентифікує себе з самим собою, повертається до самого себе.

Для оптимізації надання їм допомоги в підвищенні рівня соціалізації, зміні картини світу, відкриття нових можливостей у розвитку і саморозвитку потрібно більш поглиблене вивчення особливостей особистісних характеристик даної категорії підлітків. Таких як рефлексія і рефлексивність, які сприяє підвищенню рівня соціальної адаптації підлітків, що в свою чергу знижує ризик виникнення девіацій [1; 126]. Дані дають можливість охарактеризувати процес становлення рефлексивності учнів від третього до шостого класу. Результати дослідження свідчать про недорозвиток здатності до осмислення свого «Я», своїх внутрішніх інтенцій і взаємин з іншими людьми, тобто розвиток властивостей рефлексивності, є одним із шляхів успішного подолання критичних, адаптаційних і перехідних періодів у житті школяра, механізмом його особистісного зростання. Школярі відчувають труднощі здатністю до самосприймання змісту власної психіки і його аналізу та розумінні психіки інших людей, що передбачає не лише здатність стати на місце іншого, а й механізми проєкції, ідентифікації, емпатії. Однак у підлітків інтрапсихічна рефлексія розвивається більш інтенсивно і конструктивно, ніж інтерпсихічна. Певну деструкцію становлення здатності до самосприймання і саморозуміння зафіксовано в перехідний період, під час адаптації дітей до нових умов навчання і розвитку, наявність певної деструкції в розвитку вміння самоаналізу та координування своїх дій відповідно до умов діяльності у школярів у період переходу від молодшого шкільного до підліткового віку.

Важливим є те, що рефлексія характеризується вираженою невизначеністю свого понятійного статусу і місця в системі психологічних понять. Рефлексія розглядається з позицій різних базових психологічних категорій (психічних процесів, здібностей, властивостей тощо), однак недостатньо чітко осмислена щодо своєї якісної визначеності і специфіки, що свідчить про невизначеність уявлень про сам предмет, недостатню його диференційованість. У якості принципів труднощів теоретичного осмислення рефлексії виступає слабка розробленість методичних аспектів даної проблеми, недостатність емпіричних і, особливо, експериментальних методів її вивчення, слабка включеність в експериментальну психологію. Разом з тим необхідно розділяти рефлексію як метод психологічного дослідження і як його предмет, що має власні експериментальні та діагностичні засоби вивчення.

Психодіагностична методика базується на певному теоретичному конструкті, що відображає на концептуальному рівні уявлення про властивість, яку вимірюємо. Для неklasичного періоду характерною рисою у підходах до вивчення рефлексії є занадто різноманітні трактування самого феномену. Відбувається розробка методів дослідження рефлексії не лише через опосередкування – самоствалення і самооцінку та в різних видах діяльності і відносинах., а через визначення рівня виразності і спрямованості рефлексії в двох аспектах – саморефлексії і соціорефлексії, в їх залежності один від одного. У постнеklasичний період відбувається перегляд підходів до дослідження раніше досліджуваних об'єктів, процесів, феноменів, в тому числі рефлексії. З'явилася можливість поставити нові завдання перед дослідниками рефлексії, тож формуються нові підходи до дослідження і психодіагностики рефлексії, серед яких можна виділити чотири основні: диференційний, диференційно-цілісний, регулятивний, модально-диференційний. Диференційно-цілісний підхід. А.В. Карпов [2-4] розглядає рефлексію в єдності трьох модусів психічного: стану, процесу, властивості, та має враховувати спрямованість, що і реалізується в «Методиці діагностики рефлексивності». Опитувальник дозволяє дослідити індивідуальний рівень рефлексивності як психічного властивості людини. Авторами методики

виділені чотири спрямованості рефлексії: ретроспективна рефлексія, рефлексія реальної діяльності, рефлексія майбутньої діяльності, рефлексія взаємодії між людьми. Диференційний підхід намітив можливі шляхи дослідження рефлексії – необхідність визначення самостійного статусу рефлексії і розгляд в цілісності диференційованого змісту феномена. Д.О. Леонтьєв [5] виділяє рефлексію в модусі можливого і диференціює її, визначає як спосіб існування людини. Він першим розкриває роль рефлексії в модусі можливого, тим самим намітивши, що цілісно рефлексію можна побачити і зрозуміти тільки при застосуванні модального аналізу. Д.О. Леонтьєвим та іншими розроблена діагностика рефлексії «Диференціальний тест рефлексивності». В основу методики покладено диференційна модель рефлексії, в якій розрізняються позитивні (системна рефлексія) і негативні (квазірефлексія і інтроспекція) види рефлексії.

У рамках регулятивного підходу А.С. Шаров [6] звертається до онтології рефлексії і визначає її регуляторну сутність. Рефлексія є базовим атрибутом психіки, основним механізмом самоорганізації людини, і їй притаманне визначення і будова кордонів психіки, збирання і зв'язування їх в деякі психічні цілісності, а також організація психічної активності при русі до підстав власної активності. Зміст рефлексивного механізму полягає в самоорганізації інтенціональної психічної активності на різних рівнях психіки (несвідомому і свідомому рівнях) для досягнення в процесі взаємодії людини зі світом певної єдності, тобто синергізму. Відповідно до підходу А.С. Шаровим була розроблена методика «Рефлексія людини в життєдіяльності», за допомогою якої діагностуються основні рефлексивні якості: пробудованість, організованість, свідомість, ретроспективна рефлексія, рефлексія сьогодення, проспективна рефлексія, вітальна сфера життя людини, соціальна і культурна, самобудованість, самоствердження, самореалізація [6].

У модально-диференційному підході під рефлексією розуміється спосіб орієнтування і здійснення вибору з безлічі можливостей необхідного і достатнього для самоорганізації життєдіяльності органічних систем. Концепція модальної психології рефлексії є синтез вищезначених підходів. Робочою онтологією рефлексії є єдність свідомості, мислення, діяльності,

особистості у всеосяжній критичній онтології Н. Хартмана, і рефлексія як спосіб представляє вищий щабель душевного шару, в яку проникає шар культурно-історичний [7]. Рефлексія як спосіб орієнтування розглядається в модальності реального, необхідного, можливого, усвідомленого, достатнього, темпоральності, трансгредієнтності, багатомірності і їх протилежностей. Спрямованість рефлексії: фрагментарна, нормативна, системна, цілісна, творча, «Я», на «Іншого», прогресивна, регресивна, на себе (рефлексія рефлексії), на індуктивний спосіб переробки інформації, на дедуктивний метод обробки інформації, на активність. Такі спрямованості становлять п'яту модель «фокус рефлексії» в мета-моделі рефлексії.

Мета-модель рефлексії складається з п'яти моделей: онтологічна і гносеологічна моделі рефлексії відображають існування рефлексії в її предметностях – свідомості, мисленні, діяльності, особистості; статична і динамічна моделі розкривають її суть – структура, засоби, механізми, елементарні одиниці, види рефлексії; модель «фокуса рефлексії» – актуальне буття рефлексії. Модель фокуса рефлексії – це точка перетину всіх чотирьох моделей рефлексії, осередок видів рефлексії, її механізмів, процесів, засобів в актуальний момент. Це точка в різному ступені активності всіх перерахованих модальностей рефлексії. Фокус рефлексії має стійкі характеристики і формується в онтогенезі. На основі моделі фокуса рефлексії Т.Е. Сизикова розробила «Опитувальник фокус рефлексії» [7].

Крім того, О.С. Анісімов запропонував методику визначення рівня рефлексії, яка складається з восьми запитань і дає змогу визначити рефлексивність, колективність та самокритичність особистості за такими рівнями: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий [8]. Н. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов [10] підготували діагностику на самооцінку рівня онтогенетичної рефлексії, яка спрямована на вивчення її рівня, передбачає аналіз минулих помилок, успішного і неуспішного досвіду життєдіяльності. В результаті діагностики можливо отримати результати: повна відсутність рефлексії минулого досвіду, рефлексія зі знаком « - », підсумком минулих помилок стає страх перед вчиненням нових, рефлексія зі знаком « + » (аналіз здійсненого і рух вперед). Коротка характеристика

методик діагностики рівня сформованості рефлексії демонструє різноманітність та варіативність технологій діагностики, їх видів, механізмів, результатів. Серед них, на нашу думку, є значимі та ефективні.

Аналізуючи методики діагностики рефлексії, ми виділили ті з них, завдання яких містять орієнтування на суспільну норму, цінності і прогнози розвитку рефлексивності. Відмінними рисами психодіагностичних методик є: змістовна та конструктивна валідність; можливість якісного аналізу; можливість самозвіту і занурення випробуваного в рефлексивне стан. Загальним методологічним підходом є уявлення про рефлексію як самостійного психологічного феномена та вивчення її як диференційовано, так і цілісно. Принцип сходження від абстрактного до конкретного і навпаки дозволяє моделювати синтез різних теорій, що розглядають феномен з різних боків. Від формування загального уявлення про рефлексивність до більш диференційованого і поглибленого уявлення. Розглянувши змістовну і конструктивну валідність батареї методик для діагностики рефлексії, можна стверджувати, що шкали всіх опитувальників не є взаємозамінними, розглядають узгоджені, але різні прояви і якості рефлексії (це дає більш повне і цілісне уявлення про рефлексії); наявність суспільної норми: прогресивна спрямованість рефлексії, її системність, спрямованість суб'єкта на пізнання свого «Я» і «Іншого» у взаємодії, а також її функції самодетермінації, самоорганізації, саморегулювання, самоорієнтування, саморозвитку – є певним способом життя людини.

Аналіз зарубіжної наукової літератури дозволяє виділити наступні основні напрямки досліджень в психології рефлексії: схильність до самоаналізу (*psychological mindedness*); інтелектуальна рефлексія (метакогнітивний підхід, *metacognitions*); уявлення про психічне (*theory of mind*) [11]. Кожен із цих напрямків для позначення процесу, хоча б частково схожого з рефлексією, використовувало свій власний новий термін та свої методи діагностики, які багато в чому перетинаються з вище зазначеними.

Окремо хочемо виділити дослідження особистої рефлексії з позиції наративного підходу. Наратив виступає формою репрезентації суб'єктивного досвіду. З одного боку наративна форма репрезентації структурується під

впливом інтеріоризованого досвіду взаємодії особистості з іншими, з соціальним та культурним контекстом її життя і є відображенням рефлексивного Я особистості. З іншого боку, важливо відзначити, що сама по собі вона сприяє організації самосвідомості та розвитку рефлексії, що було нами доведено у попередніх долідженнях [1, 126].

Наратив в перекладі з французької (narrative – самостійно створена розповідь по деякій множині взаємопов'язаних подій, яка представлена читачеві або слухачеві у вигляді послідовності слів або образів) – вже означає розповідь. Наратив – це звіт про подію, але, головним чином, його осмислення (як, втім, і трансляція набутого сенсу). Основне завдання наративних психологів сьогодні полягає в тому, щоб зрозуміти, яким чином наратив породжує сенс події. Проте, спектр застосування цього методу дуже широкий, – від змісту інформаційного матеріалу, що досліджується, до засобів його аналізу [11].

З позицій соціального конструктивізму, що є основою для наративного підходу, свідомість особистості сприймається як самопокладання, організоване за законами художнього тексту. Так Дж. Брунером [12] виділяється два модуси свідомості: наративний модус, в якому відображені життєвий контекст і унікальний досвід особистості, і парадигматичний модус, який носить логіко-категоріальні риси і розглядається так само як форма наративу, сформована в процесі культурного розвитку людини.

Велике значення має наратив для дослідження рефлексії на ранніх етапах соціалізації. Приходячі у світ, людина миттєво потрапляє до певного соціокультурного середовища, в якому вже існують значення, базові орієнтації, моральні норми та цінності. З моменту народження вона знаходиться в системі, де відомо, що таке добре і що таке погано, де речі мають імена, а відносини між людьми регулюються гласними і негласними правилами. Опаня цієї системи є проблемою ранніх етапів соціалізації. Фаза, коли дитина черпає знання про неї лише з особистого досвіду, швидко змінюється новим етапом, коли знання про світ набуваються опосередкованим шляхом: через книги, усну комунікацію, телебачення, тобто з використанням мови. Більшість цих знань структурована у вигляді

наративів (оповідань). Дослідження показують, що 3–5-річні діти вже повною мірою володіють структуруванням оповідання, чутливі до послідовності дій, здатні описати свій досвід події як розповідь. З віком може змінитися центральна подія наративу, зрости кількість деталей, проте базова структура залишиться незмінною. Розповідаючи, дитина впорядковує свої знання про світ і пристосовує їх до версій, що соціально поділяються. З іншого боку, дорослий, оповідаючи про події, сприяє процесу інкультурації дитини, оскільки наратив завжди пов'язаний з оцінною інтерпретацією минулого, в ньому обов'язково містяться нормативні ідеї про те, що можна вважати правильним, цінним.

Наративи завжди перебувають у взаєминах із ширшим культурним контекстом (з метанаративами, сюжетами, характерними для певної культури, способами інтерпретації тощо). Тож, відповідно, будь-як історія створюється з урахуванням притаманних певній культурі очікувань типових сюжетів, мотивів, причин і наслідків. Оповідаючи про себе, дитина встановлює зв'язок між власним досвідом і циркулюючими в культурі нормами побудови поведінки, що дозволяє наративу виконувати функцію сполучної ланки між культурою та індивідуальним пізнанням. Механізми наративу, таким чином, є одними з найбільш ефективних і використовуваних інструментів дослідження та розвитку рефлексії неповнолітніх.

Дослідниками активно застосовуються метод наративного аналізу наряду з наративним інтерв'ю. Наративний аналіз – це якісний метод дослідження, спрямований на інтерпретацію розповіді та приділяє особливу увагу тимчасовій послідовності, яку встановлюють люди як оповідачі про своє життя та навколишні події [14, 92]. В. Лабов та Д. Валецькі [15] формулюють поняття наративного аналізу, підсумовуючи його властивості, серед яких «інформаційна значимість» (важливість, злободенність), «кредит довіри» (достовірність); «каузальність» (причинно-наслідковий зв'язок подій); «схвалення чи несхвалення» аудиторією уявлень оповідача про описуваному світі; «об'єктивність» (ступінь оцінки подій). Наративний аналіз дозволяє орієнтуватися у перерахованих характеристиках досліджуваного матеріалу.

Предметом дослідження у наративному аналізі називають розказану історію, або розповідь, з погляду способів упорядкування досвіду в послідовний ланцюг подій. Якщо спиратися на теорію наративу, то виділяють два провідні підходи до аналізу наративу: синтагматичний (заснований на роботах В. Проппа [16]) – послідовність розвитку наративного сюжету, з акцентом на ланцюжок дій та подій, теми та мотиви; парадигматичний (сходить до ідей К. Леві-Стросса [17]) – вибір стилістичних засобів, що оформляють наратив та прагматичні риси соціального та культурного контексту. Деякі дослідники виділяють контенто-орієнтований та формальний наративний аналіз [18]. Перший спрямований на з'ясування прихованого змісту: смислу історії або її частин, прояв мотивів, особливостей оповідача тощо; другий – вивчення структури сюжету, послідовності подій, їх тимчасового співвідношення, стилю наратива тощо.).

Дещо ширше на предмет наративного аналізу дозволяють поглянути моделі К. Ріссмана [19]: тематичний аналіз, де увага приділяється тому про, що говориться, а не тому, як мовиться; структурний аналіз – як ведеться оповідання, механізму наративу; інтеракційний аналіз – розгляд діалогу між оповідачем і слухачем і спільне творіння смислів; перформативний аналіз – дослідження наратива як дії та процесу, розглядаються комунікативні засоби (слова, жести, знаки тощо) для донесення змісту історії.

Одна з проблем виділення наративних категорій полягає в тому, що наративний аналіз існує в різних методологічних варіантах, які відрізняються за ступенем формалізації дедуктивною та індуктивною процедурою [20; 172]. Дедуктивні варіанти передбачають набір правил та принципів, які використовують для пояснення значення тексту. Індуктивні варіанти спрямовані на ідентифікацію контекстно-залежних одиниць тексту та реконструкцію структури, а також вплив історії. При цьому, як зазначають деякі вчені, більшість наративних методів слабо формалізовані, завжди інтуїтивні, у них використовують терміни, задані дослідником-аналітиком (Manning, Cullum-Swan, 1994) [21].

Так прикладом наративного аналізу може бути методика «Наративна розповідь» долідника М. Максимова [22], сутність якої полягає у визначенні

здатності особи усвідомлювати, аналізувати та засвоювати свій життєвий досвід і дає можливість визначення важливих компонентів рефлексивних вмінь. Учасникам дослідження пропонується письмово виконати таке завдання: «Опишіть яку-небудь важливу, значущу подію свого життя». На запитання, що стосувалося модальності події (тобто погану чи гарну подію), експериментатор відповідав, що це не має значення; обсягу, порядку викладення тощо – за бажання учасника. Час виконання завдання не обмежувався експериментатором. Разом з цим, на виконання завдання досліджувані витрачали від п'яти до двадцяти хвилин. На виконання всіх трьох завдань цього етапу дослідження вистачало, як правило, 45-60 хвилин.

Наратив як експериментальний метод дозволяє визначити: яку життєву позицію займає особистість, тобто міру активності її дій в життєвих ситуаціях; емоційне забарвлення (позитивне чи негативне) психологічного простору, в якому вона перебуває; проблемні моменти життя людини, а подекуди й причину їх виникнення. Метод наративу дозволяє виявити значні події життя людини, а отже, наблизитись до різних аспектів її особистісного досвіду і враховувати ці показники для створення екологічно безпечних дослідницьких процедур.

Наратив має складно організовану структуру. Тому при дослідженні наративу як відображення досліджуваним свого особистісного досвіду необхідно враховувати наступні моменти: назву події із власного життя, наявність певного сюжету розповіді, позицію автора як суб'єкта життєдіяльності, різновиди активності, присутність інших персонажів у значній події життя, і головне, авторську оцінку того, що сталося, та її впливу на емоційну сферу досліджуваного. Існують певного роду ознаки наративу, за якими можна визначити його «якість», тобто визначити групи наративів, які свідчать про рівень інтеграції особистісного досвіду досліджуваним. Маркери наративу відображають ступінь інтегрованості особистісного досвіду суб'єкта. Наявність висновків, емоційної оцінки подій, а також суб'єктної позиції автора свідчить про високу міру інтегрованості людиною свого особистого досвіду. Визначення міри здатності досліджуваних до інтеграції свого життєвого досвіду базувалася на

ранжируванні якості наративів за їх маркерами. У методиці використовуються нижчезазначені маркери з оціночними характеристиками.

1. Маркер «Заголовок», який оцінюється за трибальною шкалою: 2 бали – наявність заголовка, який якісно відображає зміст наративу; 1 бал – наявність заголовка, який нечітко визначений або не відображає зміст; 0 балів – відсутність заголовка.
2. Маркер «Сюжет», який оцінюється за трибальною шкалою: 2 бали – сюжет чіткий, послідовно і логічно побудований; 1 бал – певна заплутаність сюжетної лінії; 0 балів – відсутність сюжету.
3. Маркер «Висновок» (за трибальною шкалою): 2 бали – висновок чіткий, відповідає змісту розповіді; 1 бал – висновок сформульований нечітко; 0 балів – відсутність висновків.
4. Маркер «Суб'єктність» (за чотирибальною шкалою): 3 бали – позиція суб'єкта була спрямована на позитивне перетворення існуючої ситуації; 2 бали – цілеспрямована активність з пристосуванням до оточуючого; 1 бал – відсутність виокремлення себе як суб'єкта, злиття з частиною групи; 0 балів – відсутність будь-якої активності.
5. Маркер «Діяльність» (трибальна шкала): 2 бали – наявна продуктивна діяльність щодо перетворення оточуючого світу або самовдосконалення; 1 бал – наявна активна діяльність, спрямована на розваги або відпочинок; 0 балів – асоціально спрямована діяльність.
6. Маркер «Емоційний фон» (трибальна шкала): 2 бали – позитивне емоційне забарвлення події; 1 бал – негативне емоційне забарвлення події; 0 балів – в розповіді відсутня оцінка емоційного фону події або емоційний фон не співпадає зі змістом розповіді.
7. Маркер «Персонажі» (чотирибальна шкала): 3 бали – йдеться про взаємодію з оточуючими; 2 бали – в розповіді наявні інші люди, але відсутня взаємодія з ними; 1 бал – відсутність людей в події, але наявна згадка про них, або згадка тільки про будь-яку тварину; 0 балів – розповідь не містить жодної згадки про інших осіб. Виходячи із методики визначення якості наративів, кожний досліджуваний міг отримати оцінку своєї здатності до інтеграції свого особистісного досвіду від 0 до 16 балів. Розподіл наративів

відповідно до оцінки їх якості у загальній виборці досліджуваних відповідав вимогам кривої нормального розподілу.

Отже, важливою складовою емпіричного дослідження був вибір методів і методик дослідження таких особливостей рефлексії неповнолітніх, які можуть в подальшому стати чинниками їх девіантної оведінки. На сьогоднішній день існує значна кількість методів діагностики рефлексивних процесів. Описані вище зазначені методики, безсумнівно, є досягненням в області психодіагностики рефлексії, однак існують деякі обмеження при їх використанні, як в дослідницьких цілях, так і в прикладному призначенні. По-перше, незважаючи на те, що вони дозволяють виявити рівень рефлексивності суб'єкта або переважаючи у нього види рефлексії, проте, вони обмежені у вивченні рефлексії як прояви рефлексивності в діяльності. По-друге, за результатами діагностики складно зробити висновок про діяльність людини, в якій виявляється той чи інший рівень рефлексивності або форма рефлексії. Звідси, в свою чергу, видається складним здійснити прогноз щодо того, який ступінь усвідомлення людиною засобів, причин і наслідків досягнутих нею в конкретній діяльності успіхів або невдач. По-третє, всі зазначені методики призначені для визначення рівня розвитку або різновиду рефлексії в дорослих людей. На сьогоднішній день, незважаючи на розробленість теоретико-методологічних підходів до психологічного дослідження рефлексії, спеціальних методів, які дозволяють вивчати вікові аспекти розвитку рефлексії, серед доступної нам літератури не знайдено. Однак дослідник завжди може адаптувати для свого дослідження найбільш інформативні з них.

Важливою умовою попередження девіантної поведінки неповнолітніх вважаємо розвитк рефлексії, оскільки тут важливо постійно відстежувати, усвідомлювати озвучувати або фіксувати письмово власні внутрішні зміни. Це сприяє формуванню звички жити рефлексивно, діяти свідомо, з позиції творця власного життя. Як показала практика найбільш дієвим в цьому напрямку для нашого контингенту виявився саме наративний підхід [1; 126].

У пошуку можливостей розвитку рефлексії у неповнолітніх осіб з девіантною поведінкою, у своїх попередніх роботах ми зверталися до

нарративної практики, яка показала бажані зміни . Адже нарративи є форми отримання знання, структурування, сприйняття світу і впорядкування особистого досвіду. Кожна людина постійно перебуває в процесі самоопису – розповідаючи про себе родичам, друзям, знайомим і самому собі. У певний момент сформована розповідь починає визначати сприйняття реальності, моделювати і формувати напрямки в житті. Події, які увійдуть в історію життя залежать від двох факторів: від домінуючих нарративів культури, прийнятої в суспільстві, і соціального оточення. Суть нарративної терапії полягала в тому, щоб змінити життєві нарративи, які несуть хворобливі смисли або пропонують несприятливий вибір, шляхом виявлення інших, які раніше особистістю не були поміщені в історію подій. Цей підхід передбачає, що проблеми відділені від людини, а сама людина має необхідні здібності та вміння які можуть допомогти їй змінити незадовільні відносини з проблемою. Завдання фахівця, який використовує нарративний підхід, зробити видимим вплив на людей «нормативних суджень», часто змушують людей відчувати себе неадекватними, що не відбулися і допомогти людям створювати і реалізовувати свої власні унікальні траєкторії розвитку, збираючи навколо себе однодумців.

Технікою нарративного підходу є особливим чином сконструйовані питання. За своєю суттю вони зводяться до деконструкції, екстерналізації і розвитку альтернативних історій. Нарративний підхід складається з декількох етапів: 1) знайомство з клієнтом (створення атмосфери співпраці); 2) екстерналізація проблеми (екстерналізація – лінгвістична практика, яка допомагає людям відокремити себе від проблем (тобто відокремити себе від проблемних історій, яку вони сприймають як власну ідентичність); 3) обговорення впливів проблеми на кожну людину; 4) виявлення унікальних епізодів або яскравих подій позитивного рішення проблеми; 5) перетворення всієї розповіді; 6) підкріплення нового оповідання

Конструювання нових історій дозволяє надати нового смислу власному досвіду особистості й позбавитися від домінуючих нарративів. Крім того, замість єдиного можливого сприймання образу »Я«, людина відкриває для себе можливість породжувати різний досвід та визначити, якому образу «Я»

вона надає перевагу і в яких контекстах. І лише потім робота спрямовується на те, щоб підтримувати цей образ в процесі породження нових наративів, які підтримують розвиток образу власного «Я», що приймається особистістю.

Розповідання історій є важливим засобом осмислення навколишнього світу та передачі інформації, знань, мудрості від покоління до покоління. Через розповідання історій люди виражають і транслюють свій досвід оточенню, допомагаючи їм відчувати себе включеними до суспільства. Крім того, історії та казки допомагають дітям ставати дорослішими, отримувати осмислене уявлення про навколишній світ і сприяють розвитку стосунків між дітьми та дорослими. Крім функції саморозкриття та трансляції власних переживань іншим, техніка розповідання історій несе у собі також функцію підтримання психічного здоров'я, що властиве навіть стародавнім культурам. Традиційні казки відображають чи ілюструють типові ситуації, з якими може зіткнутися людина, у такий спосіб, готуючи її до такої можливості й забезпечуючи засобами, які допоможуть у таких ситуаціях. Уявляючи типові ситуації, відображені у казках, чи створюючи власні історії, розповіді, дитина ідентифікує себе з певними персонажами. Така ідентифікація може сприяти формуванню почуття належності до певної групи і спрямовувати людину у процесі прийняття рішення. Придумуючи історію, розповідач також має можливість виразити власні психологічні й емоційні потреби, настановлення тощо. Особливість дитини молодшого шкільного віку полягає в тому, що вона ще мало усвідомлює свої переживання й далеко не завжди здатна зрозуміти причини, що їх викликають. На труднощі, що виникають у дитини в школі, вона найчастіше відповідає емоційними реакціями – гнівом, страхом, образою, а іноді замкненістю та відгородженістю.

Вміння породжувати наративи – важливий момент в саморозвитку дитини, адже в процесі їх породження особистість отримує можливість глибше зрозуміти себе, усвідомити власні проблеми, риси, якості, потреби, переконання, по-іншому оцінити свій досвід і зрозуміти, що кожен епізод, подія життя – це його невід'ємна частина. Саме тому нам видається

доцільним розробка та використання у практичній діяльності психолога нарративних методів роботи.

Загальною метою розробки комплексу завдань визначено активізацію розвитку самосвідомості та рефлексії як механізму самопізнання, саморозвитку, становлення особистісної ефективності школярів. Так, окреслені наступні завдання: актуалізувати потребу школярів у самопізнанні та самоусвідомленні; розвивати готовність до самовдосконалення, здатність учнів до самоаналізу; сприяти розвитку особистісно значущих рис, самоповаги, впевненості у собі; розвивати здатність учнів до ведення позитивного внутрішнього діалогу, усвідомлення власних внутрішніх змін; оволодівати навичками аналізу проблемних ситуацій у власній діяльності, міжособистісній взаємодії, особистісній та емоційній сферах; створювати умови для формування в учнів мотивації досягнення успіху сприяти усвідомленню школярем себе як суб'єкта учінневої діяльності, навчальної та міжособистісної взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Психологічні механізми ресоціалізації осіб з девіантною поведінкою в умовах суспільних змін: монографія / Н. Ю. Максимова та ін.; за ред. Н.Ю. Максимової. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 272 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712821> (дата звернення: 10.03.2021).
2. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва: Институт психологии РАН, 2005. 352 с.
3. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления. Москва: Институт психологии РАН, 2000. 283 с.
4. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. Москва-Ярославль, 2001. 203 с.
5. Леонтьев Д.А. Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. Психологические исследования. 2011. № 2(16). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463leontiev-averina16.html#e3> (дата звернення: 10.03.2020).

6. Шаров А.С. Онтология психологических механизмов рефлексии. Вестник Омского государственного педагогического университета. 2006. № 25. URL: <http://omsk.edu/article/vestnikomgrpu-25.pdf> (дата звернения: 10.03.2020).
7. Сизикова Т.Э. Модально-дифференциальный подход в психодиагностике рефлексии. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24, № 2. С. 51-60.
8. Анисимов О. С. Рефлексивно-мыслительная культура преподавателя в новом учебном процессе. Москва: ВВЦ., 1990. 37 с.
9. Аникина В.Г., Коваль Н.А., Семенов И.Н. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. Тамбов: Издво ТГУ, 2002. 108 с.
10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социальнопсихологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
11. A dictionary of psychology (4 ed.) / A.M.Colman (ed.). New York: Oxford university press., 2015. 479 p.
12. Bruner J. Life as Narrative. *Social Research*. 1987, 54 (1). P. 11–32.
13. Bruner J. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*. 1991. 18 (1). P. 1–21.
14. Леонтович О.А. Методы коммуникативных исследований. Москва: Гнозис, 2011. 224 с.
15. Labov W., Waletzky J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: Helm J. (ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle; London: University of Washington Press, 1967. P.12–44.
16. Пропп В.Я. Морфология сказки. Ленинград: Academia, 1928. URL: <http://feb-web.ru/feb/skazki/critics/pms/pms-001-.htm>
17. Levi-Strauss C. *Structural Anthropology*. New York: Basic Books. 1963. 440 p.
18. Терехова Т.А., Малахаева С.К. Нарративный анализ как понимающий метод. *Гуманитарный вектор*. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1 (41). С. 143–152.

19. Riessman C.K. *Narrative Analysis. Narrative, Memory & Everyday Life*. Huddersfield: University of Huddersfield. 2005. P. 1–7.
20. Тичер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е. Методы анализа текста и дискурса / пер. с англ. Харьков: Гуманитарный центр, 2009. 356 с.
21. Manning P.K., Cullum-Swan B. *Narrative, Context and Semiotic Analysis*. In: Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. P. 463–477.
22. Максимов М.В., Максимова Н.Ю., Щербина-Прилука В.М. Засвоєння особистісного досвіду як фактор розвитку рефлексії. *Актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів*: Матеріали методологічного семінару НАПН України 8 квітня 2021 року: Зб. матеріалів / За ред. С.Д. Максименка. Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 159-169. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728564>
23. Александрова А. Л. Нарративная терапия: социально-педагогический аспект. *Актуальные проблемы воспитания и образования: сборник научных статей*. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005. Выпуск 5. С. 3-12.
24. Чепелева Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол С. Ю. Наративні психотехнології / за заг. ред. Чепелевої Н. В. Київ: Главник, 2007. 144 с.
25. Begum M. Conversations with children with disabilities and their mothers. *The international journal of narrative therapy and community work*. 2007. № 3. P. 10-20.
26. *Narrative therapy with children and their families* / by M. White & A. Morgan. Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications, 2006. 136 p.

РОЗДІЛ 9.

ВПЛИВ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРАЛЬНО-СОЦІАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ НА ЗМІНИ ДЕТЕРМІНАНТ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Девіантна поведінка і культуральна парадигма

В «класичному» підході девіантна поведінка визначається завжди відносно соціально-культуральних норм. *«Визначення поняття «девіантна поведінка» неможливе без розгляду сутності й ролі соціальних норм. Оскільки девіантна поведінка людини – це поведінка, яка не відповідає очікування оточення, що відображають загальноприйняті або офіційно встановлені соціальні норми, правила, традиції і соціальні установки, потрібно спочатку з'ясувати, що таке нормальна поведінка й соціальні норми взагалі»* (Н.Ю. Максимова) [1, с. 14]. Однак, таке очевидне та, здавалось би, єдине однозначно можливе визначення для будь-якого соціуму, може дістатися повного краху у випадку, коли нормою культури стає відсутність норми, або, ще більше, коли нормою стає боротьба з нормами. В такому випадку саме поняття девіації стає безглуздом, бо девіація в такій культурі і стає нормою. Автор цієї роботи має побоювання, що саме такий зсув культуральної парадигми ми спостерігаємо на сьогодні і тому підходи до девіантної поведінки мусять дістатися базового перегляду. Вплив культурально-соціальної парадигми визначається базовими цінностями соціального середовища. Для дослідження зміни соціокультурального середовища необхідно дослідити ціннісні зсуви в сучасному суспільстві.

Види культуральних парадигм

В філософії часто виділяють три базові соціокультуральні ціннісні парадигми: традиція, модерн та постмодерн.

Головним принципом традиційної культуральної ціннісної парадигми є ідея духовного світу / Бога (богів), трансцендентного до матеріального. Всі культуральні цінності в традиційній парадигмі походять з цієї ідеї духовно-трансцендентного: будь-яка соціальна норма визначається як проєкція в матеріальний світ трансцендентних духовних принципів. Різні традиційні культури відрізняються

через розуміння цих трансцендентних принципів (зокрема сама ідея Бога/богів), з якого розуміння й випливають ті чи інші традиційні культуральні норми. Тобто соціальні норми в традиційному суспільстві є трансцендентно детермінованими. Тому засобом раціонального осмислення ціннісних соціо-культуральних орієнтацій такого суспільства може бути філософська парадигма тієї чи іншої форми платонівського ідеалізму. Тобто спочатку осмислюється, чим є, наприклад, добро, справедливість, краса самі по собі, а вже потім на цьому розумінні будуються ті чи інші соціально-культуральні норми, які відповідають цим ідеям. Так, в традиційній парадигмі ми маємо вертикальну ціннісну ієрархію трансцендентне-матеріальне, яка часто символізується через світове дерево.

Модернізм відкидає ідею трансцендентного та будує ціннісну систему культури на іманентній духовній основі. Ієрархічність в парадигмі модерну залишається, але на її вершині стає вже не трансцендентне, а Розум та Воля (таку ієрархію назвемо горизонтальною). Якщо перевести це на психологічну мову, то на вершині психічної ієрархії стає свідомість в її класичному картезіанському розумінні (тобто свідомість трансцендентна до іншої психіки, але вже не в духовно-релігійному розумінні, а в розумінні незвідності до інших психічних функцій, як чогось, що має власну субстанцію). Етичним наслідком такої картини, як це довів в свій час І. Кант, є орієнтація на цінність розвитку всього людства та примат суспільного над індивідуальними. Така культуральна парадигма дає модель ієрархічної ціннісної структури, де на вершині стоять цінності розуму, знання, волі, соціальної відповідальності, відповідальності за власні вибори, прогресу та розвитку, примату суспільного над індивідуальним і т.і. Символом такої горизонтальної ієрархії модерну може бути потяг.

Постмодерн відкидає вже ідею примату свідомості як окремої субстанції. Віддзеркаленням такого погляду в науковій психології є ті системи, які відкидають картезіанський дуалізм та розглядають свідомість як звідну до інших психічних процесів (структуралізм, функціоналізм, холізм, кібернетична парадигма), або навіть її відсутність (енактивізм, нейроцентризм). Наслідком такого погляду для ціннісної системи є відкидання моделі ієрархічності та її заміна моделлю ризомності. Якщо виразити цю ідею метафорично, головним символом постмодерної відсутності ієрархії є мурашник. Однак в цій ризомній структурі все

ж таки можна виділити основні «ціннісні» орієнтації. Виділення якихось головних цінностей в цій «ризомній» ціннісній структурі є досить важкою задачею. Але можна виділити основні «ціннісні ідеї» постмодернізму:

1. «Абсолютний сумнів». Філософи постмодерністської культури проголошують сумнів центральною ідеєю. Сумніву піддаються усі позитивні цінності модерна та традиції, проголошується неможливість достовірного пізнання. За визначенням філософа Жака Дерріда прогрес, істина, смисл, справедливість і т.д. є ні чим більшим, ніж совокупність міфів.

2. «Світ як текст». З принципу неможливості достовірного пізнання мова вже не є носієм функції відображення реальності. Тоді текст існує сам по собі, його змістом є сам текст. Поза текстом немає нічого.

3. «Ціннісний плюралізм». Постмодернізм відкидає «великі» ідеології модернізму та модернізму і замість цього створює плюралізм дрібних ідеологічних наративів.

4. «Смерть Бога та суб'єкта». Постмодернізм проголошує смерть Бога, суб'єкта та автора. Якщо світ є текст, то в ньому неможливий і вільний суб'єкт, як автор, та Головний Автор – Бог.

Критики постмодерністської культури розглядають її як таку, яка здатна тільки заперечувати та проголошувати емансипацію від ціннісної ієрархії, але при цьому принципово неспроможна створити щось нове. Головним наслідком постмодерного культурального зсуву в людських відносинах філософи називають процеси відчуження. Філософи також виділяють наступні процеси:

1. Формування віртуальної реальності, яка є незалежною від «об'єктивної реальності» так може мати навіть більш високий статус об'єктивності для деяких суб'єктів. В такій віртуальній реальності змісти конструюються по законам незалежним від законів реальності.

2. Відрив «того, чим означають» від «того, що означають», або, інакше кажучи, становлення незалежної функції тексту. Текст вже не має функціонувати по законам, що відображають закони реальності. Текст існує сам по собі і сам собі закон. Такі його ознаки, як змістовність, логічність, правдивість і т.д. вже не є обов'язковими.

3. Заміна задоволення «реальних потреб» споживанням знаків.

4. Девальвація систем норм та цінностей. Цінністю стає плюралізм цінностей.

5. Некерованість та катастрофічність наслідків науково-технічного прогресу для людства.

Девіація в постмодерній культуральній парадигмі

Хоча цінності посмодернізму та становлення його в філософській думці та мистецтві йшло на протязі минулого сторіччя, починаючи з закінчення другої світової війни, ведучою ціннісною парадигмою людства посмодернізм став досить недавно. Та такий глобальний ціннісний переворот суспільства не може не позначитися на формуванні особистості. Аналізуючи теоретично, як зміна соціальної ціннісної парадигми може призвести до змін девіантної поведінки підлітків. Так можна виділити наступні загальні особливості структури особистості сучасного підлітку з девіантною поведінкою.

1. Девальвація свідомості.

Однак доцільно було би виділити, якщо це є можливим, головний механізм формування «нових девіацій». За такий головний механізм можна визначити девальвацію свідомості під впливом сучасної культури. Дефіцит вольових функцій завжди був характеристикою людини з девіантною поведінкою. Але якщо дефіцит вольових функцій в основному зводився до неспроможності контролювати імпульси, то сьогодні ми спостерігаємо девальвацію усіх інших функцій свідомості. Прояснимо такий вплив культуральної парадигми постмодерну використовуючи дві головні ідеї Ж. Бодріяра споживання знаків та гіперреальності.

Так, головним висновком Ж. Бодріяра з аналізу суспільства споживання те, що люди в такому суспільстві споживають знаки, а не речі як такі [2]. Продовжуючи цю ідею Ж. Бодріяр розвиваю теорію гіперреальності, яка замінює об'єктивну реальність [3]. Базовими елементами гіперреальності є симулякри – зображення без оригіналу, репрезентація чогось, що насправді не існує, знак без того, що від означає. Така штучна віртуальна гіперреальність руйнує контакт з об'єктивною реальністю. Якщо продовжити ідеї Ж. Бодріяра в психологічну область через тезис «буття визначає свідомість», то нова гіперреальність буде визначати нову відповідну свідомість, головною характеристикою якої буде втрата контакту з реальністю (замість чого буде розвиватися контакт з гіперреальністю).

Тобто культура постмодерну призводить до спотворення головної функції «класичної» свідомості – суб'єктивного віддзеркалення об'єктивної реальності. Треба особливо зауважити, що таке «постмодерне спотворення» не аналогічно девальвації цієї функції при психічних розладах або органічній поразки мозку: в нашому випадку «тест реальності» замінюється «тестом гіперреальності», а у випадку психічних захворювань «тест реальності» не трансформується, а стає дефіцитним до повного зникнення при важких захворюваннях.

Якщо розглядати девальвацію свідомості не загально, а більш конкретно, то можна виділити наступні девальвовані функції свідомості.

- *Смислова функція.* З атакою постмодерної культури на суб'єктність в класичному її розумінні невблаганно страждає функція смислоутворення, як відношення феномену як окремого до суб'єкту як цілого. Смислова функція в сучасній культурі все більш зводиться до цілепокладання (тобто поняття смислу редукується до поняття цілей), а самі смисли стають чимось зовнішньо заданим (тобто вже не суб'єкт наділяє смислами феномени, а навпаки, людина шукає смисли в феноменах). Як наслідок, ми спостерігаємо у підлітків з девіантною поведінкою зсув в бік відчуття беззмістовності життя, екзистенційної порожнечі і т.д. Тобто депресивні прояви зміщуються в бік екзистенційних депресій.
- *Творча функція.* «Класичний суб'єкт» вирішував конфлікти за гегеліанським діалектичним принципом, створюючи *синтез* між *тезою* та *антитезою*, який зберігав напругу між двома суперечливими позиціями, яку можна було використовувати в творчому створенні щось нового. «Постнекласичний індивід» вирішує конфлікти за принципом когнітивного дисонансу, створюючи нетворчу, ригідну, іраціональну систему переконань, які знімають конфлікт між суперечливими твердженнями, знімаючи напругу між ними. Це призводить до формування індивідів з ригідною, суперечливою, дезадаптивною системою світогляду, яка функціонує скоріше як ідеологія. Така особа стає нетерплячою до інших світоглядних позицій, нездатна творчо інтегрувати протилежні точки зору, не може сприймати свої погляди як такі, які можуть бути помилковими (тобто не користується принципами верифікації та фальсифікації), нездатна творчо адаптувати та розвивати свою світоглядну систему, «діалог» з іншими світоглядними позиціями веде по принципу ресентименту. Мислення з

діалектичного стає егоцентричним з характерними для нього дихатоміями, повинуваннями, узагальненнями по предікату та ін.

- *Функція побудови стосунків.* Починаючи з М. Бубера стосунки між людьми розуміються як Діалог Я-Ти, або як діалог з Іншим, який має свідомість. З девальвацією тестування свідомості в собі та іншому невідмінно девальвує і функція побудови стосунків до рівня Воно-Воно. «Постнекласичний індивід» вже не здатен сприймати себе та інших як суб'єктів, а здатен будувати «відносини» «об'єкт-об'єкт». При чому обидва «об'єкти» в цих «відносинах» є об'єктами споживання, а самі стосунки стають функціональними (тобто стають не стосунками, а відносинами). Такий вид стосунків вперше описав Е. Фром як ринкові стосунки [4].

- *Регуляторна функція.* Наслідком картезіанського дуалізму «свідомість-психіка» був «класичний суб'єкт», якому були притаманні волі функцій та свобода їх використання. Такий культуральний підхід пропонував розвиток вольової особистості, яка здатна керувати своїми психічними процесами, виходячи з вищих цінностей та смислів, знехтуючи при цьому нижчими потребами. Прикладом початку перевороту в цій світоглядній картині є піраміда потреб А. Маслоу, де поперед задоволення «вищих» потреб має йти задоволення «нижчих». Подальший розвиток культури задоволення свої потреб призводить до індивіду, орієнтованого виключно на свої «хотілки», з девальвацією вольових функцій, здатності виносити «напругу незадоволення» та взагалі керувати своїм життям.

- *Функція усвідомлення.* Усвідомлення в класичній філософії розуміється як зв'язування розрізненої інформації в якесь цілісне розуміння, яке він може згодом відтворювати в різних ситуаціях в різних формах. Сучасний інформаційна культура девальвує й цю функцію, замінюючи розуміння запам'ятовуванням інформації. У вік постправди постнекласичний індивід вже не оперує знанням, а лише інформацією.

Всі інші перераховані нижче особливості «сучасних девіацій» напряду впливають з системоутворюючого принципу девальвації свідомості.

2. Розлади ідентичності.

Девальвація свідомості, яка має бути центром ідентичності, невідмінно веде до розладів останньої, призводячи до формування дифузної особистості (термін О.

Кернберга [5]). Якщо в «класичних» девіаціях підліток примикав до тієї чи іншої «девіантної» групи (молодіжні субкультури панки, хіпі і т.д., кримінальні угруповання і т.і.) з одного боку, заради протесту проти нав'язування прийнятної їм ідентичності загальної спільноти, з іншого боку заради пошуку власної ідентифікації, то сучасні підлітки скоріше «тікають» у відповідні групи від відчуття «дифузності Я». Тобто, якщо раніше підліток все ж таки шукав власну «внутрішню» ідентичність, то сучасні підлітки шукають групи, які запропонують їм «зовнішню» ідентичність. Вони позбавляються відчуття «дифузності Я» тільки через симбіотичне злиття з ідеологією референтної групи, позбавляючись при цьому від своєї індивідуальності. Їм важко ідентифікувати своє «Я» поза ідеологічних меж своєї референтної групи. В більш загальному плані дифузність ідентичності проявляється у втраті відчуття власної суб'єктності (або, як це ще називають у західній літературі, у втраті відчуття агенту або втрати «Я» (Iness) [6]), в відчуттях своєї базової онтологічної «поганості», «маленкості», «безпорадності», «непотрібності», «чужості» і т.і., в руйнівних аутоагресивних імпульсах, нерозумінні свого місця у житті. З дифузністю ідентичності тісно пов'язано спектр межових розладів.

3. Відчуження.

Хоча постмодерне суспільство має тенденцію до все більшого прийняття різних форм «особливостей», однак самі постнекласичні індивіди все менш здатні приймати допомогу та вступати в контакт. Підлітки стають найбільш уразливими до процесів відчуження. Це спостерігається не тільки у терапії, а й у формуванні девіантної поведінки. Прикладом може служити наркотична поведінка – якщо раніше наркотизація відбувалася в кримінальній компанії, то зараз вже типовою є наркотизація поодиночці.

4. Нарцисична особистість.

Якщо раніше у більшості у «класичних девіантів» спостерігалася та чи інша форма загострення акцентуації до рівня психопатії, то сьогоднішні «постнекласичні девіанти» все більше зміщуються у нарцисичний спектр. Вони характеризуються неспроможністю будувати суб'єктивні відносини, «фальшивим селф», відчуттям внутрішньої пустоти, прагненням до втечі від реальності та побудови своєї альтернативної «віртуальної реальності». Як вже зазначалося вище, Е. Фром як

новий феномен в свій час описав «ринкову особистість» – особистість, яка поводить себе подібно товару. У такої особистості ринкові відносини перейшли в міжособистісну сферу. Така людина черпає почуття ідентичності не в самому собі і в своїх силах, а в думці інших про себе. З психоаналітичної точки зору така особистість подібна до нарцисичного типу особистості з домінуванням фальшивого селф та емоційну міжособистісну взаємодію з іншими тільки через це фальшиве селф. Сучасний філософ Жиль Ліповецький [7] глибоко аналізує сучасну особистість та вводить такі її характеристики, як: гіперспоживацтво, культ молодості, прагнення бути тільки «тут і зараз», регуляція життєдіяльності бажаннями (а не цінностями), життя для себе, інтерсуб'єктивні відносини за ринковим типом (як це описував Е. Фром), внутрішня пустота. Якщо ринковий тип особистості став провідним типом особистості (соціальною нормою), то сучасні девіації стають проявом крайнього загострення цієї «норми» (на відміну від «класичних девіацій», які були відхиленням від соціо-культуральних норм).

5. Дефіцит внутрішніх ресурсів.

Інтерналізована постмодерна ціннісна система призводить до неможливості продукувати власні внутрішні ресурси. Так знецінення самого поняття цінностей не дає спроможності спиратися на них (бо зі знеціненням цінностей автоматично зникає цінність «Я», цінність досягнень і т.д.). Така людина може спиратися тільки на свої бажання (або, кажучи гостріше, свої «хотілкі»), але якщо у випадку відсутності деструктивних бажань, конфліктів та патології особистості така людина спроможна функціонувати у сучасному нарцисичному постмодерністському соціумі, то при виникненні конфлікту або «збою у бажаннях» така людина стає безсилою подолати або компенсувати кризу. Знецінення сенсів автоматично веде до звуження часової перспективи до «тут і зараз». Однак це може бути достатнім для безкризового існування, але для подолання життєвої кризи її необхідно поставити в більш широкий смисловий та часовий контекст, на що така людина неспроможна. Можна навести ще більше прикладів, як ціннісна орієнтація постмодерну позбавляє людину ресурсів. У випадку девіантів це призводить до того, що вони стають повністю безсилимими до змін, мають дуже мало ресурсів до терапії.

Ці п'ять перерахованих якостей (девальвація свідомості, розлади ідентичності, відчуження, нарцисизм, дефіцит ресурсів) можна вважати головними

особливостями «постнекласичних» девіацій, які розвиваються в межах постмодернової культури.

Проблеми визначення, діагностики та профілактики девіантної поведінки.

Перед спеціалістами постає низка теоретичних та практичних гострих питань, основними з яких є: 1) визначення девіації в соціально-культуральній ситуації, де девіація (під назвою емансипація) є головною цінністю; 2) діагностика девіантної поведінки; 3) питання профілактики девіантної поведінки, де вона соціально опосередковується не маргінальною субкультуральною групою, а загальним культуральним процесом, та необхідність нових підходів до терапії, яка вже зводиться не стільки до «реабілітації», тобто відновлення особистості, скільки до «абілітації» – конструювання особистості;

Визначення девіантної поведінки в сучасних умовах розвитку постмодерної культури стикається з декількома базовими труднощами.

1. Ціннісний плюралізм. Через плюралізм цінностей все складніше визначити рамку девіації. Те, що раніше було девіацією, сьогодні стає «особливістю» з претензією та терпляче відношення. Інакше кажучи, постмодерністська культура має тенденцію робити девіацію нормою. Як наслідок можна спостерігати як масову тенденцію субкультуральних соціальних угруповань які прийняті масовою культурою, але раніше вважались девіантними (наприклад ЛГБТ). Через такі тенденції, можливо, згодом потрібно буде переглядати саме визначення девіантної поведінки як відхилення від норми.

2. Соціальна нормативність. Девіація як «відхилення від норми» поступово стає девіацією по типу «загострення норми». Як приклад можна навести адиктивну поведінку. Так споживання наркотиків ще десь 20 років тому було явною девіацією. На сьогодні, споживання наркотиків серед молоді вже є нормою, а девіацією стають такі типи споживання, які занадто відхиляються від цієї норми. Якщо дивитися на це питання ще глибше, то девіація вже соціально опосередковується вже не якоюсь маргінальною групою з її внутрішніми цінностями, а є наслідком загального соціального процесу.

Як наслідок, девіантна поведінка в сучасному постмодерному розумінні вже не може бути визначена через відхилення від соціальних норм, бо нормою стає саме

ціннісний плюралізм. Кожен має право на «свої особливості» в тій мірі, в якій це не зачіпає права на «особливості інших», або, як цей принцип виразив Ж.П. Сартр: «моя свобода закінчується там, де починається свобода іншого». Тобто в цьому розумінні «класичним» є віднесенням до девіацій деліквентної поведінки в широкому розумінні цього терміну. Інший вид девіантної поведінки можна дзеркально визначити вже не через нанесення шкоди іншим, а собі самому. Тобто девіантною, в цьому випадку, стає будь-яка поведінка, яка загострюється до рівня небезпечного до життя та здоров'я. Такий вид девіантної поведінки ми назвемо адиктивною, в самому широкому розумінні цього терміну, тобто в розумінні будь-якої поведінки яка стає компульсивною та продовжуються не дивлячись на шкідливі наслідки. В такому широкому розумінні до адиктивної поведінки буде належати не тільки компульсивне зловживання наркотичними речовинами, але й розлади харчової поведінки (зокрема анорексія/булімія), компульсивне самоушкодження, будь-які нехімічні uzалежнення та ін. Резюмуючи, девіантною в постмодерній парадигмі стає така поведінка, яка призводить до пригнічення прав та нанесенню шкоди іншим («деліквентна поведінка»), або до нанесенню шкоди своєму здоров'ю («адиктивна поведінка»). З іншого боку, в парадигмі постмодерну ми вимушені винести з девіантної поведінки ті види поведінки, які були девіантними в «класичному» розумінні, наприклад, більшість видів сексуальної поведінки, які раніше вважалися розладами. Навіть для спеціалістів, які в своєму світогляді орієнтуються на традиційні цінності, така необхідна зміна професійного погляду є в багатьох країнах данина політичній повістці (можна констатувати, що політика сьогодні задає не просто економічні, соціальні та інші відносини, але й починає визначати «природу» людини).

Якщо девіантна поведінка вже не може бути визначена як відхилення від соціальної норми, то постає питання її діагностики. Спеціалісти вже не можуть спиратися лише на «ненормативні» поведінкові фактори. Виходячи з вищеперерахованих особливостей «постнекласичних девіацій» діагностуванню мають підлягати скоріше фактори функцій свідомості та ідентичності. Діагностичним критерієм при цьому можуть бути неструктуровані інтерв'ю (наприклад, структурне інтерв'ю О. Кернберга [5]), семіотичний аналіз наративних

методик, комплексні методик визначення структури особистості (наприклад, ММРІ-2).

Найгострішим стає питання профілактики та психотерапії девіантної поведінки. Якщо ми вважаємо системоутворюючим принципом «постнекласичної» девіантної поведінки девальвацію свідомості, то профілактика і психотерапія має зосереджуватися саме на відновленні функціонування свідомості.

Автор запропонував подібну систему для психотерапії наркотичної поведінки – інтегративну особистісно-орієнтовану розвиваючу (ІООР) модель [8]. У цьому підході головним заданням психотерапії є послідовне відновлення рівня функціонування особистості наркотичного адикта (тобто проведення його зворотним до адиктивного регресу шляхом від субпсихотичного до вищих рівнів функціонування). Отже, в ІООР моделі на різних етапах ремісії застосовуються різні психологічні парадигми концептуалізації стану клієнта та різні психотерапевтичні парадигми роботи з ним. У періоді зловживання ПАР особистість адикта пропонується розглядати через призму нейроцентричної парадигми. На першому етапі становлення ремісії (для алкогольної залежності до 3 місяців) пропонується застосовувати модель енактивізму, другому (до 1 року) – когнітивно-поведінкову, третьому (до 2-3 років) – гуманістичну, четвертому – психодинамічну. Далі в ІООР моделі пропонується завершальний етап, що базується на парадигмі екзистенційної філософії. В ІООР моделі також пропонується умовний духовно-філософський посттерапевтичний етап, що не є формою психотерапії, де відбуваються практичне осмислення головних філософських питань життя («Хто Я?», «Де Я?», «Навіщо Я?») і розвиток відносин із собою, іншими людьми, світом на усвідомленій осмисленій основі. Посттерапевтичний етап також може виконувати функцію підтримки. Отже, ІООР модель має наступні етапи: 1) стабілізаційний (системна парадигма); 2) психокорекційний (когнітивно-поведінкова парадигма); 3) реінтеграційний (гуманістична парадигма); 4) глибинний (психодинамічна парадигма); 5) завершальний (парадигма філософії екзистенціалізму); 6) посттерапевтичний (духовно-філософська парадигма).

Подібні системи, мішенню яких є відновлення функціонування свідомості (зокрема її смислової, творчої, стосункової, регуляторної, усвідомлювальної функцій) пропонується будувати і для інших форм девіантної поведінки.

Висновок.

Зсув в сучасній культурально-соціальній парадигми в бік постмодерної ціннісної системи призводить до базових змін в детермінантах девіантної поведінки підлітків. Головним наслідком впливу культури постмодерну можна вважати девальвацію свідомості, зокрема її функцій смислоутворення, творчої, побудови стосунків, регуляторної, усвідомлення. Крім девальвації свідомості в структурі особистості підлітків з «постнекласичними» девіаціями можна виділити розлади ідентичності, розвиток процесів відчуження, нарцисизм особистості, дефіцит внутрішніх ресурсів. Зміна культуральної парадигми на постмодерну задає необхідність також перегляду визначення девіантної поведінки з «відхилення від норми» до «загострення норми». Методи профілактики та психотерапії повинні мати головною мішенню відновлення функціонування свідомості.

Список використаних джерел:

1. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки: навчальний посібник. Київ : Либідь, 2011. 520 с.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Москва : АСТ, 2020. 320 с.
3. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. Москва : Рипол Классик, 2016. 320 с.
4. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. Москва: АСТ, 2006. 571 с.
5. Кернберг О. Тяжелые личностные расстройства. Москва: Класс, 2000. 298 с.
6. Бейтман Э.У., Фонаги П. Лечение пограничного расстройства личности с опорой на ментализацию: практическое пособие. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2014. 248 с.
7. Липовецкий Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме. Спб.: Владимир Даль, 2001. 330 с.
8. Старков Д. Динаміка мотивації адиктів у процесі соціально-психологічної реабілітації: дисер. канд. психол. наук, спеціальність 19.00.04 – медична психологія. Київ, 2021. 308 с.

ВИСНОВКИ

Встановлено передумови виникнення девіацій у неповнолітніх: розвиток сучасної дитини відбувається у парадоксальних і суперечливих соціальних умовах; стрімкі зміни дитинства виявляються в тому, що змінюється простір його функціонування, рівень соціального дозрівання, складності пережиті дітьми в процесі соціалізації в транзитивному суспільстві, позначаються на фрагментарності та відсутності цілісності в їх картині світу.

Визначено психологічний зміст чинників девіантної поведінки: низька самооцінка, ригідність та неузгодженість між собою окремих субчастин у структурі особистості, низький рівень розвитку автономних функцій особистості та функції прогнозу, а також деструкції в розвитку вміння самоаналізу та уникання аналізу компонентів ситуації; заміна реального спілкування та продуктивної діяльності на захоплення соціальними мережами та комп'ютерними іграми, що пов'язано із психотравмами та обмеженістю соціокультурного досвіду.

Розкрито ресоціалізаційний потенціал осіб з девіантною поведінкою, параметрами якого є локус контроль, суб'єктність, позитивний образ Я, адаптивність мислення, ціннісні орієнтації.

Сформульовані закономірності та напрями соціально-психологічної реабілітації неповнолітніх з девіантною поведінкою: формування соціально спрямованих ціннісних орієнтацій, позитивного образу Я, розвиток цілепокладання та функція прогнозу. Індикатором позитивних змін є: наявність суб'єктної позиції у побудові індивідуальної траєкторії життєвого шляху особистості, адаптивність мислення, інтернальний локус контроль; наявність соціально спрямованих референтних груп спілкування та адекватна самореалізація в продуктивній діяльності.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Максимова Наталія Юріївна – науковий керівник науковго дослідження, провідний науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Грись Антоніна Михайлівна – завідувач лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Манілов Ігор Феліксович – провідний науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Павлюк Марія Михайлівна – старший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, доцент.

Рябовол Тетяна Анатоліївна – старший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Філоненко Людмила Анатоліївна – старший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Максим Ольга Василівна – науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Щербина-Прилука Валентина Миколаївна – науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Старков Денис Юрійович – молодший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧЕ ВИДАННЯ

**Максимова Наталія Юріївна
Грись Антоніна Михайлівна
Манілов Ігор Феліксович
Павлюк Марія Михайлівна
Рябовол Тетяна Анатоліївна
Філоненко Людмила Анатоліївна
Максим Ольга Василівна
Щербина-Прилука Валентина Миколаївна
Старков Денис Юрійович**

**СИСТЕМА РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ ВІДХИЛЕНЬ
В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

Методичні посібник

Підписано до друку 11.11.2021
Формат 60x84/8. Авт. арк 10,0

Видавець Вікторія Кундельська
*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців ДК № 7454 від 21.09.2021 р.*

79037, Львів, вул. Студинського, 4
тел. +380 98 44 92 543, +380 50 73 42 330
e-mail: kundelskaviktoria6859@gmail.com