НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

СЕМЕНЧА Людмила Григорівна

УДК 159.9.07:37.034

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АФЕКТУ НЕАДЕКВАТНОСТІ ТА ЙОГО КОРЕКЦІЯ У ДЕЗАДАПТОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
доктор психологічних наук, професор
Булах Ірина Сергіївна

Київ – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП ……4

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З АФЕКТОМ НЕАДЕКВАТНОСТІ...11

1.1. Наукові підходи дослідження емоційно-мотиваційної сфери підлітків з афективною поведінкою …….....11

1.2. Особливості розвитку самосвідомості підлітків з афективною поведінкою ……30

1.3. Характеристика та сутність понять „афект неадекватності” та „дезадаптованість” особистості підлітка…….....44

1.4. Соціальні та психологічні чинники виникнення афекту неадекватності дезадаптованої особистості підліткового віку…….....61

Висновки до першого розділу……...69

РОЗДІЛ ІІ

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ АФЕКТУ НЕАДЕКВАТНОСТІ У ДЕЗАДАПТОВАНИХ ПІДЛІТКІВ……72

2.1. Психодіагностичне вивчення афекту неадекватності дезадаптованої особистості підліткового віку…….....72

2.2.Специфічні особливості поведінки дезадаптованих підлітків…….....79

2.3. Порівняльний аналіз впливу соціальних та психологічних чинників на особливості прояву афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату……..93

Висновки до другого розділу…….....137

РОЗДІЛ ІІІ

СИСТЕМА МЕТОДИЧНИХ ЗАХОДІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДЕЗАДАПТОВАНИМ ПІДЛІТКАМ З АФЕКТОМ НЕАДЕКВАТНОСТІ.....141

3.1. Профілактично-корекційні заходи та програма з попередження та зниження показників дезадаптованості й афекту неадекватності підлітків середньої загальноосвітньої школи та шкіл-інтернатів …….....141

3.2. Якісні показники змінювань у проявах дезадаптованості та афекту неадекватності підлітків контрольної та експериментальної груп середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату…….....149
3.3. Методичні рекомендації практичним психологам і класним керівникам середньої загальноосвітньої школи та шкіл-інтернатів зі зниження показників дезадаптованості та афекту неадекватності у підлітків …….....172
Висновки до третього розділу …….....181
ВИСНОВКИ …….....185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ …….....190
ДОДАТКИ …….....210

ВСТУП

Актуальність дослідження. В сучасних умовах у суспільстві переважають неузгоджені відносини в економічній, політичній та соціальній сферах. Це певною мірою позначається на процесі особистісного розвитку та життєствердження молодого покоління. Як наслідок серед молоді зросли випадки появи асоціальної поведінки. У зв'язку з цим нове тисячоліття для освітянського простору стало вирішальним у плані прийняття ряду законодавчих документів (Закон «Про освіту «Україна XXI століття») та постанов, які націлені на соціальну та психолого-педагогічну підтримку молоді, зокрема особистості періоду дорослішання.

Сьогодні у психологічній науці відкритою залишається проблема соціально-психологічних чинників асоціальної поведінки молоді, особливо особистості підліткового віку. Для її вирішення психологи концентрують увагу на розвитку емоційної сфери підлітків як найважливішої психологічної детермінанти їх особистісного зростання.

У класичній психології вчені досліджували емоційно-мотиваційну сферу підлітків шкіл-інтернатів та вивчали їх афективну поведінку, на фоні якої було виявлено феномен афекту неадекватності. Так, Л.С. Славіна обґрунтувала поняття афективної поведінки підлітків як сукупності їх негативних переживань, що пов'язані з підвищеною образливістю, впертістю, негативізмом, замкнутістю та емоційною нестійкістю. Також вчена відзначила, що у досліджуваних цього віку саме незадоволення життєво важливих потреб чи конфлікт між ними сприяють виникненню афекту неадекватності. Разом з тим М.С. Неймарк було виявлено, що причинами виникнення зазначеного феномену в цьому віці є неспівпадання самооцінки і рівня домагань. Афект неадекватності, за позицією вченої, виникає у підлітків школи-інтернату зі спрямованістю особистості на себе, причім на ґрунті нереалізованої потреби самоствердження серед оточуючих. З точки зору Л.І. Божович, неадекватна самооцінка підлітків з афективною поведінкою, невпевненість у власних можливостях, незадоволена потреба у досягненні високого статусного положення серед однолітків є чинниками неуспіху в будь-якій діяльності та спричинюють у них прояви афекту неадекватності.

Сучасні підлітковознавці займаються дослідженням причин виникнення афективної поведінки в процесі навчальної та комунікативної діяльності у важковиховуваних підлітків середньої загальноосвітньої школи. Причини відхилень у поведінці зазначеної категорії підлітків, за позицією Г.В.Грибанової, К.С. Лебединської, М.М. Райської пов'язані з психічною нестійкістю, невпевненістю у собі, афективною збудливістю, емоційною неврівноваженістю і загалом з афектом неадекватності. Основними потребами важковиховуваних учнів з афективною поведінкою, як довів В.Г. Степанов, є устремління до досягнення особистого успіху та авторитетності й престижності серед однолітків. Незадоволення цих потреб у взаємозв'язку зі стійкою неуспішністю у навчанні, на думку вченого, призводить до виникнення афекту неадекватності. За науковою позицією Л.Ф. Анн, Г.М. Прихожан, Н.М. Толстих, Т.І. Юферєвої, афективна поведінка підлітків зумовлюється не стільки їх неуспіхом, скільки неправильним ставленням до цього неуспіху оточуючих (педагогів, батьків і однолітків) та небажанням визнавати себе неуспішними. Досліджуючи афективну поведінку таких підлітків, А.О. Реан виявив, що в тих видах діяльності, в яких у них домінує егоцентрична позиція, збільшується кількість неуспішних дій та простежується переоцінка власних можливостей, спричинених афектом неадекватності. О.О. Головко було доведено, що підлітків з афективною поведінкою характеризує несформованість механізмів саморегуляції поведінки. Вчена також виявила, що в ситуації неуспіху в підлітків виникає і яскраво проявляється у поведінці афект неадекватності. Вітчизняні науковці Н.Ю. Максимова та Є.Л. Мілютіна, вивчаючи причини виникнення соціальної та шкільної дезадаптації серед підлітків з особливими потребами, констатували у них прояви афекту неадекватності, а саме: ігнорування неуспіху, небажання його визнавати, відмову виконувати запропоновані логічні завдання, розбіжності в рефлексивних очікуваннях, завищений рівень самооцінки та домагань. Отже, як класичні, так і сучасні вчені значну увагу приділяли дослідженню афективної поведінки та вивченню психологічного механізму виникнення афекту неадекватності саме у важковиховуваних підлітків середніх загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів.

Узагальнюючи результати досліджень та особливості інтерпретації вченими (Л.С. Славіна, В.Г. Степанов, Т.І. Юферєва, А.О. Реан, Н.Ю. Максимова та ін.) сутності поняття афекту неадекватності можна синтезувати його змістове навантаження наступним чином, афект неадекватності – це стійке, негативне, емоційне утворення, зокрема гострі переживання, які проявляються у вигляді яскраво виражених та протилежних емоцій, що виникають у відповідь на неуспіх у спілкуванні та навчальній діяльності.

Як відомо, ґрунтовні дослідження цієї проблеми проводилися в середині минулого тисячоліття, а покоління підлітків тих часів, порівняно з підлітками сьогодення мають значні відмінності, адже змінилися умови життя в суспільстві, підсилився соціальний вплив інноваційних технологій (автоматизація, комп'ютеризація), засобів масової інформації (телебачення, інтернет) та набув радикальної трансформації інститут сім'ї (ускладнилися причини порушень міжособистісних взаємин батьків і дітей, зріс контингент малозабезпечених і неблагополучних сімей тощо), що загалом досить часто призводить до неузгоджених взаємодій підлітків з оточуючими. Нові соціальні умови життя, як вказують запити педагогів і батьків до практичного психолога, спричинюють виникнення у них дезадаптованості, афективності, психогеній та афекту неадекватності. Однак на сьогодні відсутні дослідження, в яких було б проаналізовано особливості прояву афекту неадекватності серед дезадаптованих учнів загальноосвітньої школи та школи-інтернату.

Отже, соціальна значущість та недостатня наукова досліджуваність психологічних показників афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків обумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічні особливості прояву афекту неадекватності та його корекція у дезадаптованих підлітків».

Зв'язок роботи з науковими програмами та планами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану наукових робіт кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за напрямком «Теорія та технологія навчання та виховання в системі народної освіти». Тема

дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 4 від 16 грудня 2004 р.) та рішенням бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол №2 від 26 лютого 2008р.).

Мета нашого дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні й експериментальному визначенні особливостей прояву та соціально-психологічних чинників виникнення афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків, розробці профілактично-корекційних заходів та програми з попередження й зниження показників його прояву в зазначеної категорії підлітків.

Відповідно до мети дослідження було визначено такі **завдання:**

1) здійснити теоретичний аналіз дослідження емоційно-мотиваційної сфери, афективної поведінки і розвитку самосвідомості підлітків, обґрунтувати сутність понять «афект неадекватності» та «дезадаптованість», визначити соціальні й психологічні чинники виникнення афекту неадекватності дезадаптованої особистості підліткового віку;

2) підібрати й адаптувати методи психодіагностики дезадаптованості та афекту неадекватності у підлітків, визначити специфіку поведінки дезадаптованих підлітків;

3) здійснити аналіз впливу соціальних і психологічних чинників на особливості прояву афекту неадекватності та обґрунтувати критерії, рівні й показники зазначеного феномену в дезадаптованих підлітків середньої загальноосвітньої школи і школи-інтернату;

4) обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити ефективність профілактично-корекційної програми з попередження та зниження показників прояву афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків.

Об'єкт дослідження – афективна поведінка підлітків.

Предмет дослідження – специфіка прояву афекту неадекватності та його корекція у дезадаптованих підлітків.

Методи дослідження: *теоретичні:* теоретико-методологічний аналіз, класифікація, систематизація та узагальнення наукової філософської, етичної та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; *емпіричні:*

цілеспрямоване спостереження, анкетування, психодіагностичне тестування, індивідуальні та групові бесіди, аналіз процесів і продуктів діяльності; конструювання психологічних завдань, проблемних ситуацій; емпіричне дослідження, яке складалося з констатувального та формувального етапів; методи статистичної обробки даних; систематизація та узагальнення якісних і кількісних даних дослідження. Обробка експериментально отриманих даних здійснювалася за допомогою версії 11.5 комп'ютерної програми Statistical Package for the Social Science (SPSS) for Windows з використанням методу непараметричної (φ*- критерій Фішера) статистики.

База дослідження. Психодіагностичне дослідження проводилось впродовж 2007-2010 р.р. на базі міських загальноосвітніх шкіл: №13 м. Нікополя, №34 м. Дніпропетровська; шкіл-інтернатів №1 м. Кривого Рогу, №1 м. Нікополя, №2 м. Орджонікідзе, №2 м. Марганця. До дослідження було залучено 513 респондентів (259 досліджуваних середньої загальноосвітньої школи та 254 – школи-інтернату) підліткового віку.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* визначено сутність поняття «афект неадекватності дезадаптованих підлітків»; виявлено соціальні (низький статус у системі міжособистісних взаємодій, індиферентне ставлення однолітків, обмежені комунікативні можливості й комунікативний контроль) та психологічні (порушення психологічного здоров'я, неузгоджене самосприйняття, незбалансоване самоставлення) чинники афекту неадекватності; зроблено порівняльний аналіз особливостей його прояву в дезадаптованих підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату; обґрунтовано критерії (емоційно-ціннісне ставлення до себе, емоційно-ціннісне ставлення до оточуючих, емоційно-ціннісне ставлення до життя), показники та рівні (експліцитний, метапліцитний та імпліцитний) прояву афекту неадекватності у зазначеної категорії підлітків; розроблено психологічну модель профілактики та корекції дезадаптованої поведінки підлітків з афектом неадекватності;

- *уточнено* й поглиблено змістовий контекст понять «афективна поведінка», «дезадаптованість», «дезадаптована поведінка»;

- *набула подальшого розвитку* система знань про причини виникнення та особливості поведінкових проявів афекту неадекватності дезадаптованих підлітків.

Практична значущість одержаних результатів дослідження полягає в тому, що апробовані психодіагностичні методики дослідження дезадаптованості та афекту неадекватності можуть бути використані шкільними психологами з метою вивчення зазначених особистісних утворень; створена автором профілактично-корекційна програма може застосовуватися шкільними психологами з метою попередження та зниження рівня показників афекту неадекватності дезадаптованих підлітків; розроблені методичні рекомендації для вчителів, шкільних психологів, батьків, спрямовані на зниження показників дезадаптованості та афекту неадекватності особистості підліткового віку. Використання результатів дисертації доцільне у викладанні вікової, педагогічної, консультативної психології, конфліктології, психології особистості для студентів спеціальностей «Психологія» та «Практична психологія».

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження доповідалися на Міжнародній науково-практичній конференції «Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків» (м. Житомир, 2005), І Міжнародній конференції «Проблеми організації та діяльності психологічної служби: реалії, досвід і перспективи» (м. Переяслав-Хмельницький, 2006), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Теорія та практика підготовки соціальних педагогів та психологів у вищому навчальному закладі: досвід, проблеми та перспективи» (м. Запоріжжя, 2007), Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді» (м. Ніжин, 2007), VIII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми практичної психології» (м. Херсон, 2008), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Саморозвиток особистості в освітній системі України: концепції, технології, стратегії» (м. Кривий Ріг, 2010), звітно-наукових конференціях

молодих вчених НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2005-2011 р.р.), засіданнях кафедр психології НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2005-2011 р.р.).

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у навчально-виховний процес середньої загальноосвітньої школи №13 м. Нікополя Дніпропетровської області (довідка №225 від 17.11.08), школи №34 м. Дніпропетровська (довідка №118 від 08.05.07), школи-інтернату №1 м. Кривого Рогу (довідка №107 від 02.04.08), школи-інтернату №2 м. Орджонікідзе (довідка №462/1 від 12.12.08), школи-інтернату №2 м. Марганця (довідка №98 від 30.05.08), школи-інтернату №1 м. Нікополя (довідка №98 від 17.04.2009).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 11 публікаціях автора, серед яких 7 статей у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура дисертації зумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 236 найменувань та 15 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 210 сторінках комп'ютерного набору. В тексті міститься 18 таблиць та 24 рисунки на 17 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 276 сторінок.

Розділ 1

ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З АФЕКТОМ НЕАДЕКВАТНОСТІ

1.1 Наукові підходи дослідження емоційно-мотиваційної сфери підлітків з афективною поведінкою

Умови нестабільного сьогодення з його соціально-економічними, політичними і моральними негараздами, невпевненістю у завтрашньому дні, зростанням насильства у суспільстві, зламом багатьох стереотипів поведінки, нечітко визначених, а часто й різноспрямованих вимог з боку дорослих все частіше провокують ускладнення процесу соціалізації сучасного підлітка. В першу чергу це пов’язане з тим, що підлітковий вік характеризується нестійкістю нервових та психічних процесів, афективністю, неврівноваженістю поводження, бурхливим характером емоційного прояву в процесі спілкування з батьками, друзями і однолітками та під час навчальної діяльності з вчителями. Тому одним з головних напрямів сучасної психології є вивчення потреб, мотивів і їхнього впливу на емоції і поведінку та продуктивність діяльності особистості підлітка.

Досить важливим для функціонування емоційної і мотиваційної сфер є психолого-педагогічний супровід навчальної діяльності та спілкування підлітків протягом всього перехідного періоду. До того ж специфіка розвитку зазначених вище сфер є однією з головних в процесі пошуку відповідей батьків і вчителів на такі питання: Чому одні учні хочуть вчитися, а інші ні? Чому одні учні порушують дисципліну в школі та вдома, а інші ні? Чому одним дітям можна довіряти, а іншим ні? та ін. Все це можна пояснити тим, що від потреб, мотивів і цілей, якими керується підліток, залежить його активність, те, наскільки успішно буде реалізуватися навчальна діяльність, як спілкуватиметься з оточуючими, яку позицію займатиме серед оточуючих, як здійснюватиме певні рішення та які способи поведінки обиратиме. Саме тому для вчителя важливим є розвиток у школярів пізнавальних та інтелектуальних потреб, формування мотивів навчальної діяльності. Підлітків важливо навчити ставити перед собою мету й добиватися її досягнення.

Тобто треба формувати і розвивати у них мотивацію навчання й учіння. А, як відомо, мотивація навчання формується на основі позитивного емоційного ставлення до різних складових навчального процесу:

- до вчителя, як яскравої, привабливої особистості й носія цікавих, необхідних для життя знань;

- до однокласників, з якими можна «на рівних» поспілкуватися та позмагатися за перемогу;

- до батьків, як людей, які розділяють з підлітком успіхи і підтримують при невдачах у навчанні;

- до змісту навчального матеріалу, який може задовольнити потреби підлітка у розвитку мислення, пам'яті, уяви; прагнення до отримання нових знань; бажання в емоційному насиченні;

- до способів організації навчальної діяльності, в процесі реалізації яких він може задовольнити потребу в самореалізації, відчути себе учасником творчого процесу.

Таким чином, розвиток мотиваційної сфери підлітка може відбуватися тільки в єдності з розвитком емоційної, при взаємному їх проникненні одна в одну.

Важливим завданням для вчителів, психологів і батьків, які працюють з учнівською молоддю є виховання емоційно розвиненої особистості, розвиток її потреб, переживань і почуттів. Адже саме від емоційного ставлення до навколишнього світу залежатиме те, яким чином будуть реалізовані у взаємодіях набуті підлітком знання і вміння.

Проблема розвитку емоційної сфери особистості висвітлювалась ще давніми філософами. Відомий античний філософ Платон виокремлював у душі три сторони – бажану, пристрасну й розумову та у своїх творах він утверджував єдність у розвитку емоційно-мотиваційної та розумової сфер. Філософ вважав, що такі мотиви як потяги та негативні емоції можна приборкати силою розуму [137].

У роботах Аристотеля сама по собі емоція (задоволення чи незадоволення) – це не лише мотив поведінки, але й прагнення до досягнення мети. Разом з прагненням важливим мотиваційним початком вчений вважав афекти. Людина, на думку

філософа, здатна виробляти правильні афекти завдяки своєму особистому досвіду та систематичному навчанню. До того ж філософ у своєму трактаті «Про душу» розглядав питання щодо емоцій, вказуючи на те, що однією з сильних спрямовуючих функцій емоцій та афектів може бути прагнення людини до пошуку істини. Він вважав, що емоція здивування є спонуканням до пізнання. Пізнання розуміється як перехід від пізнання простих речей до більш складних, а афект виникає внаслідок розвитку ставлення до самого процесу пізнання [9]. Таким чином, Аристотель вбачав емоції сильними енергетичними ресурсами людини, тоді як афект він розглядав як цілісне переживання, як суміш різних емоцій. Демокріт надавав великої значущості питанню ролі почуттів у мотиваційній регуляції діяльності людини [202]. В період Нового часу Р. Декарт також відстоював точку зору, що пізнання оточуючого світу пов'язане з афектами і мотивується здивуванням, у тому числі й пізнанням людини людиною [64].

В епоху Нового часу розвиток афективної сфери ґрунтовно вивчав нідерландський філософ Спіноза. Він запропонував об’єктивне вивчення афектів і виокремив три групи афектів: потяги, сум і радість, надавши їм дійсного мотиваційного впливу на організм (тіло). При цьому філософ вважав, що сум зменшує здатність тіла до дії, тоді як радість, навпаки, досить сильно її мотивує [202].

У цілому треба відзначити, що емоційна сфера пройшла довгий шлях еволюції – від примітивної чуттєвої, афективної реакції у тварин до вищих почуттів у людини.

В межах психодинамічного підходу З. Фрейд займався вивченням афекту, який виконує при внутрішньопсихічній переробці конфлікту сигнальну функцію психологічного захисту [205]. Представник аналітичної психології К.Г. Юнг розумів афект, з одного боку, як фізіологічний стан іннервації, з іншого – як психологічне переживання, як процес почуттів; обидва афекти поєднуються у взаємодії людини, а до новоутвореної цілісності приєднується ще й процес відчуття, більше наближаючи афект до відчуття і відокремлюючи його від почуття [223].

Проблема людського «Я» та його унікальність зайняла центральне місце у гуманістичному підході А. Маслоу, К. Роджерса, А. Комбе та ін. [207]. Представники

цього підходу мали аксіологічну позицію щодо розуміння індивіда та його особистісного розвитку, звернувшись при цьому до вивчення психічних, енергетичних проявів (емоцій, почуттів, установок та ін.). Так, за К. Роджерсом, особистісне «Я» являє собою внутрішній механізм, який створюється рефлексивною думкою людини на основі стимульного зовнішнього впливу. Вже на початковій стадії становлення особистості навколо «Я» групуються її оцінні та афективні установки, які надають їй можливість виявляти різні якості «добрі» чи «злі». Інтеріоризація та екстерноризація оцінно-афективних установок відбувається під дією культури, інших людей, а також власного «Я» людини [165; 166].

У межах вивчення проблеми людського «Я» Р. Бернс, визначав «Я – концепцію» як сукупність установок людини, які спрямовані на розвиток самої себе. Вона включає в себе такі складові як: а) переконання, що можуть бути як обґрунтованими, так і необґрунтованими (когнітивна складова); б) емоційне ставлення до цих переконань (емоційно-оцінна складова). Конкретизуючи цю складову, треба відзначити, що саме самооцінка є афективним утворенням, визначаючи емоційне ставлення до сутності, що також може мати певний рівень прояву його інтенсивності; в) відповідна поведінкова реакція, яка може проявлятися у взаємодіях людини (поведінкова складова) [12].

Відомий американський вчений, представник когнітивної психології, К.Є. Ізард докладно займався дослідженням афективної сфери особистості, вчений вважав, що регулярне виникнення певної емоції у відповідь на будь-який предмет чи явище призводить до формування афективно-когнітивних структур. Останні можуть являти собою комбінацію драйва (неусвідомленого внутрішнього потягу загального характеру, породженого певною органічною потребою, наприклад, спрага, голод, втомленість та ін.), емоції та когніції [76].

У зв’язку з тим, що основним завданням нашого дослідження є емоційно-мотиваційна сфера підлітків з афективною поведінкою, перейдемо до аналізу наукових підходів, у межах яких розглядалася ця проблема.

Повернемося до представників психоаналітичного підходу, які намагалися дати психологічне пояснення тим душевним переживанням і стресам, які є

характерними для внутрішнього світу особистості підліткового віку. Так, наукова позиція П. Блоса щодо розуміння психологічних проблем підліткового віку дозволила йому виявити особливості прояву регресії в цьому віці. Амбівалентність думок і почуттів, скоріше характерна для підлітка в період вікової кризи. Непояснювані на перший погляд раптові переходи від ненависті до любові, від прийняття до відштовхування, від радощів до суму – це і є типові форми підліткової регресії. Внутрішній конфлікт любові й ненависті, прагнення до незалежності та потреба в допомозі можуть стати причиною бунту підлітка, який неприймає цієї нестійкої, суперечливої реальності. Стан переживання самотності та втрати, притаманний для підліткового і юнацького віку, П. Блос назвав «емоційним і об'єктним голодом». Намагаючись подолати внутрішню спустошеність, підліток здатен до прояву афективної поведінки, намагається розширити коло свого спілкування. В компанії однолітків він набуває емоційного досвіду, необхідного для індивідуального розвитку, знайомиться з такими сторонами людського спілкування, як емпатія, заохочення, включеність, рольова поведінка, ідентифікація, розподіл групового почуття провини і тривоги [227].

За позиціями психоаналітиків (П. Блос, Г. Блюм, К. Хорні), підлітковий вік інтерпретується як період виключної незахищеності особистості, що свідчить про пробудження сил, які мають інтенсивну природу. Низька адаптованість і непослідовність поведінки пояснюються внутрішніми конфліктами та стресами, що пов'язані з необхідністю розірвати емоційні зв'язки, які склалися у дитинстві, щоб побудувати систему нових дорослих емоційних взаємин вже за межами сім'ї. У зв'язку з цим, інтерпретується поява кризового періоду, розмитого Я, пошуку ідентичності, що необхідні для досягнення індивідуальної автономії підлітка. У цілому ж картина особистісного розвитку в підлітковому віці є доволі стихійною, напевно тому, що уявлення про підлітковість психоаналітики виокремлюють з клінічного досвіду роботи з невротичними особистостями.

Великий вплив на наукові уявлення про пдлітковість та юність та значущість цих періодів в становленні особистості мали погляди неофрейдиста, представника егопсихології Е. Еріксона. Він виявив чотири основні лінії розвитку неадекватної

ідентичності: *втеча від тісних міжособистісних контактів* зі страху втратити в них ідентичність, що нерідко призводить до стереотипізації й формалізації взаємин чи до самоізоляції; *розмиття часу,* коли підліток нездатен будувати плани на майбутнє чи взагалі втрачає відчуття часу, що пов'язано зі страхом змінювань і дорослішання; *розмиття здатності до продуктивної роботи*, в ситуації зіткнення молодої людини з неможливістю ефективно використовувати свої внутрішні ресурси в будь-якій роботі чи навчанні, тому що це вимагає зосередження, від якого підліток намагається захиститися, а цей захист визначається тим, що він або не може знайти в собі сили й зосередитися, або з головою «занурюється» у будь-яку одну діяльність, нехтуючи всіма іншими; *негативна ідентичність*, коли підліток намагається «знайти» ідентичність, прямо протилежну тій, якій віддають перевагу його батьки та інші дорослі [207].

Емоційна неврівноваженість для підліткового періоду може вважатися нормою. Це підліток, який тільки що переступив поріг дитинства, і ще не знайшов для себе надійного, стійкого опертя в ідентичності відповідального дорослого. У стресових ситуаціях такі підлітки нерідко повертаються до надійної ролі «дитини», яка залежна від батьків. Але водночас їм буває соромно цієї залежності, оскільки безліч різноманітних факторів постійно підштовхують їх до завоювання незалежності, до емансипації від батьків.

На думку засновника теорії поля К. Левіна, підліток знаходиться в положенні маргінальної особистості. А специфічними властивостями поведінки маргінальної особистості є емоційна нестійкість, чуттєвість, сором'язливість та агресивність, емоційна напруженість та конфліктні взаємостосунки з оточуючими, схильність до крайніх суджень і оцінок [231].

В межах біхевіористичного підходу Ф. Райс займався вивченням причин виникнення афективної поведінки підлітків. На його думку, афекти тісно залежні від ставлення до дітей у сім'ї. Спираючись на результати досліджень інших вчених (Richard B. Felson and Mary Zielinski), він наголошував на тому, що афекти можуть мотивувати як позитивні, так і негативні форми поведінки підлітків. Позитивний афект зумовлюється емоційною близькістю, прихильністю, сприйнятливістю,

любов’ю оточуючих. Про негативний афект можна говорити, коли в сім'ї панують емоційна холодність, точніше байдужість, відчуженість, ворожість. Саме тому можна вважати, що однією з причин проявів афективної поведінки підлітків є відсутність позитивного, довірливого, ніжного й люблячого ставлення до них батьків та інших членів сім'ї [161].

Вчений Х. Ремшмідт досліджував причини виникнення та особливості протікання афективних процесів у період дорослішання. Вчений наголошував на взаємодії психосоціальних процесів з біологічними і когнітивними змінами, які готують тіло підлітка до емоційних перебудов. Індивідуальна змінність емоційної поведінки в підлітковому та юнацькому віці є яскраво визначеною. Х. Ремшмідт виділив три типи емоційного реагування на ситуацію, які проявляються у поведінці підлітків:

1. Емоційна нестійкість. Мотиваційна ситуація характеризується, з одного боку, устремлінням до самостійності й самоповаги, а з іншого – підкоренням та зіткненням з очікуваннями оточуючих. Це протиріччя провокує виникнення конфлікту, який може викликати мінливі, імпульсивні, непередбачувані емоції.

2. Напад чи відступ. Конфліктна ситуація може мотивувати як агресивну поведінку, так і тенденції уникнення зіткнення.

3. Ідеалізм. Зміни в області мислення сприяють формуванню ідеальних уявлень [163].

Психолог М. Раттер стверджував, що підлітки більш схильні до проявів депресивних станів, так як вони частіше за дорослих відчувають емоційний стрес, більш чуттєві та емоційно вразливі, мають менше навичок подолання труднощів. Депресія характеризується почуттям суму, безсонням, роздратованістю, уникненням контактів, ослабленням інтересів і концентрації уваги, а також скаргами на фізичний стан та здоров'я. Підлітки приховують депресію показною нудьгою, агресивністю, порушеннями поведінки, іпохондрією і т.д. (Л.В. Кім; M. Rutter). Як позитив – у підлітковому віці активізується формування позитивної мотивації, зокрема це розвиток соціальних та моральних почуттів дружби, любові, справедливості, відповідальності.

Отже, значну увагу вивченню емоційно-мотиваційної сфери особистості періоду дорослішання приділяв цілий ряд зарубіжних психологів. Так, в межах психоаналітичного підходу П. Блос, Г. Блюм, К. Хорні відзначали, що зростаюча особистість прагне розірвати емоційні зв'язки з дорослими, які склалися у дитинстві, та досягти індивідуальної автономії. А це в свою чергу, за позицією вчених, призводить до проявів афективної поведінки. Представник егопсихології Е. Еріксон довів, що в період пубертату в підлітка з'являється прямо протилежна очікуванням дорослих негативна ідентичність, прослідковується втеча від тісних міжособистісних контактів, зникає здатність до продуктивної діяльності. На цій основі, як засвідчив вчений, в їх міжособистісних взаємодіях виникає афективна поведінка. Засновник теорії поля К. Левін виявив, що афективні прояви в поведінці особистості підлітка пов'язані з емоційною збудливістю, напруженістю, тривожністю, агресивністю, очікуванням небезпеки, домінуванням страхів й схильністю до критичних оцінок відносно інших, що спричинює конфліктні взаємостосунки з дорослими. Біхевіористи А. Бандура та Ф. Райс визначили, що психогенним чинником афективної поведінки підлітка в період кризи дорослішання стає відсутність позитивного та довірливого ставлення до нього батьків і членів сім'ї, страх бути неприйнятим та невизнаним групою чи однолітками. На думку Х. Ремшмідта, виникнення афективної поведінки підлітків у проблемній ситуації спричинюється такими формами емоційного реагування, як емоційна нестійкість, збудливість, агресивність, невротизм. М. Раттер стверджував, що процесуально депресивні стани підлітків пов'язані з рядом нестабільних негативних емоційних проявів – боязкістю, смутком, іпохондрією, нудьгою.

Проблема визначення сутності емоцій, афектів та почуттів, мотивів та їх функцій, особливостей розвитку емоційно-мотиваційної сфери загалом дітей та підлітків в процесі навчальної діяльності та спілкування були предметом вивчення багатьох психологів, зокрема Л.С. Виготського, Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Б.І. Додонова, Г.О. Люблінської, Г.С. Костюка та ін.

У межах культурно-історичної теорії Л.С. Виготський займався психологічними дослідженнями емоцій і почуттів. Одним з провідних питань

психології він вважав «питання зв'язку між інтелектом і афектом». Саме у відриві інтелектуальної сторони нашої свідомості від її афективної, вольової сторони вбачав Л.С. Виготський один з основних недоліків всієї традиційної психології [50; 51]. Вчений визначив одиницю соціальної ситуації розвитку – «переживання» і розглядав його як «афективне ставлення» дитини до оточення. Саме з вивчення і аналізу дитячих переживань, на думку вченого, треба починати аналіз ролі середовища в розвитку дитини. Він вважав, що характер переживань визначається тим, як дитина розуміє ті обставини, які на неї діють, тобто рівнем розвитку її узагальнень. При усвідомленні оточуючого світу діти часто по-різному ставляться до одного й того ж факту дійсності, по-різному його переживають і по-різному реагують на нього – в залежності від ступеня інтенсивності афекту. Вчений визначав афект як «цілісну психофізіологічну реакцію». Наявність у дитини певних афективних станів часто заважає їй правильно сприйняти, осмислити ті явища дійсності, які мають відношення до неї, і адекватно реагувати на них. Якщо у суб'єкта виникають одночасно різноспрямовані, несумісні один з одним афективні тенденції, то окремі з них можуть «придушуватись», що, як правило, призводить до неадекватних реакцій суб'єкта чи, навіть, до нервово-психічного захворювання. В такому розумінні поняття афекту використовується багатьма як вітчизняними, так і зарубіжними психологами (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, К. Левін та ін.).

Вчений О.М. Леонтьєв відзначав, що у дітей і підлітків афекти проявляються у поведінці некерованим плачем чи сміхом, часто пов'язані з сильним страхом, що виливається в асоціальну афективну поведінку. Така поведінка найчастіше супроводжується припиненням розпочатої діяльності, відмовою від виконання завдання та ін. Отже, афективні переживання – це негативні переживання, які викликають відповідні форми поведінки: підвищену образливість, упертість, негативізм, замкненість, заторможеність, емоційну нестійкість. Із стану афекту дитину не можуть вивести ні прохання, ні осуд, засудження, догани, ні обіцянки дорослих [200].

В процесі дослідження емоційно-мотиваційної сфери такі вчені як Л.І. Божович, Л.С. Славіна, М.С.Неймарк, В.П.Шершаков та ін. припускали, що

мотиви, потреби, емоції, відчуття розвиваються за тими ж законами, за якими розвиваються і всі інші психічні процеси.

У результаті проведених вченими досліджень було встановлено, що афективна сфера дійсно проходить принципово той же шлях розвитку, що й сфера пізнавальних психічних процесів. У ході розвитку потреб також виникають якісно нові, опосередковані за своєю будовою функціональні структури, а їх сплав, до складу якого входять і афективні, і пізнавальні компоненти, а також засвоєні форми і способи поведінки, утворює той вищий синтез, який, за словами Л.С. Виготського, «повинен бути означений особистістю дитини». На думку вченого, «у структурі особистості підлітка немає нічого стійкого, кінцевого, остаточного, непорушного». Суперечливі бажання і вчинки породжує особистісна нестабільність. Вона проявляється передусім, у частих змінах настрою, афективній «вибуховості», тобто емоційній лабільності [50].

Досить гостро проблема «інтелекту і афекту» висвітлювалась у роботах С.Л. Рубінштейна. Ідея про єдність когнітивних і емоційних процесів пронизує всі його роботи. Дійсною конкретною одиницею особистісного підходу в психології розвитку вчений вважав цілісний акт відображення об’єкта суб’єктом. Це відображення включає єдність двох протилежних компонентів – знання і ставлення, інтелектуального та афективного, з яких то один, то інший виступає як переважаючий. Реалізуючи цю ідею, С.Л. Рубінштейн підходить до висновку: «Сама емоція – це єдність емоційного та інтелектуального» [168, 604].

Також вчений вважав, що в емоційних проявах особистості можна виділити три сфери: її органічне життя, інтереси матеріального порядку та духовні, моральні потреби. Він позначив їх відповідно як органічну (афективно-емоційну) чутливість, предметні почуття й узагальнені світоглядні почуття. До афективно-емоційної чутливості належать, на його думку, елементарні задоволення і невдоволення, переважно пов’язані із задоволенням органічних потреб і мотивів.

Аналізуючи проблему виникнення емоцій, афектів, переживань та почуттів, Л.І.Божович відзначала, що вони відрізняються наявністю у суб'єкта актуально діючих потреб. «Характер переживань (їх зміст і сила) буде залежати,

по-перше, від того, які саме потреби, відбивають конкретне переживання, по-друге, від ступеня задоволеності цих потреб. Таким чином, за характером переживань можна судити про структуру мотиваційної сфери дитини і, навпаки, знаючи потреби і прагнення дитини, а також можливості їхнього задоволення, можна з величезною часткою ймовірності передбачити характер її переживання» [15]. При аналізі емоційного ставлення дітей до школи і навчання Л.І.Божович та Д.Б.Єльконін підкреслювали важливість врахування ціннісного компонента мотивації навчання [17; 220].

До мотиваційно-афективної сфери особистості М.С. Неймарк були віднесені потреби, мотиви, емоції людини. Вченою було відзначено, що підлітки з афективною поведінкою ні в якому разі не визнають своєї слабкості; при цьому їхня основна потреба спрямована на досягнення особистого успіху. Високі досягнення в навчанні та спілкуванні потрібні афективним учням передусім для того, щоб привернути до себе увагу оточуючих, виділитися [121].

Л.С. Славіна відзначала, що афект виникає саме тоді, коли дитина переживає внутрішній конфлікт, коли вона не здатна задовольнити ні одну зі своїх потреб, не наносячи при цьому шкоди іншій. В цих випадках і актуалізується гострий афективний стан, який може проявлятися у відмові від будь-якої дії, чи у вчинках, неадекватних вимогам ситуації. Щоб попередити виникнення найбільш гострих афективних станів, треба дати можливість дитині зрозуміти і врахувати те, які саме переживання вона намагається не допустити у свою свідомість і таким чином уникнути зіткнення суперечливих внутрішніх тенденцій [185].

В основі афективних реакцій, як зазначає вчена, лежить безумовно-рефлекторний механізм, що значною мірою звільняється з-під контролю кори. Афективний стан пов'язаний з послабленням кіркового гальмування. Афекти викликаються гострими життєвими ситуаціями, в які потрапляє людина та індивідуальними властивостями особистості. Це такі ситуації: розв’язання конфлікту особистості з оточуючими; реакція на загрозу життю самої людини чи її близьких; отримання дуже важливої для людини звістки; нагромадження незадоволення у взаєминах з оточуючими, тобто втрата терпіння; особливості темпераменту і

характеру особистості, невміння чи небажання управляти собою, своїми емоціями; схильність деяких людей до афектів та невихованість.

Афективні переживання підлітків, за Л.С. Славіною, пов’язані з неуспіхом у навчальній і позанавчальній діяльності, а саме: з неузгодженими взаєминами з вчителями, товаришами та однолітками, груповими конфліктами, суперечками, сімейними негараздами. Афективна поведінка є результатом розходження між тим положенням, яке учень намагається займати серед однолітків, і тим, яке він фактично займає серед них. Вчена визначила афективну поведінку як сукупність негативних переживань, основою яких є незадоволеність будь-якими життєво важливими для підлітків потребами чи конфлікт між ними, що проявляється у відповідних формах поведінки: підвищеній образливості, впертості, негативізмі, замкнутості та емоційній нестійкості [185].

Отже, поняття афекту в класичній психології є неоднозначним. Вчені (О.В. Запорожець, Т.Г. Єгоров, А.О. Смирнов, Б.М. Теплов та ін.) розуміють афект як один з видів негативних емоційних переживань, який відрізняється значною силою реакцій та відносною їх короткочасністю. Головна особливість цих емоційних реакцій полягає в тому, що вони не піддаються свідомому контролю і вольовій регуляції.

Особливу значущість має ряд досліджень [16; 74], в яких вивчалися функції різномодальних емоцій. Так, позитивні емоції по-різному впливають на протікання діяльності: одні гальмуються, оскільки пов'язані з її завершенням, інші забезпечують статичний процес діяльності та реалізацію в ній потреб за типом «ненасиченості» (Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв, К.Є. Ізард). Водночас, така позитивна емоція, як радість, може призвести до зниження рівня конструктивного мислення (К.Є. Ізард). Негативні емоції традиційно оцінюються як небажані, особливо у педагогічній практиці. Однак у ряді досліджень показано, що негативні емоції (емоційна напруженність, тривога) можуть виступати як коригувальні, що активують та мобілізують внутрішні ресурси особистості для процесу діяльності (Б.І.Додонов, А.М.Парафіян).

Відомий російський психолог В.А. Крутецький визначав афект як короткочасну, бурхливо протікаючу емоційну реакцію, що носить характер емоційного вибуху. Викликаються афекти сильними подразниками (словами, поведінкою інших людей, деякими обставинами) [93]. Вчений зазначав, що частіше за все афективні реакції є наслідком недостатньої вихованості особистості, її слабкої волі, невміння володіти собою, контролювати власну поведінку. Він наголошував на тому, що частіше за все такого роду реакції спостерігаються у дітей і підлітків, оскільки процес гальмування у них ще не зовсім сформований.

В.С. Мухіна довела, що розумне та афективне ставлення до моральних норм і правил розвивається у дитини 9 – 11 років, на засадах емоційно-оцінного ставлення до неї дорослих. Саме дорослі своїм розумінням та ціннісним ставленням до дитини в конкретних ситуаціях санкціонують афективний тип поведінки. Підлітковий вік являє собою період, коли вплив емоцій на духовне життя стає більш очевидним. Переживання стають глибшими, проявляються більш стійкі почуття, емоційно-ціннісне ставлення підлітком до деяких явищ життя стає більш стійким, а сприйняття широкого кола явищ соціальної дійсності викликає у нього різноманітні емоції [116; 117].

В.М. Куніцина, В.А. Лабунська відзначали, що у школярів цього віку більшою мірою домінує схильність до негативних емоцій і неузгодженість у мотиваційній сфері. Хоча у підлітків, порівняно зі школярами молодших класів, підвищується вербальне осмислення базових емоцій, наприклад, страху та радості.

Є.П. Ільїн відстоював точку зору, що сила мотиву визначається силою перебігу емоції, яка його супроводжує; з-за неї мотив може набувати афективного характеру. Яскрава емоційна забарвленість мотиву вказує на експресивний його характер, який вимагає негайної й вичерпної «енергетичної розрядки» у відповідній зовнішній діяльності. Афективні спонукання ситуативно-імпульсивного типу частіше зустрічаються у дітей підліткового віку. Слід зауважити, що навіть невелике затягування афективної розрядки (наприклад, порахувати до десяти) може призвести до зниження сили емоцій, а відповідно, і сили мотиву, що дає час подумати про наслідки. Вчений розглядав мотиваційний процес як особливу форму емоційного

процесу, а мотивацію – як суму емоції та спрямованості дії. Поведінка людини у більшості випадків включає в себе як емоційні, так і мотиваційні компоненти, тому у взаємодіях їх нелегко відокремити один від одного. Для підлітків з афективною поведінкою, на думку вченого, характерною є схильність до проявів негативних емоцій і їхня неузгодженість у мотиваційній сфері [78].

А.П. Новгородцева підкреслювала, що підлітковий вік є емоційно-лабільним оскільки пов'язаний з різким спадом настрою, підвищеною роздратованістю, спалахами люті, гніву та «безпричинною» агресією.

Вивчаючи емоційну сферу особистості підлітка, А.О.Реан виділив у ній такі конструкти: елементарні почуття як прояв органічної афективної чуттєвості, які відіграють для людини супідрядну роль у загальному емоційному фоні; різноманітні предметні почуття, які актуалізуються у вигляді специфічних емоційних процесів та станів; узагальнені світоглядні почуття [162]. Неможливо подолати ту або іншу негативну якість (наприклад, брехливість, скупість, розбещеність), якщо дитина не вважає її негативною.

Особливості емоційного стану підлітків, на думку Пашкової О.М., залежать від соціальних факторів і умов виховання, навчання та задоволення основних потреб підліткового віку: потреби зайняти відповідне місце у колі однолітків, у довірливому і рівноцінному спілкуванні з дорослими, устремлінні до самостійності та дорослості. Нереалізованість зазначених потреб призводить до виникнення фрустрації, тривожності й конфлікту. Стан фрустрації супроводжується різноманітними негативними переживаннями: розчаруванням, роздратованістю, тривожністю, відчаєм та ін. Також причинами виникнення фрустрації у підлітків можуть стати невдачі в оволодінні навчальними предметами, будь-яка заборона з боку оточуючих.

З процесом культурно-історичного розвитку людських якостей і потреб тісно пов'язане виникнення людських емоцій і відчуттів. І це зрозуміло, оскільки вони – сторони одного і того ж процесу. При цьому, виникнення психологічних новоутворень у ході розвитку потреб означає виникнення і нових функціональних структур в розвитку емоційного життя людини. Так народжуються складні, специфічні людські почуття – етичні, естетичні, інтелектуальні та ін.

У вітчизняній психології проблеми розвитку емоційно-мотиваційної сфери особистості пов'язані з іменами таких вчених як Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, О.Я. Чебикін та ін.

Представник української класичної психології Г.С. Костюк [91], вважав, що у свідомості особистості, яка розвивається взаємозв'язок її зовнішнього та внутрішнього світу відбувається через емоції, почуття, потреби, мотиви, установки та вольові акти. Емоції виникають у неї як суб'єктивні сигнали відновлення й порушення ціннісного ставлення людини до навколишнього світу і, насамперед, до оточуючих людей. Вчений займався вивченням питання розвитку і виховання підростаючої особистості в процесі онтогенезу, і показав, що різні способи поведінки виробляються практично, та в діяльності засвоюються, закріплюються, стають звичними й тією чи іншою мірою автоматизованими. Таким способам поведінки можна і потрібно навчати дітей. Однак успіх навчання залежить від мотивів дитини, правильного її ставлення до тієї форми поведінки, яка засвоюється. Виконуючи вимоги оточуючих, дотримуючись правил моральної поведінки, діти вчаться стримувати свої бажання, а досягаючи успіху – переживають позитивні емоції.

Основне завдання виховання Г.С. Костюк бачив у керуванні діяльністю дитини таким чином, щоб подолання труднощів викликало позитивні емоції, які б ставали джерелом нових потреб. Вчений наголошував на тому, що причиною порушення нервово-психічної діяльності стають гострі афективні конфлікти дітей з оточуючими. Сильні афективні переживання, які, як правило, призводять до зривів вищої нервової діяльності, зумовлені зіткненням значущих для особистості дитини, особливо підліткового віку, суспільних за своїм походженням і змістом тенденцій, потреб і прагнень [91].

С.Д. Максименко констатував, що афект – це сильне, короткочасне збудження, що виникає раптово, оволодіває людиною так сильно, що вона втрачає здатність контролювати свої дії та вчинки. Прикладом афектів може бути несподіване переживання – сильна радість, вибух гніву, страх. У стані афекту порушується саморегуляція організму, яка здійснюється ендокринною системою, діяльність внутрішніх органів, ослаблюються гальмівні процеси кори великих півкуль

головного мозку. Афект, як і настрій, залежить певною мірою від індивідуальних особливостей людини – її темпераменту, характеру, вихованості. Афекти викликають глибокі зміни у психічному житті людини, виснажують її. Людина, виховавши в собі здатність контролювати себе, володіти рухами, може контролювати свої афективні реакції. Разом з тим усім людям більшою чи меншою мірою властиве афективне життя, без якого вони перетворилися б на пасивних, байдужих істот [111].

Роль емоцій у навчальній діяльності розкриває у своїх працях О.Я. Чебикін. Вчений запропонував схему розгортання емоційної регуляції навчальної діяльності як рух основних специфічних емоцій, що детермінують пізнавальну активність: від подиву до цікавості, від цікавості до допитливості, від допитливості до захоплення [211].

О.О. Головко займалася вивченням особливостей саморегуляції поведінки афективних дітей у навчальній діяльності та взаємостосунках з однолітками, а також визначила умови та засоби, які впливають на підвищення рівня розвитку регулятивних механізмів. За результатами досліджень, вченою було виявлено, що у дітей з афективними проявами є наявною несформованість механізмів саморегуляції поведінки. Дії і перешкоди відволікають і дезорганізують характер активності, впливають на поведінку в цілому, яка при цьому характеризується неадекватними реакціями, стереотипними відповідями, імпульсивністю та нестабільністю [55].

Досліджуючи причини виникнення афективної поведінки підлітків, І.П. Лисенко спиралася на визначення цього феномену, яке досить часто зустрічається у науковій літературі в роботах Л.І. Божович, Л.С. Славіної та Т.І. Юферєвої, які визначали, що афективна поведінка підлітка пов’язана з конфліктом між високою самооцінкою, устремлінням до самоствердження і відсутністю можливості забезпечити власний успіх, а також з несприятливим впливом оточуючого середовища та станом нервової системи. Відхилення в поведінці цих школярів пояснюється не тільки їхньою соціальною та педагогічною занедбаністю, але й швидкою виснажливістю, психотравмами, підвищеною збудливістю та функціональними порушеннями вищої нервової системи, а також їх взаємодією.

Вивченням афективних переживань підлітків займається цілий ряд сучасних українських дослідників, а саме: Н.Ю. Максимова, Є.Л. Мілютіна та В.М. Піскун. Найголовнішими базовими потребами в підлітковому віці вчені вважають потребу в позитивній оцінці дорослих, потребу в спілкуванні з однолітками, бажання зайняти визначне місце в системі міжособистісних взаємостосунків у класному колективі. У разі незадоволення однієї з потреб виникає психотравмуюча ситуація для учня, яка при відсутності психологічної допомоги переходить в ситуацію неможливості задоволення життєво важливих соціальних потреб. На фоні психотравмуючої ситуації, з якою зіштовхується підліток, з'являється міцний негативний «емоційний заряд», який призводить до виникнення стійких переживань. Ситуації фрустрації можуть бути пов'язані з емоційною напруженістю, що викликає намагання особистості підлітка позбутися психотравмуючих факторів. Психологічним показником фрустраційної поведінки виступає втрата суб'єктом первинної цілі. Незадоволеність життєво важливих потреб та позитивної оцінки значущих оточуючих, призводить, до виникнення негативних емоційних переживань у підлітків. За умови надання їм кваліфікованої допомоги у такій ситуації можливі два шляхи розв'язання проблеми: допомогти підлітку підвищити рівень домагань, або допомогти йому знайти іншу сферу самоствердження, інший вид діяльності [113].

Проаналізувавши наукові підходи щодо вивчення емоційно-мотиваційної сфери підлітків з афективною поведінкою ми прийшли до висновку, що більшістю вчених (К. Левін, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Л.І. Божович, Л.С. Славіна, М.С.Неймарк, Є.П. Ільїн, А.О. Реан, Г.С. Костюк, Н.Ю. Максимова, Є.Л. Мілютіна та ін.) афекти, емоції, почуття, мотиви і потреби, особистості віднесено до емоційно-мотиваційної сфери особистості. Науковці наголошують на тому, що на основі модальності емоцій, почуттів, підлітків можна судити про особливості їхньої мотиваційної сфериі і навпаки, знаючи ступінь реалізації й задоволення потреб і мотивів, можна передбачити позитивний чи негативний знак у діапазоні переживань. Задоволення потреб і мотивів підлітків, досягнення успіху викликає у них позитивні емоції, а в ситуаціях незадоволення однієї з потреб виникає психотравмуюча ситуація для учня, на фоні якої з'являється гострий негативний

«емоційний заряд», який призводить до виникнення стійких негативних переживань, або, так званої афективної поведінки.

Підлітки з афективною поведінкою ні в якому разі не визнають своєї слабкості, не усвідомлюють власних дій, неправильно оцінюють свої поведінку та вчинки, їхня основна потреба криється в досягненні особистого успіху, а афективні переживання пов'язані з неуспіхом в навчальній і позанавчальній діяльності. Афективна поведінка характеризується підвищеною образливістю, впертістю, негативізмом, замкнутістю і емоційною нестійкістю.

Для емоційно-мотиваційної сфери підлітків з афективною поведінкою властиві:

- сильна емоційна збудливість, підлітки відрізняються дратівливістю, бурхливим проявом своїх почуттів, пристрастю: вони з великим бажанням беруться за цікаву справу, але не завжди доводять її до кінця; пристрасно відстоюють свої погляди, обурюються через будь-яку, як вони вважають, несправедливість до себе чи своїх друзів;

- невміння переключати увагу з однієї ситуації на іншу;

- травмуючи ситуації у сім'ї та школі викликають у них негативні емоційні переживання;

- велика стійкість емоційних переживань у порівнянні із молодшими школярами, зокрема підлітки довго не забувають образ;

- високий рівень тривожності та очікування страху;

- суперечливість почуттів: досить часто підліток захищає свого друга, розуміючи його неправоту; володіючи розвинутим почуттям гідності вони можуть заплакати від образи, хоч плакати для них буває соромно;

- переживання з приводу оцінювання їх іншими людьми, самооцінки та рівня домагань;

- боязкість бути неприйнятим, невизнаним групою, однолітками.

Психологічними детермінантами виникнення негативних афективних переживань є:

- завищений рівень домагань у будь-якому виді діяльності та спілкуванні й неможливість його задовольнити;

- завищений чи занижений рівень самооцінки;

- незадоволеність життєво важливих потреб (прагнення зайняти певне місце в групі однолітків;

- афективні переживання мають різну силу і стійкість в залежності від значущості потреби (протікають яскраво, бурхливо, чи пом'якшено, згладжено), від вираженості бажання зберегти самооцінку, від віку школяра.

Російськими та вітчизняними психологами ґрунтовно були досліджені взаємозв'язки в емоційно-мотиваційній сфері особистості періоду підлітковості. На засадах культурно-історичної теорії Л.С. Виготський виявив, що в новій соціальній ситуації розвитку в підлітків починають переважати афективні переживання. Афекти вчений розглядав як сильні й відносно короткочасні емоційні переживання, що супроводжуються яскраво вираженими вербальними, руховими та мімічно-жестикуляційними проявами. Є.П. Ільїн довів, що афективні спонуки ситуативно-імпульсивного типу найчастіше зустрічаються в підлітків, зокрема, в психотравмуючій, стресовій ситуації у них з'являються негативні емоції та амбівалентні почуття. О.О. Головко та В.М. Піскун стверджували, що саме незадоволеність життєво важливих потреб підлітків призводить до виникнення у них негативних емоційних переживань.

Отже, емоційно-мотиваційна сфера підлітка являє собою складну систему своєрідних відгуків на дійсність і її вплив (Л.С. Виготський, Б.И. Додонов, С.Л. Рубінштейн, З. Фрейд, Л. Фестінгер та ін.). Будь-яка діяльність, у тому числі навчальна, протікає успішніше на фоні позитивних емоцій. Такий позитивний емоційний досвід буде сприяти формуванню внутрішніх мотивів цієї діяльності.

Розвиток емоційної і мотиваційної сфер підлітка відбувається в єдності. За результатами багатьох психологічних досліджень було констатовано, що низький рівень навчальної успішності, слабка мотивація, неадекватна афективна поведінка підлітків у школі обумовлені негативним ставленням до себе, низькою самооцінкою, неспівпадінням самооцінки та рівня домагань. Для емоційно-мотиваційної сфери

підлітків з афективною поведінкою властиве наступне: емоційна нестійкість та збудливість, негативні переживання з приводу оцінювання їх іншими людьми, суперечливість почуттів та мотивів, агресивність, тривожність, страх бути неприйнятим та невизнаним групою чи однолітками.

1.2 Особливості розвитку самосвідомості підлітків з афективною поведінкою

Значний вплив на формування та розвиток афективної сфери особистості підлітка має таке новоутворення підліткового віку як самосвідомість. На сучасному етапі у психологічній науці досить актуальною є проблема генезису самосвідомості підлітка. Це дуже складне особистісне утворення, специфіка формування якого пов'язана з процесами соціалізації та виховання. Крім того розширення змістовно-смислових меж самосвідомості у перехідному віці залежить також від певних психофізіологічних та індивідуально-типологічних властивостей індивіда. З віком відбувається розвиток потреб людини, особливо їх осмислене сприйняття, що пов'язано з ускладненням інтелектуальної сфери. Як відомо, через реалізацію цілого ряду потреб самоактуалізується особистість у зовнішньому світі та підлягає змінюванням процес її самоусвідомлення. Останній служить для особистості зворотним зв'язком, занурюючи людину в глибини внутрішнього світу. До того ж процес самоусвідомлення створює у людини відчуття власної визначеності та самототожності.

У зарубіжній психології генезис самосвідомості вивчали психологи різних наукових напрямків. Як відомо, ще Ст. Холл генезис "самосвідомості" пов'язував з підлітковим віком, який визначав його як період "бурі та натиску". Вчений вперше описав амбівалентність і парадоксальність характеру підлітка, виділивши ряд основних протиріч, характерних для цього вікового періоду. У підлітковому віці надзвичайна активність може призвести до виснаження, безумна веселість змінюється смутком, впевненість у собі переходить у сором'язливість і боягузтво, егоїзм чергується з альтруїстичністю, пристрасть до спілкування замінюється замкнутістю, тонка чуттєвість переходить у апатію, жива допитливість – у розумову

байдужість, пристрасть до читання – у зневагу до нього, захоплення спостереженнями – в безкінечні розмірковування. Зміст цього періоду описаний вченим у взаємозв'язку з кризою самосвідомості підлітка, подолавши яку він набуває "почуття індивідуальності" [12].

Представник психоаналітичного напряму П.Блос, здійснивши порівняння структур самосвідомості особистостей підліткового та дорослого віку, визначив ряд критеріїв її розвитку в період дорослішання. Перший критерій він пов'язував з "вторинним процесом" індивідуалізації. Саме в підлітковому віці можна виявити процес лібералізації, точніше, межу між уявленнями про себе та інтеріоризованими батьківськими образами, які уособлюють віддалення від об'єкта любові, викликаючи певні руйнівні наслідки для особистості підлітка: або девіантну поведінку, або зосередженість на своєму внутрішньому світі. Другий критерій пов'язаний з "тимчасовою протяжністю" самосвідомості. Адже підліток вперше самостійно осмислює свої минулі вчинки і займається плануванням майбутнього, одночасно зіштовхуючись з реальністю часу. Отже, в певних часових межах підліток усвідомлює окремі душевні травми, втрачені дитячі ілюзії, які, інколи, можуть стати особистою драмою в його життєвому просторі [227].

Неофрейдист Е. Еріксон відзначав, що у підлітковому віці з'являється почуття власної неповторності, індивідуальності, несхожості на інших. У несприятливому ж варіанті розвитку особистості виникає дифузне, розпливчасте «Я», рольова і особистісна невизначеність, що може призвести до виникнення афективної поведінки [222].

Представник гуманістичної психології К.Роджерс поняття "самосвідомість" особистості співвідносив з поняттям "Я-концепція". До структури "Я-концепції" особистості, на думку вченого, належать власне "Я" та взаємодії, у які це "Я" може вступати; позитивні та негативні цінності, пов'язані з особистісними якостями і взаємодіями "Я" у минулому, реальному та майбутньому; різноманітні установки, зокрема реальне та ідеальне "Я" [165].

При високому рівні домагань особистості і недостатньому усвідомленні нею своїх можливостей «ідеальне Я» може сильно відрізнятися від реального. Підлітком

переживається дистанція між ідеальним образом і справжнім своїм становищем, що призводить до невпевненості у собі, зниження рівня самоставлення та самоповаги. У взаємовідносинах з оточуючими, як правило, такий підліток проявляє образливість, впертість, агресивність.

У зарубіжній психології вчені (Р. Бернс, М. Розенберг, Х. Каплан та ін.) у своїх дослідженнях відстоюють точку зору, що стійкість та адекватність самоставлення та самооцінки особистості забезпечують два основних внутрішніх мотиви: мотив самоповаги, який забезпечує її підтримку на відносно високому рівні, та потребу в стійкості образу «Я».

Основними новоутвореннями підліткового віку, за Е. Шпрангером є відкриття «Я», виникнення рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності. Це вік мрій, неясних потягів, незадоволеності, песимістичних настроїв; вік підвищеної нервозності та максимуму самогубств.

Р. Бернс наголошував на тому, що самоставлення існує завдяки тому, що знання про себе не можуть сприйматися людиною з байдужістю і відповідно породжують у неї оцінки та емоції. Вчений визначав самоставлення чи інтегральну самооцінку як афективну складову установки на себе, яка є стійкою і володіє різноманітною інтенсивністю проявів, реалізується у поведінці, в залежності від контексту когнітивного змісту образу «Я». Він розрізняв у підлітків позитивну й негативну «Я-концепцію». Перша характеризується такими ознаками, як «утвердження імпонування іншим людям, здатності до тієї чи іншої діяльності та наявності почуття власної значущості». Друга, навпаки, проявляється у «почутті відкинутості, звичці бути залежним від соціального оточення та конфліктах із батьками» [12].

У зарубіжній психології, зокрема в дослідженнях Р. Бернса, В. Джеймса, Ч. Кулі, ототожнюються «Я-концепція» особистості та «Я-образ» як стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлювана і пережита система уявлень особистості про себе, на основі якої вона будує свою поведінку. Уявлення особистості про себе є результатом діяльності її самосвідомості, що містить усвідомлення своєї тотожності

й власного «Я», як активного, діяльного начала в собі; своїх психічних властивостей і якостей; певну сукупність соціально-моральних позицій.

Класичні наукові підходи відомих російських психологів (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн та ін.) відображають різноманітні аспекти генезису самосвідомості. Так, вчені факторами становлення зазначеного феномена вважали особисту практичну діяльність людини та її взаємини з оточуючими, за допомогою яких вона самореалізується, самоактуалізується і самоствердкується, набуваючи особистого досвіду.

Основою формування самосвідомості, на думку представника класичної психології Л.С.Виготського, є розвиток рефлексії. Вчений вважав, що цей розвиток у підлітків не обмежується тільки внутрішніми змінами самої особистості. У зв'язку з ускладненням самосвідомості для підлітка стає можливим глибше і змістовніше розуміння інших людей. Першим джерелом генезису цього особистісного утворення є особиста практична діяльність людини, а другим – спілкування, засобом якого відбувається інтеріоризація особистістю системи соціальних зв'язків. Діяльність і спілкування досить важливі аспекти у процесі становлення особистості взагалі та підлітка зокрема. Отже, як стверджує вчений, самосвідомість – це суспільні знання, перенесені у внутрішній план мисленнєвої діяльності [50].

Вивченню особливостей генезису самосвідомості особистості в цілому та особистості підлітка зокрема присвячені праці Л.І.Божович, М.С.Неймарк, Л.С. Славіної. На думку цих вчених, становлення самосвідомості та її найголовнішої складової – самооцінки – це складний та довготривалий процес, що супроводжується у підлітка низкою внутрішніх конфліктних, афективних переживань, таких як неврівноваженість, роздратованість, запальність, часті зміни настрою, пригніченість. Досить часто в особистості підлітка співіснують два протилежних рівня самооцінки: з одного боку, – це висока самооцінка (учень вірить у власні здібності та можливості, оцінює свою особистість вище, ніж інших людей, є досить самовпевненим), з іншого, – низька (невпевнений у собі, сумнівається у власних можливостях, але намагається не допустити їх у свідомість). Саме підсвідома невпевненість у собі проявляється в поведінці у вигляді переживань, поганого

пригніченого настрою. Причини цих станів підліток ще не розуміє, але саме вони знаходять свій прояв в його образливості, непорозумінніх і частих конфліктах з оточуючими, що призводить до афективної поведінки.

Зупинимося на таких компонентах самосвідомості афективних підлітків як самооцінка та рівень домагань. Самооцінку вчені розглядають як механізм переробки знань про себе на рівні афективного процесу, як один з інструментальних показників розвинутості образу «Я». Формування самооцінки залежить від уміння учнів не тільки аналізувати власну діяльність, але і враховувати її результати [17; 120; 187].

Термін рівень домагань вперше введений у психологію Т. Дембо, яка визначила цим поняттям спонтанний перехід суб'єкта від доступної йому діяльності з вказівкою величини кроку на шляху вирішення основного завдання [225]. А перша вагома праця, присвячена рівню домагань, була опублікована дослідником школи гештальт-психології Ф. Хоппе. Рівень домагань вчений розглядав як досить стабільну індивідуальну якість людини, яка має такі ознаки: рівень складності завдань, які обираються; вибір суб'єктом мети чергової дії залежно від переживання успіху або невдачі у попередніх діях; бажаний рівень самооцінки особистості [225; 236].

Л.І. Божович, досліджуючи в ході клінічного обстеження особливості афективних станів підлітків, встановила, що такі учні мають високий рівень самооцінки, у них переважає потреба займати певне положення у колективі однолітків. Водночас у них відсутні будь-які можливості, що можуть забезпечити їм це положення, тому що вони не визнають своїх помилок, недоліків, не вміють і не бажають аналізувати причини власних неуспіхів, у яких завжди намагаються звинуватити обставини або інших людей [20]. Невпевненість у собі часто призводить підлітків до самоствердження на засадах порушення дисципліни, розв'язності, егоцентризму, агресивності. Характеризуючи підлітковий вік, вчена відмічала, що в цей період руйнуються і перебудовуються всі попередні ставлення підлітка до світу і до самого себе. Одночасно у нього активізуються процеси ціннісного самоусвідомлення власного Я і рольового самовизначення, які призводять до тієї особистісної позиції,

з якої він починає власне самостійне життя. Рівень розвитку самосвідомості в цьому віці, як зазначала дослідниця, виявляється в здатності пізнавати й усвідомлювати не лише власні фізичні, але й морально-психологічні якості – особливості розуму, естетичних почуттів, саморегуляції, пізнавальних інтересів, особистісної спрямованості. Основними проявами самосвідомості особистості підлітка є духовний потенціал у відкритті свого "Я", протиставлення цього рівня свого "Я" іншому – "не Я" [18].

Л.С. Славіна визначає афективну поведінку як негативні афективні переживання, в основі яких лежить незадоволеність будь-яких життєво важливих для підлітка потреб чи конфлікт між ними та проявляється в таких формах поведінки, як: підвищена образливість, впертість, негативізм, замкнутість та емоційна нестійкість [185]. Дослідниця відзначала, що кожен учень з афективною поведінкою намагається зберегти власну самооцінку і заснований на ній рівень домагань. Невдача ж призводить до внутрішньоособистісного конфлікту, зміст якого полягає в тому, що учень визнає або не визнає власний неуспіх. Але погодитися з цим – означає знизити власну самооцінку, чого підліток не в змозі та й не згоден допустити. Таким чином, афективна поведінка є неадекватною реакцією підлітка на власний неуспіх. Також афективна поведінка є результатом неспівпадіння між положенням, яке учень намагається займати серед учнів і тим, яке він фактично займає серед них. Особливо гостро цей тип поведінки проявляється в тому випадку, коли підліток втрачає той статус, до якого він звик, в результаті чого в нього знижується звичний рівень самооцінки, намагаючись зберегти який він і проявляє форми неадекватної афективної поведінки у повному обсязі [187].

М.С. Неймарк вказувала на те, що в афективних учнів можна виділити явну переоцінку своїх можливостей, відсутність впевненості у власних силах, небажання визнати свій неуспіх. Сильна потреба у престижі, домагання займати найвище положення в колі однолітків призводять до того, що інтереси цих учнів спрямовані в основному на себе. Неадекватна самооцінка і досить високий рівень домагань афективних підлітків зберігаються ціною порушення адекватних стосунків перш за все з оточуючими людьми. Вчена відзначала, що для підлітків з афективною поведінкою характерною є спрямованість особистості на себе, на самоствердження –

бути першим за будь-якої ціни; інтереси справи їх не хвилюють, а хвилює лише ставлення до їхньої особистості, положення, яке вони займають серед однокласників, власний престиж . Такі учні часто очікують від оточуючих недоброзичливого ставлення, негативних стосунків, нарікань і, навіть, підлості. Будь-яку ситуацію вони сприймають психогенно. А ситуація, в якій перевіряються їхні знання та вміння, є для них досить загрозливою. Їм дуже важко впевнено і спокійно відповісти на екзамені, виконати контрольну роботу [121].

А.В. Петровський відзначав, що «устремління до самоствердження» руйнує гармонійність спілкування підлітка з оточуючими: він стає вимушеним егоцентристом, у нього розвивається підвищена чутливість до думок оточуючих людей, хвороблива вразливість, схильність до образливості, упертості та демонстративності. В такому стані особистості притаманна «роздвоєність»: з одного боку, намагання викликати обурення і роздратування оточуючих людей, а, з іншого, - гостра потреба в розумінні, підтримці, любові, співпереживанні [154].

Вивченню питання генезису та структури самосвідомості підлітка приділяли увагу також В.А. Авєрін, І.С.Кон, Л.Д. Олійник, В.В. Столін, І.І. Чеснокова та ін. Акцент у більшості досліджень в процесі побудови структури самосвідомості ставився на трьох головних компонентах: когнітивному, емоційному та поведінковому. Найбільш відомими є концептуальні положення, які сформовані В.В.Століним. На думку цього вченого, у відповідності до трьох видів активності, можна виділити три рівня в генезисі самосвідомості підлітка, це – індивідуальний, особистісний та організмічний. Підсумковим виміром самосвідомості, на думку вченого, є міра самосхвалення, позитивне чи негативне ставлення до себе, установка «за» чи «проти» себе.

Порівняно з попереднім дослідником, психолог Л.Д.Олійник виявив шість компонентів у структурі самосвідомості, це – самооцінка, самопочуття, самопізнання, саморегуляція, самокритичність та самоконтроль. Відома дослідниця внутрішнього світу людини І.І.Чеснокова розглядала самосвідомість особистості підлітка в єдності трьох компонентів: емоційно-ціннісного ставлення до себе, самопізнання та саморегуляції поведінки. За позицією вченої, саме у підлітковому

віці особлива увага приділяється власній особистості. Однак, інтерес до себе зазвичай, виникає на основі інтересу до найближчого оточення, більшою мірою до однолітків. Осмислюючи як власні якості, так і якості інших, підлітки спочатку виділяють їхні зовнішні ознаки, потім звертають увагу на види та результативність діяльності, пов'язані з навчальною діяльністю та спілкуванням і лише в останню чергу звертаються до власних особистісних характеристик та особливостей внутрішнього світу. Вчена наголошувала, що в цьому віці психічний світ особистості наповнюється певними моральними нормами та установками [214].

І.С.Кон включив в структуру самосвідомості усвідомлення власного "Я", своїх психічних якостей, самототожності та систему соціально-моральних самооцінок. Головним психологічним новоутворенням підліткового віку за І.С Коном є відкриття свого внутрішнього світу. Генезис самосвідомості в цьому віці тісно пов'язаний з появою нових уявлень про себе, згідно з якими підліток усвідомлює в себе рівні особистісні властивості, якості, риси. Вчений визначав самоповагу як установку на адресу «Я», яка визначає міру прийняття чи неприйняття індивідом самого себе [87]. Він зазначав, що динамічні прояви образу Я підлітка слід позначати поняттями «сильне Я» або «слабке Я». Першому властивий високий рівень рефлексивності та самоповаги. Слабке Я підлітка «позитивно корелює з відхиленнями у його поведінці; нечесністю, правопорушеннями, наркоманією, алкоголізмом, агресивною поведінкою, спробами самогубства та різними психічними розладами».

В.Ф. Сафін вважав, що самоповага – це підсумковий продукт різноманітних самоставлень особистості, який забезпечує процес розвитку самоствердження та емоційне задоволення суб'єкта самим собою. При цьому рівень загальної самоповаги буде визначатися успішністю самореалізації особистості [174].

За В.С. Мухіною, особливості формування і розвитку самосвідомості та самооцінки в отроцтві впливають на поведінку особистості. Вчена відзначала, що при низькому рівні самооцінки підліток недооцінює власні можливості, намагається обирати і виконувати найпростіші завдання, що заважає його розвитку. При завищеній самооцінці він навпаки, переоцінює себе, намагається виконати завдання, з якими не в змозі впоратися самотужки, що негативно позначається на розвиткові

його особистості та призводить до афективної поведінки [116]. За позицією психолога В.А.Авєріна, самосвідомість – це осмислення підлітком системи ставлень до предметного світу, до інших і до самого себе [3].

О.Т. Соколова займалася вивченням особливостей становлення самосвідомості підлітків з помітними відхиленнями у фізичному розвитку. За результатами своїх досліджень вона встановила, що зазначена категорія підлітків більшою мірою потрапляє під несприятливий вплив соціально-психологічного середовища, і це сприяє формуванню негативної Я-концепції, залежності від оточення чи бунту проти нього. Вчена відстоює точку зору, що у формуванні самосвідомості підлітків афективні і когнітивні процеси, поєднуючись, створюють причинно-наслідкове коло: когнітивна недиференційованість припускає низький ступінь автономії «афекту» та «інтелекту», так що будь-які зміни в одній із сфер охоплюють і розповсюджуються на систему в цілому [190].

Зупинимося на аналізі взаємозв'язку самооцінки та рівня домагань. Дослідженнями в цьому напрямку займалися і займаються зарубіжні, російські і вітчизняні дослідники, починаючи з К. Левіна. Так, рівень домагань досліджувався і досліджується в експериментальній та діагностичній практиці (Л.І. Божович, М.С. Неймарк, Л.В. Бороздіна та ін.). Вченими (Ю. Козелецький, М.В. Ласко, Л.В. Бороздіна та ін.) відзначається вплив вказаної змінної на результативність діяльності. Результати наукових досліджень вказують на покращення продуктивності навчальної діяльності в середній школі при неспівпадінні самооцінки та рівня домагань, коли рівень домагань вищий за самооцінку.

Д.І. Фельдштейн виявив, що психологічною особливістю підліткового віку є почуття дорослості. Саме у зв'язку з цим у підлітка виникають типові вікові конфлікти з батьками, педагогами і самим собою, що спричиняє виникнення афективної поведінки [198].

Р.В. Овчарова за результатами власних досліджень, наголошувала на тому, що у підлітків з афективною поведінкою виявляється наступне: порушення образу власного «Я», неадекватний рівень самооцінки та рівня домагань, незадоволеність потреби у визнанні та прийнятті [132].

При завищеній самооцінці учня чи при заниженні його можливостей вчителем, у підлітка виникають афективні переживання, засновані на впевненості у несправедливості оцінок і ставлення до нього. Ситуація, коли вчитель недооцінює підлітка з завищеною самооцінкою, може призвести до виникнення афекту. У підлітка з'являється комплекс специфічних властивостей – образливість, підозрілість, недовірливість, нерідко агресивність і завжди – надзвичайно підвищена чутливість до будь-яких оціночних суджень. На перші, але такі, що повторюються неуспіхи підліток, як правило, реагує афективно, а хронічні неуспіхи знижують рівень його домагань в навчанні, породжують невпевненість у собі.

Г.М. Прихожан, досліджуючи рівень домагань старших підлітків, припустила, що показником конфліктної побудови самооцінки є неадекватний рівень домагань. Конфліктність самооцінки, змушуючи підлітків постійно домагатися успіху, одночасно заважає правильно до нього поставитися, оцінити його, породжуючи стабільне почуття незадоволеності. Це, на думку вченої, свідчить про гіпертрофовану потребу в досягненні, яка стає практично ненасичуваною і починає домінувати в мотиваційній ієрархії [143].

В сучасній психології рівень домагань розглядається як один із видів особистісних характеристик. При цьому домагання особистості визначаються адекватністю поведінки індивіда, його критичним ставленням до оцінки своїх здібностей і можливостей їхньої реалізації (К.О. Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський, Л.В. Бороздіна, Л.І. Гаврищак, Н.С. Курек, М.В. Савчин та ін.).

Серед українських психологів над дослідженням особливостей розвитку самосвідомості підлітків працювали Г.С. Костюк, П.Р. Чамата, С.Д. Максименко, М.Й. Боришевський, І.Д. Бех, І.С. Булах, Є.Л. Носенко, О.В. Проскура, Р.В. Павелків, В.О. Татенко, Н.Ю. Максимова, М.В. Савчин, Ю.А. Алексєєва, І.М. Бушай, В.А. Вінс, Л.М. Сокол, А.Р. Зимянський та ін. Більшість вчених схиляються до думки, що саме почуття дорослості виступає специфічним новоутворенням самосвідомості підлітка, стрижневою особливістю його особистості — «її структурним центром». У взаєминах зі старшими підліток претендує на рівноправність і може йти на конфлікти, відстоюючи свою «дорослість».

Представник української класичної психологічної школи П.Р. Чамата одним з перших вчених почав досліджувати генезис самосвідомості. На його думку, самосвідомість – це усвідомлення людиною самої себе та свого ставлення до навколишнього світу і оточуючих людей. Особливу увагу вчений приділяв дослідженню окремих форм прояву самосвідомості в осіб підліткового віку [209]. Важливим фактором, який позначається на формуванні самосвідомості підлітка, на думку вченого, є суперечливість між потребами життєствердження та нереалістичним рівнем знань про власну особистість. Невідповідність цих потреб і знань призводить до формування неадекватної самооцінки, підвищеної чутливості, глибоких негативних переживань оцінок, які дають їм оточуючі, переживань власних успіхів і невдач. При цьому підлітки не здатні визначати причини власного неуспіху, як правило, вони вважають, що їх недооцінюють. Це актуалізує прояви загостреного самолюбства, часті конфлікти з оточуючими та загалом афективну поведінку.

Учнями і послідовниками ідей П.Р. Чамати стали Л.С. Сапожникова та М.Й. Боришевський. Так, Л.С. Сапожникова займалася дослідженням рівня самооцінки дітей різного віку, вивчала її зв'язок з рівнем домагань в учнів підліткового віку. Результати власних досліджень щодо взаємозв'язку самооцінки і рівня домагань вчена порівнювала з тією позицією, яку займає підліток серед однолiток. Дослідниця вказувала на те, що зміна соціальної ролі та рівня домагань учня підліткового віку актуалізує питання «Хто Я?», «Який Я є?» і сприяє формуванню внутрішнього світу підлітка. І саме в цьому процесі основну регулятивну роль відіграє самооцінка як важливий чинник досягнень та успіхів, що стимулює самовиховання та розвиток особистості учня [172]. М.Й. Боришевський визначив самосвідомість як складне утворення, в структуру якого входять самооцінка, рівень домагань, соціально-психологічні очікування і образ «Я» особистості [28].

І.Д.Бех розглядає образ "Я" як мету формування і розвитку особистості, Є.С.Шильштейн цікавиться особливостями презентації «Я» в підлітковому віці, О.П.Белінська вивчає Я-концепцію та ціннісні орієнтації старших підлітків в умовах

швидких соціальних змін, Н.І.Пов'якель та Є.В.Гейко досліджують психологічні передумови і наслідки розвитку когнітивного егоцентризму в підлітковому віці [13; 139].

За результатами досліджень І.С. Булах стосовно самоставлення, самооцінки та рівня домагань особистості підлітка виявлено, що позитивне самоставлення та високий рівень самооцінки прослідковується у багатьох досліджуваних. При цьому характерним є те, що підлітки з високим рівнем самооцінки акцентують увагу на своїй зовнішності та характері; з адекватним рівнем самооцінки – на розумових здібностях, авторитеті серед однолітків та вміннях; а для підлітків з низьким рівнем самооцінки проблемними є почуття впевненості у собі, власні негативні риси характеру та вміння. При цьому більшість підлітків (майже 80%) з високим рівнем домагань у житті прагнуть досягти успіхів і розвивати ті якості особистості, яких очікують від них оточуючі [34].

У ході досліджень Є.Л. Носенко, отримані показники, які розкривають роль рівня самооцінки в ефективності інтелектуальної діяльності підлітка. Вченою виявлено статистично достовірні відмінності за якістю діяльності в емоціогенних ситуаціях між підлітками з низькою та високою самооцінкою. Якість виконання діяльності в учнів з низькою самооцінкою нижче, ніж у підлітків з високою самооцінкою, а час виконання діяльності більший. Медіатором подібного впливу виступає емоційна напруга [127].

В період дорослішання самооцінка має нестійкий характер. Ця обставина робить підлітка незахищеним від зовнішніх впливів. Часто можна помітити нічим невмотивовані реакції підлітків на, здавалося б, незначні, але справедливі зауваження оточуючих. Так, на спокійне прохання вчительки підняти з підлоги папірці, які дівчина розкидала біля парти, та раптом починає грубити, шпурляти на підлогу книги, зошити, а потім вибігає з классу, грюкнувши дверима. Або після незначного зауваження батька про те, що математичну задачу можна було б розв'язати іншим способом, підліток червоніє, починає хвилюватися, а потім кричить: «Вас просто вчили по-іншому, а зараз тільки так треба робити!». Такі гострі

емоційні реакції спостерігаються тоді, коли в самооцінці підлітка стикаються дуже високі домагання і сильна невпевненість у собі.

Досліджуюючи психологічні передумови і наслідки розвитку когнітивного егоцентризму у підлітковому віці Є.В. Гейко відзначає, що егоцентризм – це потреба бути головним, завжди притягувати увагу оточуючих. Поняття відображає ставлення людини до світу і характеризується її зосередженістю на власній позиції чи індивідуальному «Я». У підлітковому віці егоцентризм досягає свого найвищого рівня. Зосередженість на собі, відсутність розрізнення між об'єктивною реальністю та уявленням про неї, віра в унікальність свого існування, конфліктність сприйняття свого "Я" – основні форми, властиві егоцентризму перехідного віку [139].

Вченою встановлено співвідношення між рівнем егоцентризму та особистісними якостями, індивідуально-типологічними особливостями підлітка. Високий рівень егоцентризму супроводжує наступне: з одного боку, - стриманість, підвищена нормативність поведінки, упевненість в собі, високий рівень самоконтролю, сенситивності, а, з іншого боку, – напруженість, схильність до фрустрацій, підвищена потреба у самоствердженні, центрування на собі, невротична потреба у визнанні та любові, підвищена нервовість, високий рівень домагань, низький рівень здатності об'єктивно оцінювати власні вчинки, мотиви своїх дій. Середньому рівню егоцентризму відповідає тенденція до високого рівня самоконтролю, домінантності, сміливості й низький рівень напруженості, переважно середній рівень домагань та сенситивності. На низькому рівні егоцентризму проявляється – низький рівень напруженості, об'єктивна оцінка свого статусу в групі, прийняття своїх особистісних якостей, здатність оцінювати, аналізувати мотиви своїх вчинків, повага до себе, але залежність від думки, ставлення групи, невпевненість у собі, низький рівень домагань.

Н.Ю. Максимова, Е.Л. Мілютіна відзначаючи низький рівень розвитку самосвідомості дезадаптованих підлітків, показали, що у них наявною є несформованість навичок особистісної та комунікативної рефлексії, занижені показники самоповаги, аж до неприйняття власного «образу-Я», що, однак, може маскуватися захисною поведінкою та вказувати на завищену самооцінку [113].

І.О. Сабанадзе, сконцентрувавши увагу на вивченні причин дезадаптації підлітків, виявила у них амбівалентну «Я-концепцію», з якою пов'язані низька самооцінка, занижене почуття власної гідності, слабка віра в себе, у власні можливості, страх звернутись за допомогою та отримати відмову від дорослих – все це призводить до афективних проявів у поведінці та дезадаптації. За позицією дослідниці, тривалий час знаходячись у стані шкільної або соціальної дезадаптації, у підлітків формується таке особистісне утворення як дезадаптованість. Як визначила вчена, дезадаптованість це – специфічна інтегрована властивість індивідуальності підлітка, що проявляється в емоційній нестабільності, психогенних реакціях, тривожності, низькій мотивації досягнення та у видимій акцентуації рис характеру [169].

За результатами власного дослідження Г.М. Свіденська робить висновок, що суттєву роль у формуванні та розвитку самосвідомості в період підліткової кризи відіграють такі фактори як: самооцінка, самоставлення, Я-образ, Я-концепція. Також велика кількість робіт присвячена різним аспектам активного розвитку та психокорекції окремих складових самосвідомості підлітків. Так, С.Б.Кузікова розглядала засоби корекції Я-концепції як умову подолання конфліктності у підлітків, О.М.Ічанська запропонувала психокорекційну модель становлення особистісної ідентичності старшокласників в умовах сучасної школи, І.М. Бушай вивчав особливості психокорекції “Я образу” підлітків-акцентуантів у системі психологічної служби школи [39; 95].

Взагалі, можна стверджувати, що в період дорослішання, особистісний розвиток підлітка підлягає значущим змінюванням. Головне місце в структурі особистості підлітка починає займати складне психологічне утворення – самосвідомість. Виступаючи внутрішньою умовою становлення особистості підлітка, самосвідомість включає у себе такі конструкти: почуття дорослості, самоствердження, емоційно-ціннісне ставлення до себе та ін. Завдяки інтенсивності розвитку вищих психічних функцій у підлітка виникає цілісне уявлення про самого себе і з’являється ціннісне ставлення до власної особистості.

В дослідженнях вітчизняних вчених наголос робиться на вивченні таких аспектів самосвідомості як самооцінка, рівень домагань, самоставлення, тоді як в зарубіжних дослідженнях акцент ставиться на вивченні Я-концепції та Я-образу особистості підлітка. Розглянувши становлення самосвідомості особистості підлітка в контексті класичних та сучасних наукових концепцій, можна зробити висновок, що генезис самосвідомості підлітка відбувається на таких психологічних засадах: відкриття власного внутрішнього світу; усвідомлення незворотності часу, розуміння скінченості свого існування. Особливостями розвитку самосвідомості підлітків з афективною поведінкою є: несприятлива «Я-концепція» (неадекватна самооцінка, завищений рівень домагань та егоцентризму, слабка віра у власні сили, відсутність навичок рефлексії, занижені показники самоповаги), несформованість та несприйняття власного образу «Я». Все це впливає на особистість і проявляється у поведінці у вигляді нестриманості, образливості, агресії, емоційної неврівноваженості, зверхвпевненості, конфліктності.

1.3 Характеристика та сутність понять „афект неадекватності” та „дезадаптованість” особистості підлітка

В сучасних умовах розвитку суспільства досить актуальною є проблема, вирішення якої пов’язане з виявленням закономірностей психічного розвитку, розумінням психологічної природи поведінки підлітків. Причому особливої уваги потребують діти з афективною поведінкою, у котрих переважають негативні емоційні реакції, або, так званий, афект неадекватності.

Представник психологічної школи гештальт-психології К. Левін розумів "афект неадекватності", як такий, що проявляється в поведінці людини при спробах оточуючих довести їй наявність неадекватного уявлення про власну особистість. Вчений підкреслював, що негативний вплив на поведінку має і завищений, і занижений рівень домагань, оскільки і в тому, і в іншому випадку порушується можливість встановлення стійкої рівноваги з середовищем. Афект неадекватності, на думку вченого, – стійке негативне переживання, викликане нездатністю досягти успіху в будь-яому виді діяльності. Для нього характерними є ігнорування невдач,

спроби незграбного самовиправдання або дискредитація самих цілей діяльності [231].

К.К. Платонов, в межах культурно-історичної теорії, наголошував на тому, що саме бурхливий прояв емоцій та їх несумісність з вольовим контролем, що зазвичай визріває поступово, починаючи із замкнутості, відчуженості від колективу і байдужого, а частіше за все недбалого ставлення до справи провокує спалах афекту неадекватності. Під афектом неадекватності, на думку вченого, розуміється надмірна захисна реакція проти неуспіху, породжена зіткненням завищеної самооцінки і реальних можливостей [138].

В 60-х роках вченими лабораторії психології формування особистості інституту загальної і педагогічної психології АПН СРСР Л.І. Божович, Л.С. Славіною, М.С. Неймарк з метою відокремлення цього поняття від інших видів афекту було проведене емпіричне дослідження, в ході якого дітям підліткового віку з різним рівнем самооцінки пропонувалося розв’язати дев’ять логічних та математичних задач на кмітливість, які розташовані в порядку підвищеної складності. В ході дослідження вчені спостерігали за проявами поведінки учнів у разі неуспіху. Реакція на неуспіх у всіх учнів була різноманітною. У деяких підлітків така реакція свідчила про відсутність афекту неадекватності та проявлялася у тому, що вони після "нерозв'язаної" задачі обирали значно легшу задачу для вирішення. Неадекватна реакція проявлялася в тому, що після неуспіху учень обирав або складнішу задачу, або такого ж рівня складності. При цьому для правильної діагностики досить важливо було простежити за поведінковими реакціями підлітка: наскільки чи які емоційні реакції проявляє, які жести, слова і рухи використовує, бажає продовжувати чи кинути роботу?

З метою перевірки стійкості прояву афективної поведінки, її не випадковості, тими ж вченими Л.І. Божович, Л.С. Славіною, М.С. Неймарк був проведений повторний експеримент з усіма досліджуваними з проміжком часу в два місяці [17, 121, 187]. В цілому результати другого експерименту в основному співпадали з першим.

Вченими були виявлені такі неадекватні реакції підлітків на неуспіх:

а) неуспіх не знижував домагання досліджуваних;

б) підліток абсолютно не допускав думки про те, що причини неуспіху можуть приховуватися в ньому самому, а завжди звинувачував у своїх невдачах будь-кого іншого чи об'єктивні обставини;

в) у досліджуваного виникало почуття образи і впевненість у тому, що до нього ставляться несправедливо [17; 121; 187].

Вченими Л.І. Божович, М.С. Неймарк, Л.С. Славіною та ін. було констатовано, що сильні емоційні переживання (плач, крики, образа, хвилювання та ін.) при розв’язуванні задач пов’язані з тим, що досліджуваний не допускає у свідомість думки про свою неспроможність і тому заперечує свій неуспіх, викривлено сприймаючи та пояснюючи всі факти, які свідчать про його поразку. Такі поведінкові прояви отримали назву «афект неадекватності».

Л.С. Славіна відзначила, що афект неадекватності виникає на основі негативних афективних переживань, в основі яких лежить незадоволення будь-яких життєво важливих для підлітка потреб чи конфлікт між ними, і проявляється у відповідних формах поведінки: підвищеній образливості, негативізмі, упертості, замкнутості, емоційній нестійкості [187].

М.С. Неймарк розглядала афект неадекватності як неприємний, важкий емоційний стан, який є результатом підвищених домагань, які не співпадають з можливостями, тобто є результатом того, що стійка самооцінка виявляється вищою, ніж реальні досягнення, вищою, ніж оцінка, яку людина отримує від інших. Цей феномен, на думку вченої, допомагає зберегти самооцінку, те ставлення до себе, яке забезпечує самоповагу . Вчена наголошувала на тому, що афект неадекватності [лат. affectus — душевне хвилювання, пристрасть; adaequātus — прирівнений] — неадекватна афективна реакція дитини на невдачу в досягненні поставленої мети, що проявляється у формах підвищеної образливості, упертості, негативізмі, замкнутості, загальмованості тощо [121]. Синдром «афект неадекватності» завдяки роботам М.С. Неймарк був включений до переліку симптомокомплексів хвороб, що використовується психологами та психіатрами Сполучених Штатів Америки (DSM-IV).

Л.І. Божович визначала афект неадекватності як такий, що проявляється у неадекватних емоційних спалахах та вибухах підлітка, його упертості, замкнутості як підсумку зіткнення двох різноспрямованих мотивів [17]. Під феноменом "афект неадекватності" дослідниця розуміє стійкий негативний емоційний стан, що є наслідком зіткнення двох різноспрямованих тенденцій: потреби зберегти завищену, в порівнянні з реальними можливостями, самооцінку і невпевненості в собі, що проявляється в результаті неуспіху в діяльності.

Найбільш характерною ознакою наявності афекту неадекватності, як показують дослідження цього феномена, є неадекватність ставлення дитини і до себе і до дійсності, що її оточує (Л.С. Славіна, Є.А. Серебрякова, З. Темірова, Г.М. Прихожан, І. Цвєткова).

В.Г. Степанов, який займався дослідженням причин виникнення підліткової важковиховуваності, визначав афект неадекватності як важкий емоційний стан, в основі якого лежить неспівпадіння завищеної самооцінки та досить високого рівня домагань з реальними можливостями учня, чого він не бажає визнати. На думку вченого, основною потребою таких учнів є не пізнавальна потреба, не потреба у корисній справі, не потреба в спілкуванні з однолітками, а потреба в особистому успіхові. Дослідник визначив такі причини виникнення афекту неадекватності: стійка неуспішність та незадоволеність положенням у спільноті однолітків. В поведінці цей феномен виявляється у образливості, агресивності, упертості, замкнутості, а іноді й озлобленості [194].

У подальшому вченими Г.М. Прихожан та Н.М. Толстих був проведений експеримент, основними завданнями якого було: виявити особливості виникнення та протікання афекту неадекватності у підлітків; порівняти їх прагнення бути кмітливими з самооцінкою власних можливостей.

На початку експерименту виявилося, що у всіх підлітків спостерігається високий рівень домагань відносно своїх розумових здібностей. В ході дослідження учням запропонували прийняти участь у олімпіаді з розв'язування інтелектуальних задач, точніше для підлітків було створено ситуацію, яка вимагала реальної оцінки своїх можливостей. Як виявилося, лише 45% учнів погодилися прийняти в ній

участь. Тільки у невеликої кількості досліджуваних установлено співпадіння їх рівня домагань з самооцінкою. При цьому, більшість (55%) підлітків відмовилися прийняти участь у олімпіаді, а причини відмови були досить банальні: невміння розв'язувати задачі такого типу, погане самопочуття, безліч інших справ, відсутність можливості заздалегідь потренуватися в розв'язанні подібних задач.

Таким чином, у підлітків, які приймали участь в експерименті, але відмовилися відвідувати олімпіаду, спостерігається неспівпадіння рівня домагань і самооцінки своїх можливостей. Крім того, констатовано наступне: високий рівень афекту неадекватності спостерігався у тих учнів, які відмовилися від участі в олімпіаді з причини немов би „поганого самопочуття". Однак вони стверджували, що розв'язування подібних задач для них не є проблемою. Треба також додати, що підлітки саме цієї підгрупи ні за яких умов не допускають у свідомість факт розходження між власними домаганнями та самооцінкою власних можливостей [143].

Отже, було виявлено, що поведінка підлітків, котрі приймали участь в експерименті, супроводжувалася негативними емоційними переживаннями та нездатністю до реальної оцінки ситуації і своїх можливостей, що вказує на стан нестійкої психічної активності особистості – дезадаптацію.

Г.М. Прихожан та Н.М. Толстих визначають афект неадекватності як гострі емоційні реакції, що виникають у тих випадках, якщо у самооцінці підлітка зіштовхуються досить високі домагання та сильна невпевненість у собі [145]. Діти з афектом неадекватності намагаються у всьому бути першими, часто навіть тоді, коли, здавалося б першість не має для них ніякого значення. Вчені відзначили, що афект неадекватності не тільки перешкоджає правильному формуванню ставлення підлітка до себе, але й спотворює його зв'язки з оточуючим світом. Найбільш яскравим проявом афекту неадекватності є неадекватна реакція на свій неуспіх, який не просто ігнорується учнем, а може навіть підвищити рівень його самооцінки. Проте результати психологічних досліджень цих же вчених вказують на те, що конфліктна самооцінка, афект неадекватності не виникають у осіб, для яких інтерес до справи є важливішим від своїх успіхів і невдач.

С.Г. Харенко відстоював точку зору, що саме яскраво виявлені та протилежні емоції підлітків й різкі перепади їхнього настрою викликають появу «афекту неадекватності». На думку російського вченого А.О. Реана, афект неадекватності виникає у зв’язку з «розхитуванням» самооцінки підлітка і пов'язаний не з навчальною діяльністю чи спілкуванням, а з престижними устремліннями школяра в цих напрямах, де проявляється його ціннісне ставлення до себе як до особистості. Не самі по собі неуспіхи в навчанні провокують виникнення неадекватних реакцій, а оцінки особистості учня (або ті зауваження, характеристики, які він сприймає як оцінки своєї особистості), котрі він вважає заниженими та несправедливими. З цієї точки зору, на думку дослідника, сфера спілкування для підлітків є набагато більш афектогенною, ніж сфера навчальної діяльності [156; 162].

Вчений відзначав, що під час переживання уявної несправедливості та неадекватної образи суб'єктом в ситуації неуспіху, коли заперечується власна відповідальність за неуспіх, використовується захисна форма усвідомлення того, що відбувається, і в невдачах звинувачуються інші люди або обставини. Формування особистості дитини в значною мірою залежить від того, як установлюються в процесі її життя співвідношення між домаганнями, самооцінкою і її реальними можливостями задовольнити свої домагання, виправдати свою самооцінку. Основною ознакою наявності *афекту неадекватності* у підлітків є прояв неадекватних реакцій на неуспіх, тобто його ігнорування. Конкретніше це виглядає так: неуспіх не знижує домагань; підліток абсолютно не допускає думки про те, що причини неуспіху можуть критися в ньому самому, завжди звинувачує в своїх невдачах будь-кого іншого або об'єктивні обставини; у нього виникає відчуття образи і впевненість в тому, що до нього несправедливі. Такого роду афект неадекватності виникає у дітей підліткового віку досить часто і є серйозною перешкодою для правильного, повноцінного формування особистості. Оскільки такий афект є бар'єром, що відгороджує особистість від дійсності, то під його впливом у підлітка формуються такі риси, як образливість, недовірливість, підозрілість, замкнутість, агресивність [156].

В.Г. Казанська відзначала, що до виникнення афекту неадекватності призводить смисловий бар'єр. При цьому учень не визнає вимог і зауважень дорослих, вважає їх несправедливими, має високу неадекватну самооцінку, постійно конфліктує з вчителями, батьками однолітками. Вченою були визначені причини виникнення афекту неадекватності [80]:

- високі аванси роздані дітям, які не підтверджуються їхніми реальними досягненнями;
- мотивація престижу замість пізнавальної чи моральної;
- незаслужено високі оцінки, поставлені не за процес діяльності, а за результат, високий рівень домагань, який не відповідає результатам діяльності;
- демонстративний тип акцентуації характеру, при якому підліток будь-що намагається звернути на себе увагу, пропонуючи екстравагантні рішення, здійснюючи зухвалі вчинки, щоб довести свою правоту, при цьому сили розподіляються нерівномірно і неправильно;
- поєднання певного типу нервової системи зі сформованими на основі цих типів негативними рисами характеру (слабкість нервових процесів провокує меланхоліка сфокусуватися на незначних зауваженнях, тому йому здається, що зичний голос вчителя – це прояв грубощів; рухливість нервових процесів сангвініка призводить до квапливості, неякісного виконання завдання, за що він отримує оцінку нижчу, ніж очікує і залишається незадоволеним).

Вчена визначила афект неадекватності як своєрідний прояв психологічного бар'єра, який виконує дві функції – позитивну і негативну. Позитивна стимулює розвиток підлітка, тому що призводить до осмислення труднощів. Негативна виникає тоді, коли учень не в змозі їх подолати, вони залишаються і переносяться в інші життєві ситуації, саме тому підліток здійснює одні й ті самі помилки, які його нічому не вчать майже у всіх видах діяльності. В результаті всього цього з'являються психічні травми, з якими підліток не в змозі впоратися самотужки [80].

Сучасний психолог Л.Ф. Анн, яка працює з важковиховуваними підлітками, вказує на те, що афект неадекватності є варіантом конфліктної самооцінки і виникає у тому випадку, якщо дорослі занадто хвалять підлітка, пояснюють успіхи учня його

здібностями, а невдачі приписують випадковому збігу обставин [7]. Самооцінка підлітка випробовує на собі конфлікт між досить високими домаганнями і сильною невпевненістю в собі.

Афект неадекватності за Н.П. Локаловою, – стійке негативне переживання, викликане нездатністю досягти успіху в будь-якому виді діяльності, це як би захисна реакція, що дозволяє вийти з конфлікту ціною порушення адекватного ставлення до дійсності: індивід зберігає підвищений рівень домагань і підвищену самооцінку, уникаючи при цьому усвідомлення своєї неспроможності, причин неуспіху, відкидаючи при цьому сумніви щодо своїх здібностей. За визначенням Р.П. Попелюшко афект неадекватності – це психологічний захист, який є тимчасовим відходом від проблеми, оскільки не вирішує головної задачі, а саме: докорінної зміни неоптимальної самооцінки, яка виступає причиною виникнення несприятливих міжособистісних відносин. В сучасних підручниках із загальної психології під афектом неадекватності розуміється стійкий негативний емоційний стан, який виникає у зв’язку з неуспіхом у діяльності і проявляється в тому, що індивід або не усвідомлює, або не хоче його визнати [71; 72].

У словнику за редакцією С.Ю. Головіна афект неадекватності – це негативний емоційний стан, який виникає у відповідь на неуспіх, невдачу. Характерним при цьому є заперечення самого факту неуспіху, чи перекладанням відповідальності за нього на інших. Може проявлятися у підвищеній образливості, недовірі, підозрілості, агресивності та негативізмі. Цей стан пов'язаний з небажанням встановити адекватний контакт з оточуючими і є захисною реакцією, яка дозволяє зберегти завищений рівень домагань і уникнути усвідомлення своєї неспроможності [188].

Отже, першопричинами, які провокують виникнення афекту неадекватності є інтенсивний розвиток самооцінки (неадекватно високий її рівень), високий рівень домагань, зверхвпевненість у власних силах наявність прагнення до самоствердження.

Протягом 70-80-х років групою російських вчених на запит педагогічних працівників шкіл проводилися дослідження, що належали до проблеми

дезадаптованих дітей в умовах масової школи [19; 31; 66]. Саме в роботах Л.І. Божович, Р.Р. Бочкарьової, Т.А. Власової, М.С. Певзнер, вивчалися особливості емоційно-афективної сфери «важких» дітей, роль самооцінки у виникненні у них емоційних порушень і формуванні неадекватних реакцій. Аналіз існуючої із зазначеного питання літератури показав, що навряд чи можна ставити під сумнів те, що емоційно-поведінкові порушення, які є справжньою причиною «труднощів виховання», обумовлюються взаємодією чинників самої різної природи: біологічних, вікових, психологічних, соціальних та ін. Зведення цього складного явища до будь-якої однієї причини – або «соціальної занедбаності», або «біологічної недостатності» – було б неприпустимим спрощенням: як біологічні, так і соціальні чинники діють в нерозривній єдності (Б.Д. Карвасарський, А. В. Петровський, В. А. Мурзенко та ін.).

При віднесенні дітей до «важких», цими вченими використовувалися два показники: неуспішність і недисциплінованість. До групи «важких» ними були зараховані учні, у яких відмічалася дисоціація між здібностями і шкільною успішністю. Також сюди ж були віднесені «нервові» діти. Хоча критерії класифікації формулювалися найзагальнішим чином, в більшості випадків це були діти, що завдають труднощів самому педагогу, тобто головним чином ті, чия поведінка була причиною порушення навчального процесу, дисципліни і порядку в класі. Тільки після введення додаткових критеріїв до складу групи «важких» були включені діти, що «відчувають труднощі в спілкуванні з однолітками і дорослими», що «безуспішно добиваються визнання товаришів», «хворобливо невпевнені в собі» і т.д.

За допомогою карти спостережень Д. Стотта (D. Stott) [159] цими вченими найпоширенішими серед явищ дезадаптації були визначені такі симптомокомплекси: недовіра до нових людей, речей і ситуацій, астенія, відхід в себе, тривога за прийняття дорослими, неприйняття дорослих, тривога за прийняття іншими дітьми, відсутність соціальної нормативності, конфліктність з однолітками, невгамовність, прояви емоційного напруження, окремі невротичні симптоми.

Вчені наголошують на тому, що вчасне виявлення певних характерологічних особливостей за допомогою патохарактерологічного діагностичного опитувальника у підлітків на ранніх стадіях формування емоційно-поведінкових порушень може мати значення в плані не тільки ранньої діагностики цих порушень, але і проведення психокорекційної роботи в умовах масової школи [80].

Також у разі дезадаптованості статистично значущі (причому з негативним знаком) зв'язки були встановлені цими ж дослідниками з такими характеристиками, як відповідальність, цілеспрямованість, принциповість, організованість, колективізм. В цілому можна зробити висновок, що проведені В.А. Мурзенко, Г.Л. Істріною, Е.В. Кайдановською, Е.Б. Карповою, Д. А. Ширінською дослідження переконливо вказують на те, що труднощі виховної роботи з так званими важкими підлітками в умовах масової школи в більшості випадків пов'язані з наявністю у них емоційно-поведінкових порушень того або іншого ступеня вираженості, тобто афекту неадекватності [80; 159].

Дезадаптація, як один з полюсів дихотомії «адаптація – дезадаптація», є однією з найважливіших характеристик, якостей і станів людського організму, зокрема суб’єкта взаємодій, що може визначити й характер життєдіяльності цілісної особистості. Треба відзначити, що поняття «дезадаптація» як психологічне явище, «дезадаптованість» як якість особистості, використовуються в психології у значенні негативного їхнього прояву на відміну від понять «неадаптований», «неадаптованість».

Сучасна українська дослідниця І.О. Сабанадзе розглядає дезадаптивність (*дезадаптованість*) як специфічну, інтегральну властивість індивідуальності людини, що проявляється в емоційній нестабільності, психогенних реакціях, тривожності, низькій мотивації досягнення та у видимій акцентуації рис характеру. Процес і результат дезадаптації зумовлюється внутрішніми (когнітивними, мотиваційними та емоційними), зовнішніми (соціальними та поведінковими) та характерологічними чинниками. В залежності від дестабілізуючих умов дезадаптивність характеризується ситуативним, стійким, очевидним та критичним рівнем розвитку [169].

Дезадаптивність, на відміну від неадаптивності, має відтінок негативного, контрпродуктивного в поведінці особистості, тоді як неадаптивність може бути вираженою в більшості випадків у знаходженні рішень проблеми, яка з'являється в продуктивному плані. «Неадаптивність» може виступати і як дезадаптивність у випадку постійної неуспішності, спроб індивіда реалізувати мету або у випадку утворення двох чи більше рівнозначних цілей, що може вказувати на незрілість особистості, а також при невротичних відхиленнях, дисгармоніях у сфері прийняття рішень, чи бути прямим результатом екстремальності ситуації.

В.І. Лєбєдєв в процесі адаптації виділив стан нестійкої психічної активності особистості – дезадаптацію, при якій під впливом психогенних факторів відбувається розпад стереотипної системи відносин, втрата значущих цінностей, що супроводжується негативними емоційними переживаннями та нездатністю до реальної оцінки ситуації. Дезадаптація, як і адаптація, виникає в процесі соціалізації особистості. Значний вплив на ці процеси здійснюють взаємостосунки, які складаються у дитини з батьками у сім'ї, з оточуючими людьми у школі і поза її межами. В найбільш яскравій формі дезадаптованість особистості проявляється у підлітковому віці за умови неуспішного проходження етапів соціалізації. Якщо дитина не засвоює позитивний соціальний досвід, не може адаптуватися до зразків поведінки і вимог дорослих, то процес її соціалізації порушується і поведінка стає соціально дезадаптованою [159].

Експериментальні дослідження виявлення процесу дезадаптації проводились серед дітей різноманітних вікових груп (В.І. Брудний,Е.В. Галажинський, С.М. Громбах, Г.В. Залевський, О.І. Зотова, Г.Л. Істріна, В.Є Каган, В.В. Ковальов, І. Крук, Н.В. Самоукіна). Ряд дослідників відмічають неоднозначні форми порушень поведінки дезадаптованими підлітками, що пов’язано з особливостями їхнього темпераменту, емоційної сфери, котрі зумовлюються впливом генетичних факторів, а останні в свою чергу, детермінуються стресогенними впливами середовища (О.І. Захаров, О.Є. Лічко та ін.). Відмічається також у підлітків низька їх адаптація до нових умов, ригідність (Г.В. Залевський). Крім того в цьому віці з'являються труднощі інтерналізації зовнішніх впливів та екстеріоризації наслідків цих впливів

(T. Bates), що пов’язано з домінантною схильністю серед підлітків до певної форми локусу контролю.

Феноменологію дезадаптації підлітків описано в сучасній психологічній літературі (Б.С. Братусь, М.І. Буянов, І.В. Дубровіна, А.І. Захаров, Г.Ф. Кумаріна, А.Є Лічко та ін.). Феноменологія (в розумінні К. Ясперса) являє собою процес вивчення психічних станів, які переживає людина, по можливості чітко виокремлює їх, диференціює і обгрунтовує відповідну термінологію. Хоча в психології точної феноменології процесу дезадаптації немає. Феноменологічні визначення, що зустрічаються в психологічній літературі, являють собою деяке перерахування зовнішніх ознак психічної діяльності дезадаптованих індивідів, факти зі сфери психічного, усвідомлені дослідниками тою мірою, якою вони сприймають, розрізняють те, що притаманне більшості випадків. Презентуються неузгоджені взаємостосунки дезадаптованих підлітків з однолітками, бійки, сварки, агресивність, демонстративне непідкорення, руйнівні дії, брехливість, прогули школи, й навіть крадіжки. Узагальнюючи поняття дезадаптації на емпіричному рівні, дослідники відзначають виразну недостатність внутрішніх механізмів контролю поведінки дезадаптованих індивідів, несформованість особистої системи цінностей, неусвідомлюваність мотивів і норм поведінки. Визначається упертість, озлобленість, жорстокість дезадаптованих підлітків, їх образливість, конфліктність, різка зміна настрою, підвищена чутливість, спалахи збудження, тривожність, розгубленість, нерішучість, почуття особистої малоцінності, никчемності, протистояння світу.

Підліткові протиріччя, за Є.Б. Старовойтенко, в їхній динаміці та розв’язанні виступають як стимули особистісного розвитку, і як фіксовано досягнутий психосоціальний рівень, і як аспект нівелювання розвитку, і як засоби досягнення життєвого досвіду. Зі зміною особистісного розвитку, певних особистісних властивостей пов'язує процес дезадаптації підлітків Т.В. Барнас. На думку цього дослідника, найбільш важливими показниками зазначеного процесу є задоволеність, низька мотивація, та самооцінка, а також неузгоджені міжособистісні взаємовідносини з оточуючими. На важливість дослідження зміни самооцінки і

особистісного статусу дезадаптованих підлітків вказують О.Л. Романова та І.В. Іванникова в своїх роботах, які присвячені профілактиці їхньої поведінки.

Окрім традиційних понять, які характеризують особливості поведінки дезадаптованих учнів у сучасній психології виховання також використовують наступну термінологію: недисципліновані, важкі, педагогічно занедбані, важковиховувані, діти з поведінкою, яка відхиляється від загальноприйнятих норм, схильні до правопорушень, соціально занедбані та ін. Частіше за все ці терміни розуміються як синоніми, а деякі вчені визначають їх ще й у взаємозв'язку з проявами певної форми соціальної дезадаптації. Наприклад, така форма дезадаптації, як несформованість довільної регуляції, пов'язана з недисциплінованістю призводить до важковиховуваності, важковиховуваність в свою чергу – до педагогічної та соціальної занедбаності, а останні – до дезадаптованості.

Окремими питаннями процесу дезадаптації важких підлітків займався відомий український дослідник О.В. Скрипченко. Вченим було проаналізовано специфіку проявів конфліктної, неадаптивної поведінки підлітків, виявлено також причини невиконання ними вимог дорослих та безвідповідального ставлення до навчання.

У соціально дезадаптованих підлітків, як свідчать численні дослідження, дещо деформований «Я образ» особистості, що призводить до зміни уявлень індивіда про себе й особливостей емоційного ставлення до себе, перегляду, переоцінки цінностей і цілей, збільшення соціально-психологічної дезадаптованості, втрати свого місця в соціумі Це відбувається внаслідок порушення гармонії між зовнішнім і внутрішнім світом особистості (М.Й. Боришевський, Н.А. Гульянова, І.Ю. Зубкова, І.С. Кон, О.М. Кочубейник, М.А. Кузнецов, О.М. Лактіонов, Н.Ю. Максимова, С.Р. Пантілєєва, В.Б. Столін, Є.Т. Соколова, В.О. Татенко, І.І. Чеснокова та ін.).

Труднощі, що пов'язані з процесом соціальної адаптації підлітків, Л.Е. Орбан-Лембрик розглядає як результат внутрішніх і зовнішніх суперечностей між потребою у самоствердженні та можливістю її задоволення; між ставленням підлітка до себе як до дорослого і ставленням дорослих до нього, як до дитини; між самооцінкою і оцінкою групи, вимогами групи і власними установками [135].

Дослідженням труднощів у процесі спілкування підлітків з однолітками займалися такі вчені, як Н.М. Толстих та О.М. Новікова. Вони вказують на той факт, що причинами зниження шкільної успішності, неадаптивної поведінки, виникнення афективних переживань є порушення взаємин підлітка з однолітками. Але основним чинником психогенних проявів підлітків ці вчені вважають їхні переживання з приводу неуспішності в навчальній діяльності та у спілкуванні. Ці переживання досить часто підтримуються значущими дорослими. Якщо ж при цьому не відбувається компенсація негативних переживань дитини, якщо значущі оточуючі не допомагають їй підвищити самооцінку, то в неї можуть виникнути проблеми психогенного характеру. Психогенії у поведінці підлітків у випадках повторюваності та фіксованості, утворюють картину синдрому, який має назву психогенної шкільної дезадаптації [125; 145].

Українськими психологами Н.Ю. Максимовою, Є.Л. Мілютіною та В.М. Піскуном за результатами досліджень були визначені типи важких підлітків в залежності від детермінант соціальної дезадаптації. Це – підлітки, у яких опір педагогічним впливам обумовлений недостатньою сформованістю особистісних структур, низьким рівнем розвитку моральних уявлень і соціально-схвалюваних навичок поведінки (педагогічна занедбаність); підлітки, у яких опір педагогічним впливам детермінований особливостями розвитку вищої нервової діяльності (акцентуації характеру, емоційна нестійкість та ін.); підлітки, у яких опір педагогам чи батькам зумовлений невмілими виховними впливами (ситуативна чи помилкова важковиховуваність); підлітки, у яких опір педагогічним впливам спричинений функціональними новоутвореннями особистості (власне важковиховуваність) [113].

А.М. Грись відзначає, що на рівні когнітивного конструкта самосвідомості підлітка однією з особливостей дезадаптивності є когнітивний дисонанс – явище, що полягає в переживанні підлітком суперечностей у змісті пізнання. Це один з суттєвих психологічних чинників дезадаптивності, внутрішніх впливів на самоздійснення підлітка. Ще одним особливим елементом когнітивного конструкта самосвідомості підлітка, що призводить до дезадаптивності, є дифузія ідентичності. Вона полягає в нездатності Я підлітка сформувати

особистісну ідентичність. Такі підлітки не можуть виробити власні цінності, цілі та ідеали, стикаючись із проблемами розвитку, вони не в змозі завершити психосоціальне самовизначення [58].

Вчена відстоює точку зору, що в адаптації й у розумінні того, як підліток виконуватиме ту чи іншу діяльність, важливу роль відіграє емоційний конструкт, який мотивує поведінку, не тільки активізуючи її, а й спрямовуючи, підтримуючи. До емоційного конструкта самосвідомості, в якому приховані особливості дезадаптованості підлітків, належать: тривожність, емоційні спалахи, самоприниження, фрустрованість, тощо.

Саме проблема шкільної дезадаптації підлітків належить до найскладніших психолого-педагогічних аспектів формування особистості сучасних школярів, поряд із такими складними проблемами як неслухняність, грубість, упертість, негативізм, девіація та інші форми дезадаптивної поведінки.

Український вчений С.І. Болтівець за результатами власних досліджень розробив класифікацію дезадаптованих проявів у поведінці сучасних підлітків, яка включає в себе:

- реакції активного протесту (агресивність, негативізм у стосунках, афективна напруженість, що виражається у спалахах гніву, роздратуванні);
- реакції пасивного протесту (депресивний стан, наявність страхів, відсутність інтересу до навчання, ігор, розваг);
- реакції тривожності та невпевненості (напруженість, скутість, нестійкі контакти з однолітками) [25].

Термін "шкільна адаптація" став використовуватися для опису різних проблем і труднощів, що виникають у школі. Із цим поняттям пов'язують відхилення у навчальній діяльності – труднощі у навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку.

Найбільшу кількість дітей, у яких спостерігалася шкільна дезадаптація, становлять підлітки. За результатами досліджень В.В. Гроховського встановлено, що шкільна дезадаптація у підлітковому віці виникає на 18-20% частіше, ніж в учнів молодших класів. Це явище вчений пов'язував з неадекватною поведінкою,

низьким рівнем шкільної успішності, розладами у взаємостосунках з оточуючими, появою негативних суб’єктивних переживань та негативних рис в структурі особистості.

Проблема адаптації сучасного учня до системи шкільної освіти, діагностика та шляхи подолання шкільної дезадаптації детально висвітлена у роботах І.А.Коробейнікова, Н.Г.Лускановї, С.Д.Максименка, Н.Ю.Максимової, А.В.Фурмана, Ю.С. Шевченко та ін.

На сьогоднішній день у загальній психології дослідження адаптаційних механізмів людини є одним із серцевинних. Особливе місце проблема розвитку та формування адаптивної активності особистості займає у віковій та педагогічній психології, враховуючи генезис особистості та постійні зміни обставин навколишнього середовища.

Багаточисельнні дослідження шкільного невстигання учнів без ознак інтелектуальної недостатності, порушення шкільної поведінки тими учнями, що не мають конкретних клінічних ознак, хоча підчас вони мають граничні нервово-психічні розлади, – все це стало основою для виділення відносно самостійного об'єкта міждисциплінарних досліджень, що одержало назву "проблеми шкільної дезадаптації".

Шкільна дезадаптація – це процес утворення неадекватних механізмів пристосування учня до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних взаємодій, психогенній, підвищеного рівня тривожності, викривлень в особистісному розвитку. Нерідко симптоми дезадаптації зовні не проявляються, але школяр досить боляче переживає всі шкільні проблеми (що може супроводжуватися тривогою, відсутністю апетиту, розладом сну та ін.), точніше у нього можуть з'являтися психогенні реакції як активного, так і пасивного рівня.

У найбільш загальному вигляді під шкільною дезадаптацією розуміється, як правило, деяка сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного та психофізіологічного статусу дитини вимогам ситуації шкільного навчання, оволодіння якою за рядом причин стає ускладненим чи навіть неможливим.

У свій час Г.М. Гуткіною було виявлено три рівня адаптації учнів до школи: *високий* рівень адаптації: учень позитивно ставиться до школи; адекватно – до вимог; навчальний матеріал засвоює легко; глибоко та повно оволодіває програмним матеріалом; розв'язує ускладнені завдання; старанний, уважно слухає пояснення та вказівки вчителя; виконує доручення без зовнішнього контролю; виявляє велику зацікавленість до самостійної навчальної роботи; готується до всіх занять; виконує доручення залюбки і старанно; займає в класі прихильне статусне положення; *середній* рівень адаптації: спостерігається позитивне ставлення до школи, її відвідування не викликає негативних переживань; розуміє навчальний матеріал, якщо вчитель викладає його докладно і наочно; засвоює основний зміст навчальних програм, самостійно вирішує типові завдання, зосереджений та уважний при виконанні завдань, доручень, вказівок дорослого, але під його контролем, однак зосередженим буває тільки тоді, коли зайнятий чимось для нього цікавим та важливим; готується до занять та виконує домашні завдання майже завжди; дружить із багатьма однокласниками; *низький* рівень адаптації: негативне або індиферентне ставлення до школи; часті скарги на здоров'я; домінує принижений настрій; є порушення дисципліни; роз'яснений матеріал засвоює фрагментарно; самостійна робота з підручником утруднена; при виконанні самостійних завдань не проявляє зацікавленості; до занять готується нерегулярно, йому необхідний постійний контроль, систематичні нагадування та спонукання з боку вчителя та батьків; зберігає працездатність та увагу при довгих паузах для відпочинку; для розуміння нового та розв'язання задач за зразком потребує значної допомоги вчителя та батьків; доручення виконує під контролем, без бажання, пасивний; близьких друзів не має) [60; 61].

Шкільна дезадаптація може бути викликана відсутністю в учня мотивації до навчання, підвищеним рівнем самооцінки, який зіштовхується з більш низькою оцінкою оточуючих, що призводить до емоційної нестійкості, а також зниженням рівня функціонального стану організму, хронічними захворюваннями (Б.В. Воронков, Н.М. Попова та ін.).

Н.В. Вострокнутов розглядав шкільну дезадаптацію як сукупність трьох взаємодоповнюючих складових:

- неуспішність у навчальній діяльності, вибірковість загальноосвітніх знань та навичок (когнітивний компонент);

- порушення емоційно-особистісного ставлення до окремих навчальних дисциплін, вчителів, навчання в цілому та подальших перспектив, пов'язаних з навчанням (емоційно-оцінний компонент);

- систематичне порушення поведінки в школі та поза нею (поведінковий компонент) [49].

Таким чином, особливостями дезадаптованості особистості підлітка, на думку багатьох вчених є когнітивний дисонанс, дифузія ідентичності, емоційні порушення: тривожність, депресивність, емоційні спалахи, самоприниження, фрустрованість. Причинами (факторами) виникнення підліткової дезадаптованості дослідники називають: соматичні (часті хронічні захворювання), соціально-психологічні (неуспішне проходження етапів соціалізації, темперамент, емоційна нестійкість, акцентуації характеру), педагогічні (педагогічна занедбаність), генетичні фактори та стресогенний вплив оточуючого середовища.

1.4 Соціальні та психологічні чинники виникнення афекту неадекватності дезадаптованої особистості підліткового віку

Як зазначалося вище, у підлітків з афектом неадекватності негативні емоції та переживання провокують прояви неадекватної поведінки: замкнутість, ригідність, емоційну збудливість чи загальмованість, підвищену образливість, негативізм, конформність. Негативні форми поведінки викликають відповідні дії оточуючих, що заважає останнім не тільки розуміти, але й приймати „підлітків з афектом неадекватності" такими, якими вони є. Крім того закріплення неузгоджених взаємин занижує показники засвоєння позитивних цінностей з життєвого простору дорослих.

М.С. Неймарк, яка вивчала подібні питання, досліджуючи неузгоджену поведінку учнів різних вікових груп, наголошувала на тому, що саме в підлітковому

віці афект неадекватності зустрічається набагато частіше, ніж у молодших школярів. Цей афект виявляється як досить стійке утворення, як певне ставлення до дійсності, а іноді і як риса особистості, що досить сильно закріпилася. Проведені нею психологічні дослідження показали, що частіше всього у підлітків афективні стани виникають на ґрунті неуспіху в навчанні. Вони також зустрічаються в обдарованих дітей, у тих випадках, коли успіхи, особливо перші, дістаються їм занадто легко. Такий школяр надалі не уявляє себе інакше, ніж гарним учнем чи відмінником. Хоча, якщо учень у початковій школі не навчився працювати, то при переході до середньої ланки, коли кількість предметів збільшується, програми ускладнюються і засвоїти великий обсяг інформації практично стає неможливо, то афекти виникають навіть у обдарованого учня. З-за цього оцінки стають гіршими, разом з тим школяр вже звик до того, що оцінки діставалися йому з легкістю. До того ж у нього утворилася стійка завищена самооцінка, знизити яку стає неможливо. Несвідомо учень намагається зберегти свою самооцінку. З цією метою він утворює між собою та невдачами так званий бар'єр, намагаючись звинуватити в своїх невдачах інших: дорослі є несправедливими, вчитель погано вчить, неправильно виставляє оцінки, прискіплюється. При цьому підліток відмовляється визнати, що сам виявився не таким, яким себе вважав. Так може виникнути афект неадекватності у обдарованих дітей, яким притаманна завищена самооцінка. Але досить частими є випадки, коли він виникає у дітей, які вчаться на середньому рівні та у досить слабких учнів [121].

Не зважаючи на успішність чи неуспішність у навчанні, афективні учні спочатку виглядають самовпевненими, намагаючись розв'язати задачу, яка їм не по силах і не погоджуються на менші успіхи. Вивчення цих учнів показало, що самовпевненість у них уявна, також вони у жодному випадку не визнають своїх слабкостей. І саме в цей момент, коли оцінки погіршилися, а самооцінка ще є досить високою і потреба зберегти її є особливо гострою – цей момент в житті школяра занадто складний і досить небезпечний. Вчені, які займалися і займаються дослідженням причин виникнення, особливостей прояву та наслідків афекту неадекватності (Л.І.Божович, Г.М. Прихожан, Н.М. Толстих, В.Г. Степанов, Є.Л. Мілютіна та ін.) акцентують увагу на тому, що підлітки з цим феноменом

виступають тією категорією, яка є резервом правопорушників – це підлітки з девіантною поведінкою, у яких спостерігаються високі показники тривожності, конфліктності, агресивності, акцентуація характеру.

А все починається з такого банального визначення, як «важкі, педагогічно занедбані учні», «важкі підлітки», з якими кожного дня стикаються і працюють педагоги та психологи. І однією з причин такої важковиховуваності є саме афект неадекватності, який вчасно не був виявлений та ліквідований. Причина банальна – вчителі просто не знають як розпізнати, подолати та попередити дане відхилення у поведінці підлітка. Тому одним з основних завдань психолога, який працює у закладах освіти – є познайомити педагогів з основними характеристиками учнів, яким притаманний афект неадекватності, починаючи з вчителів початкових класів. Вони повинні знати основні характеристики цього відхилення у поведінці дітей: це – образливість, задиркуватість, замкненість, впертість, озлобленість. Зазначені риси характеру дуже яскраво проявляються і звертають на себе увагу. Прояви афекту неадекватності досить легко можна побачити при спостереженні та безпосередньо спілкуючись з ними. Але завдання психолога полягає в тому, щоб виявити афект і знайти причину, яка призвела до вказаного відхилення в поведінці дитини, що є набагато складнішим.

На думку Л.І.Божович, спостереження за дітьми з афективною поведінкою показало, що досить тривале перебування підлітка в такому стані впливає на його подальший розвиток, та на формування особистості взагалі. Дитина стає «сліпою» та «глухою» до вимог оточуючих, неправильно оцінює свої можливості, знання та вміння, чим досить часто викликає роздратованість оточуючих, і як результат, виникає бажання наказати, поставити її на місце. Такі поведінкові реакції підсилюють неадекватність учнів. Постійна фіксація на собі створює у афективних дітей стійку спрямованість особистості «на себе». Частіше за все, вважала Л.І. Божович, вони егоїстичні, образливі, уперті, підозріливі, замкнені, недовірливі. З часом такі форми поведінки закріплюються як звичні, а потім і як риси характеру. У таких дітей постійно виникають конфлікти з оточуючими, має місце постійний розлад з собою. В результаті формується особистість, яка завжди знаходиться не в

ладу з оточуючими і з самою собою, в характері якої є багато негативних рис, простежується акцентуація характеру. Досить часто з таких дітей виростають люди соціально-дезадаптовані, схильні до правопорушень [16].

Коли причини виникнення афекту неадекватності знайдено, то стають можливими два основних шляхи подолання зазначеної проблеми: сприяти розвитку можливостей, а також успіхам у досягненнях цієї категорії підлітків таким чином, щоб вони відповідали їхньому рівню домагань і самооцінці, по-друге, знизити домагання і самооцінку до рівня реальних можливостей. Але найголовніша порада щодо профілактики виникнення афекту неадекватності, яку психологи дають вчителям і батькам – це правильне виховання і формування спрямованості особистості дитини.

Серед сучасних психологів проблемою афекту неадекватності займалися такі вчені: Г.М. Прихожан, Т.І. Юферєва, Н.М. Толстих, В.Г. Степанов та інші.

За результатами досліджень Г.М. Прихожан та Т.І. Юферєвої, у багатьох учнів середніх класів неадекватні афективні реакції існують як стійке особистісне утворення, яке досить важко усувається. Виникнення афекту неадекватності щоякнайменше пов’язане з неуспіхами в навчальній діяльності, хоча саме погіршення успішності традиційно вважається однією з причин розкачування самооцінки. За результатами останніх досліджень, афект неадекватності, що виникає в зв’язку з розкачуванням самооцінки підлітка, пов’язаний не з навчальною діяльністю чи спілкуванням, а з престижними спрямуваннями школяра в тих галузях, в яких проявляється його ставлення до себе як до особистості. Не самі невдачі в навчанні провокують виникнення неадекватних реакцій, а оцінки особистості учня (чи ті зауваження, результати, оцінки, які він сприймає як оцінки своєї особистості), які він вважає заниженими чи досить низькими і несправедливими. З цієї точки зору сфера спілкування для підлітків є найбільш афектогенною областю, ніж сфера учбової діяльності [146].

Г.М. Прихожан та Н.М. Толстих вважають, що афект неадекватності не тільки перешкоджає правильному формуванню ставлення дитини до себе, але й викривляє її зв’язки з оточуючим світом. Такі підлітки часто чекають від оточуючих образи,

недоброзичливості на свою адресу. Навіть безпрограшну, ситуацію вони сприймають як загрозливу. А взагалі будь-яка ситуація перевірки компетентності – екзамен, тест – для таких дітей є просто катастрофою. Найбільш яскравим зовнішнім проявом, за яким можливо розпізнати афект неадекватності виступає неадекватна реакція на свій неуспіх. В цьому випадку неуспіх не просто ігнорується, але може, навіть, підвищити його самооцінку. Тут вступає в силу робота різноманітних компенсаційних механізмів. Замість реального розвитку здібностей, що могло б призвести до успіху, підліток придумує собі який-небудь фантастичний образ «Я», будує систему психологічного захисту. Не розв'язавши задачу, учень пояснює це нетрадиційним знаходженням розв'язування, яке тільки він, володіючи особливими здібностями, і міг знайти та використати [145].

Також слід звернути увагу на особливості афективних проявів у важких підлітків. Саме цією проблемою займалися К.С. Лебединська, М.М. Райська, Г.В. Грибанова. В ході наукових досліджень ними було виявлено, що головними причинами неадекватної поведінки школярів виступають відхилення в розвитку їхньої афективної сфери: психічна нестійкість, афективна збудливість, тощо [103].

На думку В.Г. Степанова, підліток з афектом неадекватності відстоює високу самооцінку, не хоче її знизити тому, що намагається зберегти самоповагу, потребу на особливе місце у спільноті однолітків. Вчений вважає, що усунення афекту неадекватності вимагає індивідуального підходу до кожного конкретного учня, але при цьому треба мати на увазі такі основні шляхи розв'язання проблеми: або допомогти учневі успішно засвоїти шкільні знання, вміння та навички, або знизити рівень домагань і самооцінку до реальних можливостей [194].

Сучасні українські вчені Н. Ю. Максимова, Є.Л. Мілютіна та В.М. Пискун, які займаються дослідженням причин виникнення шкільної та соціальної дезадаптації, діагностують ознаки афекту неадекватності, який проявляється у навчальній діяльності та у спілкуванні серед сучасних важковиховуваних підлітків. Вчені визначають афект неадекватності як стійкий негативний емоційний стан, який виникає в учнів у зв'язку з неуспіхом у діяльності, що характеризується або ігноруванням самого факту неуспіху, або небажанням визнати себе його винуватцем

[113]. Цими дослідниками виявлено наявність афекту неадекватності в сучасних підлітків у ході експерименту. З цією метою ними було використано методику «Вибір завдань різноманітного ступеня складності». За результатами дослідження було виявлено, що афект неадекватності проявляється у:

- відмові продовжувати розв'язування задачі, якщо підліток зустрічається з неуспіхом. При цьому поведінка спостерігається різна: одні відмовлялися від діяльності, спираючись на те, що треба йти додому, задали багато уроків, треба йти на заняття до музичної школи, спортивного гуртка; інші заявляли, що їм вже не цікаво складати кубики; треті – зустрівшись з неуспіхом, проявляли негативні емоції;
- неспівпадінні між результатами розв'язування задач і поведінкою підлітка;
- ігноруванні неуспіху, що проявлялося у динаміці вибору задач, без будь-яких емоційно-рухових особливостей поведінки. При цьому підлітки пояснювали, що змогли б розв'язати задачі, якщо б їм не заважали, не відволікали, якби вони самі не відволікалися від роботи;
- «неадекватному спокої» у процесі спілкування.

Вчені звертають увагу на те, що у всіх випадках прояву афекту неадекватності простежувалися відсутність інтересу підлітка до самого процесу розв'язання, тобто до змісту завдань [112; 113].

Українські вчені І.Ф. Аршава, О.О. Назаренко визначають *феномен «афекту неадекватності»* як одну з негативних ознак особистісних утворень, що перешкоджають процесу соціалізації учня і проявляються в поведінці саме в підлітковому віці. Під афектом неадекватності вчені розуміють стійкий негативний емоційний стан, що виникає в дітей у зв'язку з неуспіхом у їхній діяльності й характеризується або ігноруванням самого факту неуспіху, або небажанням визнати себе його винуватцем [10].

Діагностичні ознаки афекту неадекватності виявити шляхом спостереження досить складно, тому що потрібне зіставлення реальних досягнень підлітка з його власною оцінкою результатів своєї діяльності, а також урахування зовнішніх обставин і впливу побічних факторів. Тому значно простіше й ефективніше

визначати наявність цього феномену в ході експерименту. Із цією метою доцільно застосовувати методику "Вибір завдань різного ступеня складності".

Класичним прикладом афекту неадекватності є відмова підлітка продовжувати виконання завдань, якщо він зіштовхується з неуспіхом, невідповідність між результатами виконання завдань і поведінкою, ігнорування неуспіху, що виявляється в динаміці вибору завдань, без будь-яких емоційно-рухових особливостей поведінки. Варто підкреслити, що важливою діагностичною ознакою є відсутність інтересу підлітка до самого процесу виконання, тобто до змісту завдання.

Проявом афекту неадекватності у сфері спілкування є феномен "неадекватного спокою" в спілкуванні. Так, учень, який має низький статус у системі міжособистісних взаємин серед однолітків, упевнений у тому, що його в класі поважають і люблять.

Розглянуті вище особистісні утворення при всій їх парціальності й незначності є серйозними факторами подальшої соціальної дезадаптації. Оскільки до 12-14-літнього віку підліток, як правило, не наважується відкрито виявляти опір педагогічним впливам, негативні особистісні новоутворення найчастіше залишаються не поміченими вчителями та батьками або сприймаються ними як незначні. Однак ці утворення переходять у більш серйозні, стаючи детермінантами і водночас діагностичними ознаками важковиховуваності.

Здійснивши аналіз результатів досліджень цілого ряду вчених, з питання особливостей прояву афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків, нами було визначено соціальні та психологічні чинники зазначеного феномену. До перших віднесено *соціальний статус підлітка серед однолітків*, зокрема: низький статус у системі міжособистісних взаємодій; негативні ролі, які притаманні йому в колі однокласників; неузгодженість його взаємин з учнями класу; індиферентне ставлення однолітків; обмежені комунікативні можливості та комунікативний контроль (М.С. Неймарк, Л.Е. Орбан-Лембрик, Р.В. Овчарова, І.О. Сабанадзе та ін.). Зазначені чинники визначають появу соціальної дезадаптації. До других належить порушення *психологічного здоров'я* – дезадаптованість, фрустраційність

(конфліктність, тривожність, агресивність, обмежена стресостійкість), (І.М. Бушай, С.Б. Кузікова, Н.Ю. Максимова, А.П. Новгородцева, А.О. Реан, та ін.); *неузгоджене самосприйняття* – неадекватна самооцінка власних здібностей, егоцентризм, спрямованість на себе (І.Д. Бех, А.М. Винагородський, Є.В. Гейко, Н.П. Локалова, А.В. Петровський та ін.); *незбалансоване самоставлення* – неадекватний рівень домагань та самоповаги; невідповідні рефлексивні очікування щодо власних досягнень у навчанні й спілкуванні (К.О. Абульханова-Славська, Л.В. Бороздіна, І.С. Булах, В.А. Вінс, Г.М. Прихожан, Н.М. Толстих, Д.І. Фельдштейн та ін.). Означені психологічні чинники призводять до особистісної дезадаптації. Специфічним чинником афекту неадекватності, що визначає появу шкільної дезадаптації, є *шкільна неуспішність*, а саме: низька мотивація досягнення успіху й уникнення невдач, завищена самооцінка навчальних досягнень та педагогічна занедбаність (Н.В. Вострокнутов, В.В. Гроховський, І.В. Дубровіна, Є.П. Ільїн та ін.) (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Соціально-психологічні чинники виникнення та прояву афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків

Соціальні чинники	Психологічні чинники
1. *Соціальний статус підлітка серед однолітків*: - низький статус у системі міжособистісних взаємодій; - негативні ролі, які притаманні йому в колі однокласників; - неузгодженість його взаємин з учнями класу; - індиферентне ставлення однолітків; - обмежені комунікативні можливості та комунікативний контроль.	1. Порушення *психологічного здоров'я* – дезадаптованість, фрустраційність (конфліктність, тривожність, агресивність, обмежена стресостійкість); 2. *Неузгоджене самосприйняття* – неадекватна самооцінка власних здібностей, егоцентризм, спрямованість на себе; 3. *Незбалансоване самоставлення* – неадекватний рівень домагань та самоповаги; невідповідні рефлексивні очікування щодо власних досягнень у навчанні й спілкуванні.

Теоретичний аналіз засвідчив, що на сьогодні в педагогічній та віковій психології відсутні ґрунтовні емпіричні дослідження психологічних особливостей

прояву афекту неадекватності та не зроблено порівняльного аналізу специфіки протікання зазначеного феномену в поведінці дезадаптованих підлітків загальноосвітньої школи та школи-інтернату, що й стало предметом нашого емпіричного дослідження.

Висновки до І розділу

Проведений нами теоретичний аналіз методологічних підходів до вивчення психологічних особливостей прояву афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків дає змогу окреслити ряд концептуальних висновків, які стануть важливими при організації та проведенні емпіричного дослідження щодо виявлення дезадаптованих підлітків з афектом неадекватності у середніх загальноосвітніх школах та школах-інтернатах.

На основі аналізу результатів дослідження представників класичної психології (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін.) у підлітків виявлено неадекватну реакцію на неуспіх у навчальній діяльності, яка є досить стійкою і проявляється в емоційних порушеннях поведінки. За результатами дослідження представників класичної психології (Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, Л.С. Славіна, М.С. Неймарк, П.Р. Чамата, та ін.) у значної частини підлітків спостерігається неспівпадіння рівня домагань і самооцінки своїх можливостей, що також пов'язано з афективними порушеннями поведінки.

Для підлітків з афективною поведінкою характерні такі ознаки: переоцінка себе і своїх можливостей, відсутність внутрішньої впевненості у своїх силах, небажання визнати свою некомпетентність. Афективна реакція підлітка виступає як захисна, що дає змогу йому у випадку неуспіху не знижувати самооцінку і рівень домагань, точніше неадекватна реакція особистості не допускає у свідомість думки про власну неспроможність. Він не усвідомлює власних вчинків, неправильно оцінює, не контролює свою поведінку.

Афективні форми поведінки підлітків можуть викликати:

- неуспіх у навчанні;
- конфлікти у групі однолітків;

- внутрішньоособистісний конфлікт між рівнем домагань (який зумовлюється завищеною самооцінкою) й тим рівнем, на якому учень фактично перебуває у класі;

- схильність до афективних форм взаємостосунків і розв'язання конфліктів.

Афект неадекватності виникає у зв'язку з незадоволенням важливої життєвої потреби, тобто є результатом сильного переживання, яке впливає на почуття підлітка, на самосприйняття і ставлення до дійсності, викривляючи їх. Він характеризується або ігноруванням самого факту неуспіху, або небажанням визнати себе його винуватцем і проявляється у відповідних формах поведінки у школі, в колі однолітків, з оточуючими дорослими (батьками, вчителями та ін.): у підвищеній образливості, негативізмі, упертості, замкнутості, емоційній нестійкості, неврівноваженості (*у поведінці це проявляється або у вигляді агресії, або «спокою» у спілкуванні*). Афект неадекватності, якщо він вчасно не був виявлений і ліквідований, може призвести до дезадаптованості, підліткової важковиховуваності та як результат, може актуалізуватися схильність до правопорушень. Загалом щодо усунення афекту неадекватності думка вчених збігається: треба, з одного боку, допомогти учневі в засвоєнні шкільного матеріалу, з іншого – знизити рівень його домагань.

Розглянувши визначення афекту неадекватності в межах класичної і сучасної психології, ми робимо висновок, що **афект неадекватності – це** стійке негативне емоційне утворення, сильні емоційні переживання у вигляді яскраво виражених та протилежних емоцій й різких перепадів настрою, що виникають у відповідь на неуспіх в навчальній діяльності чи спілкуванні з оточуючими. Це психологічний захист особистості, який є тимчасовим відходом від проблеми і характеризується або ігноруванням самого факту неуспіху, або небажанням визнати себе його винуватцем, причому в невдачах підлітки звинувачують інших або обставини. В основі цього феномену лежать незадоволеність життєво важливих потреб чи конфлікт між ними та неспівпадання завищеної самооцінки і досить високого рівня домагань з його реальними можливостями, чого підлітки зазначеної категорії не бажають визнавати.

Отже, слід відзначити, що багатьма вченими розглядалися питання щодо визначення, причин виникнення, особливостей протікання у поведінці та були розроблені методи діагностики феномену афекту неадекватності в підлітковому віці. Але відкритими на сьогодні залишаються питання профілактики та корекції даного відхилення в поведінці категорії дезадаптованих підлітків. Тому основним завданням нашої подальшої роботи є пошук профілактичних засобів та розробка корекційної програми щодо запобігання афективних проявів та афекту неадекватності у поведінці саме дезадаптованих підлітків.

Основний зміст І розділу відображено в наступних публікаціях автора:

1. *Булах І.С., Семенча Л.Г.* Особливості розвитку творчої рефлексії у підлітковому віці // Психологія. Зб. наук. праць НПУ імені М.П.Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – Випуск 7 (31). – С. 93 – 98.

2. *Семенча Л.* Особливості ціннісної саморегуляції поведінки підлітків з афектом неадекватності // Тези доповідей учасників Міжнародної науково – практичної конференції «Творчість як засіб особистісного росту гармонізації людських стосунків». – Київ – Житомир: Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2005. – С. 102 – 103.

3. *Семенча Л.Г.* Генезис самосвідомості особистості підлітка: контекст класичних наукових концепцій у психології // Психологія. Зб. наук. праць НПУ імені М.П.Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – Випуск 9 (33). – С. 84 -89.

4. *Семенча Л.Г.* Афект неадекватності у підлітковому віці: причини виникнення, особливості прояву та шляхи подолання // Психологія. Зб. наук. праць НПУ імені М.П.Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – Випуск 11 (35). – С. 110 – 115.

5. *Легка Л.М.,Семенча Л.Г.* Організація діяльності психологічних служб: Навчальний посібник. – Львів: «Новий світ – 2000», 2009. – 372 с.

Розділ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ АФЕКТУ НЕАДЕКВАТНОСТІ У ДЕЗАДАПТОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

2.1 Психодіагностичне вивчення афекту неадекватності дезадаптованої особистості підліткового віку

Аналіз зарубіжної і вітчизняної літератури, яка стосується проблеми дослідження причин виникнення афекту неадекватності у сучасних дезадаптованих підлітків, показав, що афект неадекватності – це стійкий негативний емоційний стан особистості, що гальмує особистісний розвиток, ускладнює процес навчання та спілкування з оточуючими однолітками і дорослими. Цей феномен викликає надзвичайний інтерес у дослідників, оскільки його наслідки впливають на збереження психічного та психологічного здоров'я підлітка. У зв'язку з цим і виникла потреба у повторному вивченні цього феномена, причин його виникнення і особливостей протікання.

Метою нашого дослідження було експериментальне визначення особливостей прояву та соціально-психологічних чинників виникнення афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків. А також підтвердження гіпотези про те, що особливості прояву афекту неадекватності залежать від ряду соціальних (соціометричний статус особистості, незгуртованість учнів у класі, неузгодженість міжособистісних взаємин та ін.) та психологічних (особистісна рефлексія, самооцінка, ціннісне самоставлення, домагання; фрустрованість, сформованість самосвідомості в цілому) чинників. Реалізація мети передбачала здійснити порівняльний аналіз результатів дослідження респондентів підліткового віку.

Психодіагностичне дослідження проводилося на базі середніх загальноосвітніх шкіл і шкіл-інтернатів Дніпропетровської області. Загальна кількість досліджуваних становила 513 респондентів. Відповідно для участі у констатувальному дослідженні було відібрано дві групи респондентів: підлітки основної школи (11-15 років) – 259 досліджуваних і підлітки школи-інтернату (11-14 років) – 254 досліджуваних.

Для проведення констатувального експерименту нами було використано пакет взаємодоповнюючих методів та методик, які були підібрані відповідно до описаних у попередньому розділі соціально-психологічних чинників виникнення та прояву афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків таким чином, щоб виявити причини виникнення цього феномену та особливості поведінкових реакцій у зазначеної категорії підлітків. Застосовані методики були однакові для підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату.

Констатувальний експеримент включав в себе два етапи. Перший етап був спрямований на виявлення особистісних утворень підлітків, що визначають характер процесу дезадаптації, особливості прояву дезадаптованої поведінки підлітків школи-інтернату та основної школи за допомогою таких методів як «спостереження» та «тестування». За результатами емпіричного дослідження визначалися показники тривожності, ворожого ставлення до оточуючих, емоційного напруження, які в першу чергу спричиняють процес дезадаптації.

З метою визначення характеру дезадаптації підлітка до школи у ході фіксації форм дезадаптованої поведінки за результатами тривалого спостереження за ним нами було використано карту спостережень Д. Стотта [159]. Адаптація цієї методики була проведена психологами НДІ інституту психоневрології ім. В.М. Бехтєрєва. У психологічних дослідженнях варіант цієї методики було модифіковано та перевірено такими вченими як І.В.Дубровіна, Г.Л. Істріна, Н.Ю. Максимова, В.О. Мурзенко, І.О. Сабанадзе та ін. [159; 169].

Після проведення методики підраховується сума балів за кожним синдромом і загальний «коефіцієнт дезадаптованості» за сумою балів за шістнадцятьма синдромами. Велика кількість закреслених фрагментів поведінки у підлітка надає можливості зробити висновок про серйозні порушення в розвитку його особистості і поведінки, а також визначити ті синдроми, які в першу чергу виділяють ці порушення (Див. додаток А).

Для діагностики особистісної адаптованості/дезадаптованості школяра на всіх можливих рівнях їхнього функціонування, нами було проведено методику «Особистісна адаптованість», розроблену Л.М. Маніловою [201]. Після загальної

інтерпретації результатів визначався рівень соціально-психологічної адаптації: адаптованість, неадаптованість чи дезадаптованість досліджуваного (Див. додаток Б).

Далі з метою визначення рівня дезадаптованості досліджуваної категорії підлітків нами була проведена шкала визначення соціально-психологічної адаптованості, розроблена К. Роджерсом та Д. Даймондом, адаптована Т.В. Снєгірьовою [201]. Після підрахунків кількісних даних визначався коефіцієнт і фактори соціально-психологічної адаптованості та дезадаптованості (Див. додаток В).

Варто зазначити, що окрім аналізу отриманих результатів запропоновані методи дозволили налагодити контакт з підлітками, вчителями та психологами і зацікавити їх подальшою взаємодією.

Другий етап констатувального експерименту був спрямований на визначення особливостей прояву афекту неадекватності в процесі навчальної та комунікативної діяльності, а саме співставлення реальних досягнень дезадаптованої особистості підлітка з його особистою оцінкою результатів власних дій.

В ході цього етапу визначалися психологічні чинники виникнення афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків, а саме: складові самосвідомості особистості, до яких було віднесено рівень самооцінки, домагань, ступінь самоповаги, мотивація схвалення і досягнення, мотивація досягнення успіху і уникнення невдач, особистісна рефлексія; егоцентризм; тривожність; рівень фрустрації; соціометричний статус і коло спілкування особистості учня підліткового віку.

Процес виокремлення дезадаптованих підлітків дав можливість виявити контингент досліджуваних з афектом неадекватності. На думку вчених, які займалися вивченням цього феномену, в його основі лежить неспівпадіння завищеної самооцінки і досить високого рівня домагань з реальними можливостями учня. Тобто, на виникнення афекту неадедекватності впливають складові самосвідомості особистості, а саме: рівня домагань та самооцінки, саморефлексії, потреби у досягненні, самоставлення особистості.

З метою визначення рівня домагань, адекватності чи неадекватності його формування, в залежності від успіху чи неуспіху в діяльності та діагностики афекту неадекватності підлітків нами було використано методику Ф. Хоппе [225].

Слід зазначити, що методику Ф. Хоппе використовували в своїх дослідженнях такі вчені, як М. Юкнат, В.М. Блейхер, Л.І.Божович, Л.В. Бороздіна, Б.В. Зейгарнік, М.С. Неймарк, Л.С. Славіна, Г.М. Прихожан, Б. Сєрєбряков, Є.А. Серебрякова, Н.М. Толстих, Т. Бежанішвілі та ін.

Дослідження рівня домагань за методикою Хоппе спрямоване на вивчення процесів цілепокладання суб'єкта, рівня його самооцінки та співвідношення мотивів досягнення успіху та запобігання невдач. Оцінка рівня домагань визначається сумою набраних балів. Результати заносяться до протоколу (Див. додаток Д).

Для дослідження самооцінки, рівня домагань та величини розходження між кількісними характеристиками цих величин нами використовувалася методика Т. Дембо, С.Я. Рубінштейн в модифікації Г.М. Прихожан [225].

Т. Дембо, співробітниця К. Левіна, запропонувала використовувати цю методику для дослідження уявлення про щастя. С.Я. Рубінштейн модифікувала методику Т. Дембо для дослідження самооцінки, а Г.М. Прихожан – для дослідження самооцінки та рівня домагань підлітків. З метою вивчення самооцінки реального «Я» та нормативного «Я» зазначена методика була модифікована й використовувалася в дослідженнях І.С. Булах [34].

Обробка результатів проводиться за 6 шкалами (перша шкала «здоров'я» тренувальна). За кожною з шести шкал кількісні показники підраховуються наступним чином: рівень домагань, висота самооцінки, розходження між рівнем домагань і самооцінкою, після чого розраховується середня величина кожного показника рівня домагань і самооцінки за всіма шестьома шкалами (Див. додаток Е).

Важливим методичним засобом визначення рівня домагань та діагностики афекту неадекватності є методика з використанням «Моторної проби» Й. Шварцландера (варіант В. та І. Буянових) [142].

Під час інтерпретації результатів за цією методикою визначається середня величина цільового відхилення, тобто різниця між тим, що респондент намітив

виконати за визначений час, і тим, що він насправді виконав. На основі цільового відхилення визначається рівень і адекватність домагань. Важливо враховувати той момент, що рівень домагань пов'язаний з процесом цілепокладання і є ступенем локалізації мети в діапазоні труднощів. Адекватність домагань вказує на відповідність висунутої мети і можливостей особистості (Див. додаток Ж).

З метою вивчення ступеня самоповаги особистості нами було проведено шкалу М. Розенберга, адаптована О.Т. Соколовою [142]. Під час кількісної та якісної інтерпретації визначався рівень самоповаги підлітка (Див. додаток З).

Визначаючи соціально-психологічні чинники афекту неадекватності дезадаптованих підлітків досить важливим було визначення спрямованості особистості вказаної категорії досліджуваних. З цією метою нами було використано орієнтаційну анкету, яка була розроблена Б. Басом, адаптована і модифікована В. Смейкалом і М. Кучером, адаптована М.С. Неймарк, Т.О. Флоренською [142]. За допомогою методики діагностуються спрямованість на себе («Я»), на спілкування (або взаємовідносини – «С»), на справу (на діяльність, на результат – «Д»).

В рамках досліджень щодо виявлення афекту неадекватності в підлітковому віці зазначену анкету в своїх дослідженнях використовували Л.І. Божович, М.С. Неймарк, Л.С. Славіна та ін. За результатами досліджень цих вчених у підлітків з афектом неадекватності переважає спрямованість на себе (Див. додаток И).

Для виявлення рівня розвитку особистісної рефлексії в підлітковому віці використовується методика «Рефлексія», яка дозволяє визначити рівні ціннісного ставлення до себе. Авторами цієї методики є M. Kuhn T. McPartland. Серед вітчизняних вчених варіант цієї методики було модифіковано та перевірено у власних дослідженнях Н.І. Гуткіною, Ф. Патакі, Г.М. Прихожан. Крім того з метою вивчення показників особистісної рефлексії у підлітковому віці ця методика успішно використовувалася пізніше такими дослідниками, як І.С. Булах, А.М. Винагородський та Т.Л. Ткачук. І.С. Булах відзначила, що методика дозволяє розширити обсяг знань про когнітивний компонент самосвідомості підлітка, зокрема відображення певних формальних і «рольових» знань про себе, про власне моральне

«Я», особливості взаємин з іншими людьми, ціннісні ставлення до власної самостійності, самооцінку особистісних якостей.

В нашому дослідженні використовувався варіант модифікації методики, здійснений А.М. Винагородським [42]. При проведенні цієї методики, в першу чергу, ставився акцент на показниках за такими шкалами: «Прийняття-неприйняття себе», індекс «Наступність», індекс «Рефлексія». Кількісна і якісна інтерпретація за цими шкалами дозволяє прослідкувати і проаналізувати ставлення досліджуваних з афектом неадекватності до власної особистості, до оточуючих, до виконання справ і своєї діяльності взагалі, а це надає можливість проаналізувати і виявити певні причини виникнення афективної поведінки й афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків (Див. додаток К).

«Тест егоцентричних асоціацій» Д. Сакса, С. Леві, модифікований та адаптований В.В.Зайцевим є проективною методикою, створеною на основі модифікації тестів, що належать до групи методик незакінчених речень [137], був використаний нами для дослідження егоцентризму підлітків та надав можливість отримати «індекс егоцентризму», за яким можна визначити егоцентричну-неегоцентричну спрямованість особистості досліджуваного (Див. додаток Л).

Для визначення типу і рівня тривожності підлітків нами був використаний тест «Виявлення рівня тривожності у підлітків», розроблений на основі «Шкали соціально-ситуаційної тривоги» О. Кондаша, адаптований Г.М. Прихожан [142], який дозволяє діагностувати шкільний, самооцінний чи міжособистіний тип тривожності переважає у зазначеної категоії підлітків (Див. додаток М).

З метою діагностики емоційних (фрустраційних) реакцій дезадаптованих підлітків з афектом неадекватності у відповідь на складні ситуації у навчальній діяльності та спілкуванні з вчителями і однолітками нами було впроваджено у практичну діяльність варіант тесту С. Розенцвейга [142].

Модифікована ця методика була психологами НДІ ім. В.М. Бехтерєва. А у психодіагностичній практиці вона використовується з початку 80-х років XIX ст. після публікації Н.В. Тарабріною методичних рекомендацій щодо її проведення. Дитячий варіант тесту був розроблений Є.Є. Даниловою. Також досить

детально було проаналізовано психологічну інтерпретацію результатів клінічного дослідження за тестом Розенцвейга П.В. Янішиним [225].

Серед українських психологів методику було модифіковано В.М. Чорнобровкіним та В.А. Чорнобровкіною щодо діагностики фрустраційних реакцій педагогів [212, 213]. Модифікований варіант тесту дозволяє діагностувати емоційні реакції вчителів у складних ситуаціях педагогічної діяльності.

Нами, на основі аналітичного вивчення всіх модифікованих раніше варіантів методики Розенцвейга, було розроблено та впроваджено у практичну діяльність варіант тесту, який надав можливість досліджувати дезадаптованих підлітків, у котрих наявним був феномен афекту неадекватності. Стимульний матеріал тесту включав 11 малюнків, на яких зображені фрустраційні ситуації під час навчання та спілкування підлітків з однолітками та вчителями.

Методика з певним ступенем ймовірності дає можливість прогнозувати емоційні реакції підлітків у складних ситуаціях комунікативної й навчальної діяльності та визначити їхній рівень адаптованості (дезадаптованості) до навчання у школі та спілкування з однолітками (Див. додаток Н).

Для визначення рівня розвитку вольової саморегуляції дезадаптованих підлітків з афектом неадекватності нами було проведено тест-опитувальник, розроблений і адптовваний А.В. Звірковим та Е.В. Ейдманом [142]. Рівень вольової саморегуляції – це міра опанування особистістю поведінкою в різних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями і станами. Тест містить три шкали: шкалу загальної саморегуляції, шкалу наполегливості і шкалу самовладання (Див додаток П).

З метою визначення структури емоційних міжособистісних переваг та соціального статусу дезадаптованих підлітків в групі однолітків нами було використано методику «Діагностика структури міжособистісних взаємин у класі», запропоновану Р.В. Овчаровою.

Після обробки результатів за протоколом, який заповнювався кожним учнем, було проаналізовано загальну соціометричну структуру учнівського класу, яка

графічно зображується у вигляді соціограми і визначено, скільки взаємних виборів зробив кожен учень класу (Див додаток Р).

Важливо відзначити, що психологічні особливості прояву афекту неадекватності дезадаптованих підлітків було досліджено за допомогою методик, валідність яких перевірялася на основі якісних та кількісних показників, отриманих з репрезентативної вибірки досліджуваних 513 респондентів, а надійність повторним проведенням методик через місяць та співставленням отриманих результатів.

Сформований банк методик дозволив створити цілісну картину щодо причин виникнення афекту неадекватності в категорії дезадаптованих підлітків, проаналізувати і порівняти особливості прояву даного феномену у поведінці учнів основної школи та школи-інтернату.

Таким чином, ми прагнули отримати максимально повну картину показників афективної поведінки дезадаптованої особистості підліткового віку. Отже, основними завданнями подальшої емпіричної діяльності стане на першому етапі – виявлення особливостей прояву дезадаптованості підлітків, а на другому, визначення з цієї категорії досліджуваних тих, яким притаманний афект неадекватності, а також виокремлення психологічних особливостей проявів цього феномену в зазначеної категорії школярів в процесі навчальної діяльності та спілкування .

2.2. Специфічні особливості поведінки дезадаптованих підлітків

Дослідження щодо виявлення психологічних особливостей прояву афекту неадекватності особистості дезадаптованих підлітків проводилося на базі декількох навчальних закладів в містах Дніпропетровської області. У зв'язку з цим воно тривало чотири роки. Основною метою дослідження було виявлення розбіжностей у проявах дезадаптованості та афекту неадекватності в учнів середніх загальноосвітніх шкіл та в учнів шкіл-інтернатів, які навчаються в обласних містах Дніпропетровськ і Кривий Ріг, та в учнів провінційних міст Нікополь, Марганець, Орджонікідзе Дніпропетровської області; у якої категорії підлітків афективні реакції будуть проявлятися досить часто і бурхливо та які саме поведінкові реакції проявлятимуться у їхній поведінці.

На початку дослідницької роботи нами було здійснено психодіагностичне дослідження за методикою «Карта спостережень Стотта» [157]. За результатами якісного і кількісного аналізу було визначено частоту розподілу домінуючих синдромів у дезадаптованих підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату, що відображено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Частота розподілу (%) домінуючих проявів дезадаптованих підлітків (за Картою спостережень Стотта)

	n= 259	n=254
Розподіл домінуючих синдромів у підлітків	Досліджувані середньої загальноосвітньої школи (%)	Досліджувані школи-інтернату (%)
Недовіра до нових людей, речей, ситуацій.	46,33	23,62
Депресія.	36,68	11,81
Асоціальність.	32,82	43,31
Невгамовність.	40,54	57,87
Ворожість до дітей.	28,96	37,80
Емоційна напруга	39,77	22,83
Коефіцієнт дезадаптованості	37,52	32,87

В підлітків середньої загальноосвітньої школи домінуючими виявилися такі синдроми, як недовіра до нових людей, речей, ситуацій (46,33%), невгамовність (40,54%), емоційна напруга (39,77%) і стан депресії (36,68%), асоціальність (32,82%), ворожість до дітей (28,96%). В своїй поведінці вони не прагнуть сподобатись дорослим, часто досить незалежні, нетерплячі, непунктуальні, будь-який успіх коштує їм величезних зусиль, часто прогулюють навчальні заняття. Для цієї категорії підлітків характерними є низький рівень концентрації уваги, емоційна незрілість, перепади настрою, активності, швидка втомлюваність.

Наприклад, Оксана В. (12,8 років), учениця 7 класу середньої загальноосвітньої школи, говорить: «У мене часто буває поганий настрій, виникає бажання з кимось «повиясняти» стосунки, тому я в класі ні з ким не товаришую, також мені ніхто з однокласників не подобається, бо ні з ким не цікаво. Коли мене викликають до

дошки, я нервую, не завжди можу повторити запитання вчителя, чим досить часто дратую оточуючих, особливо вчителя алгебри. Буває, що запізнююся на перші уроки (або просплю, або не встигаю вчасно зібратися вранці)». Микола С. (13, 2 роки), учень 7 класу середньої загальноосвітньої школи зазначає: «Я не люблю спілкуватися, мене дуже дратують однокласники своїми проханнями навчити їх грати в комп'ютерні ігри. Комп'ютер – мій єдиний друг, більше мені ніхто не потрібен. Вчителі теж набридли, постійно читають мені моралі про те, що я погано вчуся, викликають до школи батьків. Тому іноді я просто прогулюю уроки. На деяких уроках швидко втомлююся (геометрія, українська мова, фізика)».

Досліджуваних школи-інтернату характеризують такі показники як невгамовність (57,87%), асоціальність (43,31%), ворожість до інших (37,80%), недовіра до нових людей, речей, ситуацій (23,62%), емоційна напруга (22,83%). В поведінці це проявляється у вигляді фізичної та вербальної агресії, нападах люті, різних формах девіацій. На відміну від учнів середньої загальноосвітньої школи підлітки школи-інтернату з одного боку, постійно намагаються привернути увагу дорослих (вчителів, вихователів, соціальних психологів та педагогів, тренерів тренінгових груп), очікують на їхню допомогу (не отримавши підтримки і допомоги стають озлобленими, агресивними, починають у невдачах звинувачувати будь-кого). З іншого – досить незалежні і вважають, що дорослі не повинні і не мають права втручатися в їхнє життя, поки вони не поросять про це самі.

Наприклад, Валентин С. (11,9 років), учень 6 класу школи-інтернату: «Я завжди можу дати здачі і луснути будь-кого, хто мене образить. Я вже дорослий і відповідаю за свої вчинки. Да, я пробував спиртні напої коли жив з батьками, а цигарки я курю і зараз, але не так часто як раніше. Можу розповісти про свої враження від цього...». Ольга М. (11,4 років) учениця 6 класу школи-інтернату: «Вчора я зірвала урок з математики і образила вчительку, тому що вона була несправедливою до мене і зробила мені зауваження при всьому класі, хоча добре знає, що я цього терпіти не можу. Та взагалі вона класна, завтра треба буде вибачитися, хоча це ще не означатиме, що я не буду в майбутньому зривати уроки...».

З метою забезпечення валідності Карти спостережень ми підрахували загальний “коефіцієнт дезадаптації“, отриманий у результаті підрахунку суми окремих фрагментів поведінки поділеної на кількість цих синдромів. Слід зазначити, що кількісні показники коефіцієнту дезадаптації у підлітків школи-інтернату, за Картою спостережень Стотта, майже не відрізняються (32,87%) від показників підлітків середньої загальноосвітньої школи (37,52%). Але поведінкові реакції підлітків школи-інтернату протікають більш бурхливо, вони набагато агресивніші, неврівноваженіші, більш схильні до проявів девіантної та адиктивної поведінки, ніж учні середньої загальноосвітньої школи.

Визначення “коефіцієнту дезадаптації“ дало можливість виділити рівні дезадаптації підлітків: високий, середній та низький (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Кількісні показники (%) рівнів дезадаптації підлітків

	n= 259	n=254
Рівні дезадаптації	Досліджувані середньої загальноосвітньої школи (%)	Досліджувані школи-інтернату (%)
Високий рівень	41,31	37,01
Середній рівень	37,84	34,25
Низький рівень	20,85	28,74

Високий рівень дезадаптованості було діагностовано у 41,31% підлітків середньої загальноосвітньої школи. В досліджуваних школи-інтернату цей показник менший на 4,3% і становить 37,01%. Для респондентів з зазначеним рівнем дезадаптованості характерними є надмірне хвилювання, емоційна нестійкість, підвищений рівень тривожності. У поведінці спостерігається нерішучість у діях, плаксивість, загальмованість. Вчаться вони на середньому рівні (6-8 балів), але при цьому недостатньо продуктивні в ситуації підвищеного стресу (тематичні атестації, екзамени, самостійні та контрольні роботи, оціночні виступи – захист рефератів,

читання доповідей, участь у диспутах, відповіді біля дошки, за які вони отримують лише 3-5 балів). Гостро реагують на оцінки оточуючих: бояться оцінок, хвилюються; очікують негативних, отримавши які починають плакати, скандалити, ображатися, кричати, кидати речі; отримавши позитивні оцінки реагують теж досить бурхливо – сміються, стрибають, обнімають і цілують однокласників, вчителя і навіть експериментатора.

Середній рівень дезадаптованості серед учнів середньої загальноосвітньої школи становить 37,84%, а серед підлітків школи-інтернату – 34,25%, що на 3,59% менше. Для досліджуваних цього рівня дезадаптованості характерними є підвищена збудливість, нетерплячість, невгамовність, образливість. Підлітки нездатні до роботи, що вимагає концентрації уваги, спокійної зосередженості, впевненості та посидючості. Успіхи в навчальній діяльності низькі (3-5 балів). Для цієї категорії учнів характерними є активність (дуже багато зайвих рухів за незначний проміжок часу), метушливість, неврівноваженість, некерованість поведінки, показники вербальної та фізичної агресії, розгальмованість, неслухняність, недружелюбність. Вони заважають, не дають сконцентруватися не тільки собі, але й оточуючим.

Низький рівень дезадаптованості є більш характерним для учнів школи-інтернату (28,74%). Серед учнів середньої загальноосвітньої школи цей показник є меншим на 7,89% і становить 20,85% опитаних. При низькому рівні дезадаптації спостерігаються млявість, сповільненість рухів і мовлення, безініціативність, байдужість, неуважність, занурення у себе і відгородженість від оточуючих, спокій у спілкуванні. Учні замкнуті, нетовариські, уникають контактів з однолітками, самотні, не виявляють інтересу до спільної діяльності, до спілкування, демонструють пасивність, яка легко переходить до неупорядкованої активності. У відносинах з дорослими і однокласниками в одних випадках вони демонструють агресивність, ворожість, в інших – відстороненість. Успіхи в навчанні нестабільні, частіше низькі (3-6 балів).

За результатами дослідження стану дезадаптованості досліджуваних за методикою Л.М. Манілової, як видно з табл. 2.3, у підлітків школи-інтернату переважають показники ситуативної дезадаптованості – 23,23%.

Таблиця 2.3

Кількісні показники (%) особистісної «адаптованості-дезадаптованості» підлітків

n= 259 n =254

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівень функціонування адаптованості-дезадаптованості	Кількісні показники			
		Досліджувані середньої загальноосвітньої школи	Коефіцієнт	Досліджувані школи-інтернату	Коефіцієнт
I. Адаптованість	1. а) Оптимальний б)Дуже високий	8,11 5,40	42,85	- 6,30	39,37
	2. Середній	14,28		15,35	
	3. Низький	15,06		17,72	
II. Неадаптованість	1. Неочевидний	16,22	25,49	9,06	21,26
	2. Очевидний	9,27		12,20	
III. Дезадаптова - ність	1. Ситуативний	22,01	31,66	23,23	39,37
	2. Стійкий очевидний	9,65		14,17	
	3. а)Критичний б)Суперкритичний	- -		1,97 -	

Для поведінки цієї категорії школярів характерними є байдуже ставлення до школи, небажання вчитися, невпевненість у власних можливостях, наявність страхів, непристосованість до навколишнього світу та вимог оточуючих. Але в той же час, в ситуації, коли їм це вигідно, вони можуть контролювати власну поведінку і ставлення до оточуючої дійсності.

Наприклад, Аліна З. (12,3 років), учениця 6 класу школи-інтернату боїться вчителів математики, фізики, інформатики і фізкультури, бо має погані показники успішностіс з цих предметів, намагається уникати відвідування саме цих уроків, використовуюючи різноманітні хворобливі стани («…у мене болить та крутиться

голова, мене нудить, я відчуваю температуру, в мене болить горло..»), чи, намагаючись за когось почергувати декілька разів у їдальні та спальному корпусі. Вона невпевнена, тривожна, спілкується з іншими майже завжди пошепки. Але коли її попередили, що якщо вона не покращіть шкільну успішність, буде пропускати уроки і часто хворіти, то не поїде влітку до Італії (на відпочинок до прийомної сім'ї), дівчина перестала пропускати уроки, стала набагато рідше хворіти та почала систематично виконувати домашні завдання, додатковий реферативний матеріал, чим підвищила рівень знань і оцінок.

У підлітків середньої загальноосвітньої школи теж в більшій мірі проявляються показники ситуативної дезадаптованості – 22,01%. Для їхньої поведінки характерними є негативне, на відміну від учнів школи-інтернату, ставлення до школи, небажання вчитися, різка зміна настрою та емоцій, а також відсутність друзів у школі та за її межами. Наприклад, Олексій Б. (14,7 років), учень 7 класу середньої загальноосвітньої школи сказав, що йому не подобається вчитися, бо в майбутньому не знадобиться освіта. Хлопець відзначив: «Я терпіти не можу школу. У мене тут немає друзів і взагалі, я вже навчився рахувати, писати і читати, мені дуже важко дається новий матеріал, я багато пропустив і «не можу наздогнати», однокласники наді мною насміхаються, вчителі навіть не намагаються допомогти, бо вважають мене «тупим», а я хочу працювати водієм, знання з хімії, української мови і математики мені для цього не потрібні. Вважаю, що в майбутньому мені знадобиться географія, тому її я вивчаю із задоволенням і вчитель хороший». Тобто хлопець поводить себе так чи інакше в залежності від ситуації: «географія мені потрібна в майбутньому – буду її вчити і мати високі показники успішності, буду ходити на факультатив, виконувати всі вимоги вчителя, а математика не потрібна – уроки вчити не буду, вчителя слухати не буду, перездавати не піду» і т.д.

Неочевидний рівень неадаптованості більше притаманний для підлітків середньої загальноосвітньої школи – 16,22%. Для поведінки цієї категорії учнів характерними є небажання вчитися, байдуже ставлення до школи, вчителів та однокласників, низькі показники шкільної успішності. Вони є образливими, часто хворіють. Наприклад, Ірина В. (14,8 років), учениця 8 класу середньої

загальноосвітньої школи вказувала на те, що їй не хочеться і не подобається вчитися; вона часто хворіє, багато пропускає шкільного матеріалу, тому не встигає і має низькі показники шкільної успішності, а під час контрольної чи самостійної роботи систематично отримує незадовільні оцінки, за які вдома її сварять. Вчителі відзначають, що вона навіть не намагається наздогнати шкільну прогаму. Друзів у класі дівчина не має.

Для учнів школи-інтернату характерними є показники очевидного рівня неадаптованості – 12, 20%. Цих учнів характеризує низький рівень самооцінки, тривожність, невпевненість у власних можливостях, закомплесованість, замкнутість, недовіра до інших, непорозуміння з однолітками, низькі показники комунікабельності та комунікативного контролю. Вони є образливими і можуть образити інших, часто хворіють, пропускають заняття без поважної причини. Такі підлітки досить самостійні і свідомо не бажають жити в умовах, які їм не подобаються. Саме на цю категорію учнів досить часто скаржаться вчителі, батьки та інші оточуючі. Наприклад, Іван К. (13,7 років), учень 7 класу школи-інтернату зазначив, що йому набридло перебувати в інтернаті, постійно хочеться додому та жити разом із бабусею; його всі ображають; йому не подобається вчитися і він обов'язково втече (хлопець вже три рази намагався втекти додому). Він розповів: «Я так і не зміг звикнути до того, що зі мною у кімнаті живе декілька хлопців, мої речі будь-якої миті можуть взяти і, навіть, не повернути; за режимом треба лягати спати і вставати, треба питати дозволу на все, а я до цього не звик, не хочу й не буду звикати».

Низькі показники адаптованості було діагностовано в 17,72% учнів школи-інтернату. Підлітки, які потрапили до цієї категорії погано пристосвуються до нових умов, досить важко звикають до змін у власному житті і це, звичайно ж накладає відбиток на навчання і на спілкування. Для їхньої поведінки характерними є неврівноваженість, плаксивість, невитриманість, часта зміна настрою, вони постійно скаржаться на погане самопочуття, на інших учнів, на вчителів, намагаючись привернути до себе увагу. Наприклад, Дарина В. (12, 6 років), учениця 6 класу школи-інтернату в процесі навчальної діяльності та спілкування, зустрівшись з

нерозумінням оточуючих, чи отримавши низькі оцінки, починає плакати, доводячи, що ніхто її не розуміє і не любить, що вона нікому не потрібна, всі її ображають. Показники шкільної успішності у дівчини досить низькі, але вона навіть не намагається їх підвищити.

Низькі показники адаптованості виявлено в 15,06% учнів середньої загальноосвітньої школи. Підлітки, які потрапили до цієї категорії досить часто хворіють, постійно скаржаться на погане самопочуття, на непорозуміння з однолітками та вчителями. Для їхньої поведінки характерними є емоційність, впертість, низькі показники комунікативного контролю. Наприклад, Василь М. (14, 1 років), учень 7 класу середньої загальноосвітньої школи постійно всім на всіх скаржиться, звинувачує оточуючих у власних неуспіхах, говорить, що якщо б він навчався в іншій школі, то його б оцінили і навчався б він набагато краще.

Стійкий очевидний рівень дезадаптованості простежується в учнів школи-інтернату і становить 14,17%, на відміну від учнів середньої загальноосвітньої школи, у яких цей показник є меншим на 4,52%. Цю категорію підлітків можна охарактеризувати як невпевнених, неврівноважених, тривожних, в той же час конфліктних, агресивних. В їхній поведінці і у ставленні до оточуючих завжди присутня частка «не»: незадоволені, неактивні, неспокійні, некоректні, непристосовані, недовірливі. Вони систематично не виконують вимог, які перед ними ставлять оточуючі.

Наприклад, Віола М. (13,9 років) учениця 8 класу школи-інтернату на запитання, що їй більше всього не подобається і яка її найзаповітніша мрія відповіла: «Я не буду з вами спілкуватися, бо мені не подобається відповідати на ваші дурні питання. Все рівно ви мені нічим не допоможете. Якщо я скажу, що хочу жити з батьками, ви мені допоможите вирішити це питання, чи якщо я скажу, що хочу поступати до театрального училища в чому буде ваша допомога, чи може ви дасте мені на це грошей?»

Зазначимо, що критичний рівень дезадаптованості було виявлено у 1,97% учнів школи-інтернату. Про цих підлітків можна відмітити, що вони постійно знаходяться на межі власних можливостей. Досить часто пропускають заняття,

здійснюють втечі з інтернату, у них проявляються певні форми девіантної поведінки, з ними постійно працює шкільний психолог та дитячий психіатр. До того ж вони неохайні, в поведінці спостерігається вербальна та фізична агресія, не можуть контролювати власну поведінку та емоції. Наприклад, Іван В. (14,5 років), учень 7 класу систематично тікає з інтернату, його неодноразово знаходили працівники кримінальної міліції або служби в справах неповнолітніх у стані алкогольного та наркотичного сп'яніння.

Також за табл. 2.3. можна відмітити, що в підлітків середньої загальноосвітньої школи трохи більші кількісні дані за коефіцієнтом адаптованості (42,85%), тоді як у підлітків школи-інтернату цей коефіцієнт становить 39,37%. Підлітки, які потрапили до цієї групи мають позитивне ставлення до власної особистості та до оточуючих, реально оцінюють свої можливості, приймають себе такими, якими вони є, вони товариські, мають багато друзів.

В учнів школи-інтернату домінує коефіцієнт дезадаптованості (39,37%), а у підлітків середньої загальноосвітньої школи цей коефіцієнт відповідно становить 31,66%, що на 8,90% менше. Для таких підлітків характерними є психічна напруга (стрес, психічний зрив, шок, паніка та ін.), внутрішній дискомфорт і нестабільність перебігу психічних процесів (страхи, депресія, стан фрустрації, тощо), вони неврівноважені, невпевнені в собі. Ступінь функціональної дезадаптованості школяра та рівень особистісної тривожності й визначають його емоційну реакцію на екстремальну (проблемну, стресову, критичну, фрустраційну) ситуацію, яка може бути різною за інтенсивністю і змінною за спрямованістю.

Коефіцієнт неадаптованості становить серед учнів середньої загальноосвітньої школи 25,49%, а серед учнів школи-інтернату – 21,26%. Такі учні активні, цілеспрямовані, але для них характерною є усвідомлена невідповідність цілей результатам діяльності. Незначна внутрішня неадаптованість учня спонукає його до інтенсивної психічної діяльності і сприяє прискореному розвиткові особистості.

Отже, за результатами визначення особистісної адаптованості-дезадаптованості трохи вищі показники адаптованості виявилися в учнів середньої загальноосвітньої школи, їхній коефіцієнт адаптації на 3,48% вищий, ніж в учнів

школи-інтернату. А коефіцієнт дезадаптованості відповідно на 7,71% вищий в учнів школи-інтернату.

Наступними в процесі дослідження показників «адаптованості-неадаптованості» нами були проаналізовані результати за методикою «Шкала соціально-психологічної адаптованості», апробовану Т.В. Снєгірьовою.

За результатами дослідження, які відображені на рис. 2.1, можна побачити, що коефіцієнт адаптованості переважає в підлітків середньої загальноосвітньої школи і становить 60,63% від загальної кількості опитаних учнів на відміну від підлітків школи-інтернату – 52,12%, що на 8,51% менше, ніж у досліджуваних основної школи. Для цих учнів характерними є такі показники, як прийняття себе, адекватний рівень самооцінки, оптимізм, врівноваженість, активність, відповідальність, комунікабельність, товариськість, впевненість у власних силах, вміння йти на компроміс. Учні і основної школи і школи-інтернату, в яких діагностовано коефіцієнт адаптованості відзначили, що їм подобається вчитися і спілкуватися, вони мають багато друзів і налаштовані на досягнення поставлених цілей у житті.

Коефіцієнт дезадаптованості переважає в підлітків школи-інтернату і становить 47,88%. Для цієї категорії школярів характерними є неадекватна самооцінка та рівень домагань, конфліктна поведінка, емоційність, запальність, залежність від інших, відсутні показники комунікативного контролю. Підлітки досить часто пояснюють своє небажання вчитися і погану поведінку тим, що все рівно в сучасних умовах життя дітям з інтернату закрита дорога в майбутнє – ніхто не підтримає, не допоможе, не зрозуміє.

Наприклад, Леся М. (13,9 років), учениця 7 класу школи-інтернату, відмічає, що в майбутньому їй хотілося б поступати до театрального вузу, тому що, на її думку, вона дуже талановита («…співаю, дуже добре танцюю…»), але вона вважає, що вчителям байдуже, що буде з нею надалі, вони ставлять погані оцінки, не розуміють, не підтримують. Дівчина визнає, що погано себе поводить, грубить вчителям саме тому, що вважає їх несправедливими.

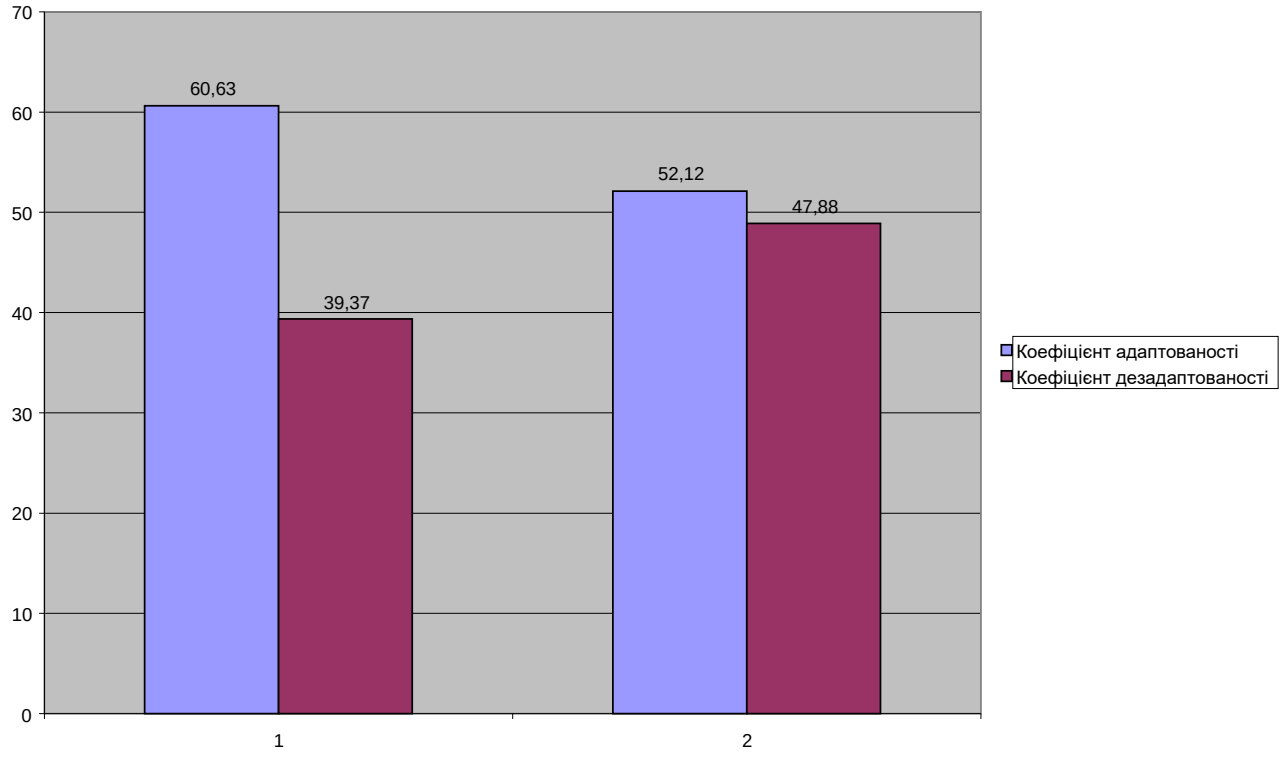


Рис. 2.1 Кількісні показники (%) вивчення соціально-психологічної адаптованості підлітків основної школи та школи-інтернату

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи, 2 – досліджувані підлітки школи-інтернату.

У підлітків середньої загальноосвітньої школи коефіцієнт дезадаптованості становить 39,37%. Для таких школярів характерними є неприйняття себе, неадекватна самооцінка, тривожність, пасивність в досягненні цілей, непристосованість. Такі учні некомунікабельні, в них, як правило переважають високі показники вербальної агресії, їм досить складно контролювати власні емоції, в складних ситуаціях вони завжди розраховують на допомогу ззовні, в спілкуванні проявляють або апатію, або агресію, досить часто не мають друзів, невпевнені у власних можливостях, у своїх негараздах звинувачують інших і дуже рідко себе. Також слід відмітити, що такі підлітки досить часто пояснюють своє небажання вчитися та працювати тим, що в будь-якій ситуації їх все рівно очікує невдача, тобто у них зовсім відсутня віра у власні сили та можливості.

Наприклад, Тарас К. (14,9 років), учень 8 класу середньої загальноосвітньої школи відзначає, що йому досить складно контролювати власні емоції коли його не розуміють, звинувачують в тому, чого він не робив, насміхаються. Хлопець

ображається на класного керівника: «Я розраховував на його допомогу і підтримку, він мені обіцяв, тепер я вже не довірюсь жодній людині, навіть батькам, які мене ніколи не зрозуміють і не підтримають. А якщо буде треба, я кулаками відстоюватиму свою правоту».

За результатами емпіричного дослідження рівня та показників дезадаптованості серед підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату, було діагностовано, що у досліджуваних школи-інтернату були виявлені більш високі показники дезадаптованості – 60,63%, що на 21,26% більше, ніж у підлітків основної школи (39,37%) (таб. 2.4).

Таблиця 2.4

Порівняльні показники (%) дезадаптованості досліджуваних підлітків

n= 259 n =254

Досліджувані	Методика		
	Карта Стотта	Тест особистісної адаптованості	Шкала соціально – психологічної адаптованості
	Коефіцієнт дезадаптованості	Показники дезадаптованості	Коефіцієнт дезадаптованості
Підлітки середньої загальноосвітньої школи	37,52	31,66%	39,37%
Підлітки школи – інтернату	32,87	39,37%	47,88%

Статистичну обробку отриманих даних здійснено за допомогою φ – критерію (кутове перетворення Фішера) [ ].

Для його розрахунку використана формула:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (1), \qquad \text{де}$$

φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці,

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці

$n_{1.}$; n_2 - об’єми вибірок

Отримані показники ($\varphi_{емп}$) порівнювались з критичними

$$\varphi^{*}_{кр} = \begin{cases} 1{,}64(\rho \le 0{,}05) \\ 2{,}31(\rho \le 0{,}01) \end{cases}$$

У випадку якщо $\varphi_{емп} \geq \varphi_{кр}$, то результати вибірок статистично достовірно відрізняються.

Порівнявши, чи відрізняються результати вимірів рівня дезадаптованості у групі підлітків школи-інтернату та середньої загальноосвітньої школи, було з'ясовано, що кількість учнів школи-інтернату з показниками дезадаптованості (47,88%) статистично достовірно відрізняється від кількості учнів основної школи (39,37%) і є статистично більшою 1,83>1,64.

Отже, на першому етапі констатувального експерименту щодо визначення контингенту дезадаптованих підлітків генеральна сукупність становила 513 респондентів, з них 259 підлітків середньої загальноосвітньої школи і 254 – школи-інтернату. За результатами психодіагностики на основі методик особистісної адаптованості (авт. Л.М. Манілова) й соціально-психологічної адаптованості (авт. Т.В. Снєгірьова) та «Шкали Д. Стотта» з генеральної сукупності досліджуваних було виокремлено 290 респондентів, з яких 148 (51,03%) підлітків середніх загальноосвітніх шкіл та 142 (48,97%) підлітки шкіл-інтернатів, яких було віднесено до категорії дезадаптованих. В ході якісної інтерпретації було визначено, що досліджуваним підліткам середньої загальноосвітньої школи притаманні такі показники дезадаптованості, як: недовіра до нових людей, емоційна неврівноваженість, низька саморегуляція поведінки, закомплексованість, очікування неуспіху, невпевненість у власних можливостях, тривожність. Тоді як підліткам школи-інтернату властиві невгамовність, ворожість до інших, нетерпляість, непристосованість, агресивність та асоціальні прояви у взаємодіях. Це призводить до небажання вчитися, низької шкільної успішності та негативного ставлення до школи.

Загалом, як виявилося для підлітків середньої загальноосвітньої школи домінантними є такі шкали дезадаптованості, як «Недовіра до нових людей, речей, ситуацій», «Емоційне напруження, незрілість», «Замкнутість», натомість для

підлітків школи-інтернату – «Невгамовність», «Ворожість до оточуючих», «Асоціальність».

Отже, подальша діагностична робота буде націлена на виявлення показників афекту неадекватності саме серед учнів середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату, які потрапили до категорії дезадаптованих.

2.3. Порівняльний аналіз впливу соціальних та психологічних чинників на особливості прояву афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату

Після виявлення за допомогою психодіагностичних тестових методик дезадаптованих підлітків: 148 – учні середньої загальноосвітньої школи, 142 – учні школи-інтернату, було здійснено діагностику показників афекту неадекватності з числа саме цієї категорії учнів підліткового віку.

З метою вивчення особливостей прояву рівня домагань у дезадаптованих підлітків нами була проведена методика Ф. Хоппе. Учнів попередили про те, що вони можуть почати розв'язання з будь – якого номеру і що номери на картках позначають рівень складності завдання в порядку збільшення.

Як показали результати дослідження (рис. 2.2), показники високого рівня домагань були виявлені у 74,32% досліджуваних підлітків середньої загальноосвітньої школи і 68,31% – зі школи-інтернату.

Ці учні взяли картки з номерами 10, 11 і 12, зустрівшись з неуспіхом, вони почали виявляти неадекватні емоційні реакції. Ці реакції в основному визначалися такою поведінкою: досліджувані кидали картки із завданнями; кричали, що завдання нецікаві; нервували і ображалися; причім більшість з цих підлітків у школі навчаються на „добре” і „задовільно”, тільки 8,45% учнів школи-інтернату і 19,59% учнів основної школи мають успішність середню і, за характеристикою вчителів, саме вони постійно порушують дисципліну. У поведінці цих підлітків досить яскраво проявляються показники афекту неадекватності: хвалькуватість, зверхвпевненість і самовпевненість, образливість, агресивність, емоційна неврівноваженість.

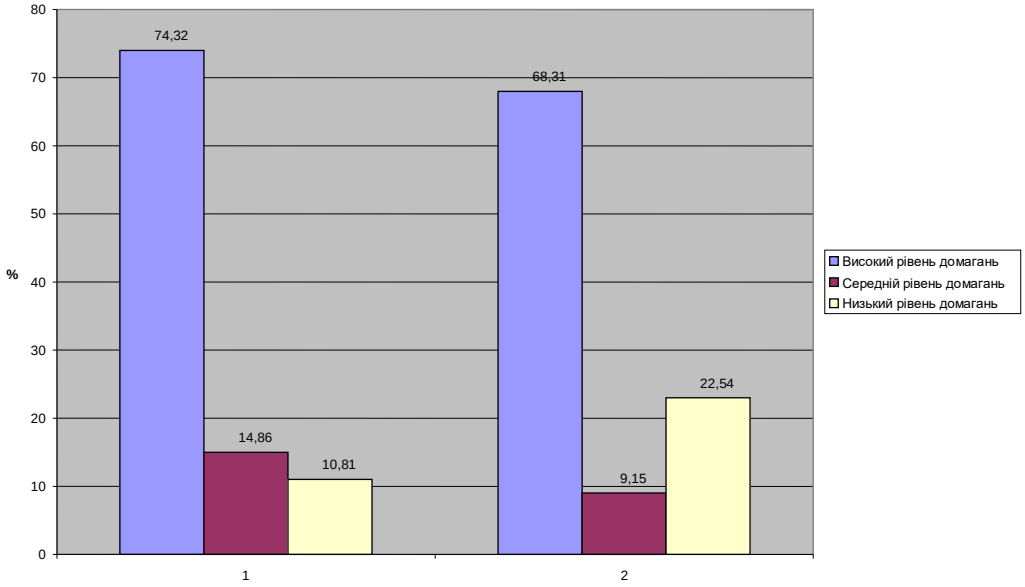


Рис. 2.2 Кількісні показники (%) рівня домагань дезадаптованих підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату (за методикою Хоппе)

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи, 2 – досліджувані підлітки школи-інтернату.

Наприклад, Оля В. (13,4 років), учениця 7 класу школи-інтернату, зустрівшись з першим неуспіхом спочатку занервувала і обрала завдання ще більш складне, зустрівшись повторно з неуспіхом вона почала плакати і попросила, щоб їй підказали розв'язок хоча б одного завдання, не отримавши допомоги, стала голосно сміятися і стверджувати, що експериментатор теж не знає відповіді, після чого взагалі відкинула завдання, сказала, що не буде продовжувати, тому що їй ніхто не допомагає, а такі завдання в класі разом з вчителем вони не виконували. Василь М. (14,6 років), учень 8 класу школи-інтернату, зустрівшись з неуспіхом, спочатку спокійно і впевнено попросив про допомогу, коли ж експериментатор відмовився допомагати і запропонував хлопцеві взяти легше завдання, хлопець почав досить голосно і емоційно викрикувати, що їм завжди допомагають і взагалі повинні допомагати та підтримувати. Не отримавши допомоги, він почав ображатися і звинувачувати експериментатора у своєму неуспіхові: «Ви повинні допомагати нам,

якби Ви мене підтримали, то я б розв'язав завдання, а так розв'язуйте його самі!», після чого кинув бланки і вийшов з класу.

Микола М. (12,6 років), учень 6 класу середньої загальноосвітньої школи, зустрівшись з неуспіхом, почав вголос читати кожне завдання і коментувати на свій розсуд, стверджуючи, що ніхто не зможе їх розв'язати тому, що він найкращій учень у класі. На зауваження експериментатора хлопець взагалі не звертав уваги. Ірина К. (13,2 роки), учениця 7 класу середньої загальноосвітньої школи, зустрівшись з першим неуспіхом спочатку робила вигляд, що її це не турбує, але легше завдання не брала, продовжуючи розв'язувати складне, зауваження експериментатора ігнорувала, про допомогу не просила, коли час вийшов, занервувала, розірвала на дрібні шматочки чернетку і здала пустий бланк, голосно заявивши, що завдання не має розв'язку, воно не цікаве і ніхто не зможе його розв'язати.

Загалом можна зробити висновок, що учні середньої загальноосвітньої школи, на відміну від учнів школи-інтернату, були більш самовпевненими з самого початку дослідження, вони майже не просили про допомогу і, зустрівшись з неуспіхом, починали ігнорувати пропозиції експериментатора та його рекомендації. Реакції на неуспіх в учнів основної школи були менш агресивними і емоційними.

Середній рівень домагань діагностовано в 14,86% учнів середньої загальноосвітньої школи і 9,15% – школи-інтернату. Такі підлітки більш реалістично оцінюють свої можливості та значно спокійніші зовнішньо. Вони розпочали розв'язувати завдання з найпростіших. Зустрівшись з неуспіхом, припиняли розв'язувати завдання і мовчки звільняли кабінет. Тільки два учня школи-інтернату і четверо підлітків основної школи в процесі розв'язування завдань дуже нервували, а зустрівшись з неуспіхом, розплакалися, кинули завдання і відмовилися продовжувати роботу, хоча і не звільнили кабінет. Майже всі учні цієї групи мають низькі показники шкільної успішності. Наприклад, Надія К. (13,8 років), учениця 7 класу школи-інтернату, розв'язавши два найлегших завдання, під час виконання третього, зустрівшись з неуспіхом, сказала, що не знає відповіді і відразу ж попросила про допомогу експериментатора. Після відмови вона здала свій бланк для відповідей і звільнила кабінет, пояснивши, що в неї болить голова. Сашко П. (14,2

років), учень 8 класу середньої загальноосвітньої школи, розв'язав три завдання і, зустрівшись з неуспіхом, навіть не став довго думати, а здав бланк, відмовившись працювати далі.

Низький рівень домагань було виявлено у 22,54% підлітків, які навчаються у школі-інтернаті та 10,81% підлітків, які навчаються в середній загальноосвітній школі. Всі досліджувані, які потрапили у цю групу, мають низьку та, навіть, досить низьку успішність у навчанні. Вони з самого початку не погоджувалися приймати участь в експерименті, коли дізналися, що їм підготували завдання на логічне мислення, пояснюючи свою відмову тим, що тільки переведуть свій час і час експериментатора. В процесі роботи ці підлітки були абсолютно байдужими, зустрівшись з першим неуспіхом, вони відразу ж відклали завдання і відмовлялися працювати далі.

Наприклад, Влад Ж. (14,6 років), учень 8 класу школи-інтернату заявив, що він футболіст і для нього головне завдання тренувати ноги, через 10 хвилин у нього важливе тренування і взагалі йому не цікаво виконувати такі завдання. Марійка О. (12,9 років), учениця 7 класу середньої загальноосвітньої школи сказала, що візьме найлегше завдання, десять хвилин вона тримала його у руках, і, навіть, не прочитавши його здала листок.

Статистичну обробку отриманих даних здійснемо за допомогою φ –критерію (кутове перетворення Фішера). Результати учнів середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату за показником «високий рівень домагань» статистично достовірно не відрізняються (1,12<1,64).

За результатами проведеного дослідження щодо визначення рівня домагань та рівня самооцінки дезадаптованих підлітків за методикою Г.М. Прихожан (табл. 2.5) було визначено, що показники дуже високого рівня домагань (70,95%) та дуже високого рівня самооцінки (70,27%) переважають в учнів середньої загальноосвітньої школи (*у досліджуваних співпали показники самооцінки і рівня домагань*).

Таблиця 2.5

Кількісні показники самооцінки та домагань (%) досліджуваних підлітків (за методикою Г.М. Прихожан)

n=148 n=142

Параметри вивчення	Рівні розвитку	Досліджувані середньої загальноосвітньої школи	Досліджувані школи-інтернату
Домагання	Дуже високий рівень	70,95	66,20
	Норма	13,51	9,15
	Низький рівень	15,54	24, 65
Самооцінка	Дуже високий рівень	70,27	59,86
	Норма	9,46	5,63
	Низький рівень	20,27	34,51

Для таких респондентів характерними є устремління до самоствердження. Вони постійно намагаються бути лідерами, першими у всьому, виконувати провідні ролі як в спілкуванні, так і в навчальній діяльності. Однолітки частіше за все їх не розуміють, не підтримують, що призводить до конфліктів та дезорганізації поведінки, і як результат до виникнення афекту неадекватності. Наприклад, Ольга Г. (12, 8 років), учениця 7 класу середньої загальноосвітньої школи високо оцінила якості власної особистості за такими шкалами: розум, здібності, характер, зовнішність, впевненість у собі. Свій вибір вона пояснила таким чином: «Я розумна і кмітлива, здібна, ввічлива, у мене довге світле волосся, блакитні очі, і всі говорять, що я красива». Хоча шкільну успішність дівчина має середню, і на питання, які здібності вона має, так і не відповіла.

У підлітків школи-інтернату ці показники становлять 66,20% - високий рівень домагань та 59,86% - високий рівень самооцінки. Для цієї категорії підлітків характерними є уявна самовпевненість, емоційність, конфліктність, хвалькуватість. Вони завжди впевнені у своїй правоті і, навіть, не допускають у свідомість іншої думки, готові відстоювати власні переконання до кінця, використовуючи будь-які

можливості, емоційно неврівноважені. І звичайно все це призводить до виникнення афекту неадекватності. Наприклад, Іван В. (12,7 років), учень 7 класу школи-інтернату найвище оцінив якості за такими шкалами: розум, власні вміння, впевненість у собі, характер. В індивідуальній бесіді він пояснив, що шкалу «розум» він високо оцінив, тому що вважає себе розумним (хоча шкільну успішність має задовільну), шкали «власні вміння», «впевненість у собі» – тому, що вміє багато речей робити власноруч (садити город, робити ремонт в будинку, ремонтувати комп'ютер та ін.). «Не пропаду в житті», – впевнений хлопець». Шкалу «характер», бо вважає, що у нього дуже гарний характер. «Я ввічливий, спокійний, маю почуття гумору», каже хлопець, хоча вчителі досить часто скаржаться на його поведінку, хвалькуватість, переоцінку власних можливостей, емоційність, конфліктність, а ще хлопець досить часто насміхається над слабшими і меншими дітьми, які теж навчаються в інтернаті.

Показники норми рівня домагань та самооцінки переважають в учнів середньої загальноосвітньої школи 13,51% (рівень домагань) та 9,46% (самооцінка), тоді як в учнів школи-інтернату ці показники становлять всього 9,15% (домагання) та 5,63% (самооцінка). Цим учням властиве те, що вони більш реально оцінюють власні можливості, якщо вони зацікавлені в спілкуванні, то контактують як з вчителями, так і з однолітками, впевнені у собі, не намагаються «грати першу скрипку» в провідних видах діяльності, але намагаються проявляти лідерські якості, мають середні та низькі показники у навчанні, відстоюючи власну думку, можуть добиватися правди як серед однолітків, так і серед вчителів.

Наприклад, Віталій В. (13,5 років), учень 8 класу школи-інтернату, у якого рівень самооцінки та домагань у нормі, зазначав, що йому байдуже як він вчиться, однак знайомитися з новими людьми йому подобається, він має друзів, тренується у футбольній команді. Втім хлопець відмітив: «Я не довіряю людям, тому що вони не щірі, друзів маю, з ними граю у футбол.» Олена Ж. (14,6 років), учениця 8 класу середньої загальноосвітньої школи відзначила, що планує після 9 класу поступати до циркового училища на вокальне відділення. Вона впевнена, що їй буде не складно

поступити. Як відзначають вчителі, дівчина досить часто зриває уроки, пояснюючи це тим, що їй треба розвивати акторську майстерність.

Кількісні показники з низьким рівнем домагань та самооцінки переважають у респондентів школи-інтернату – 24,65% та 34,51% , а в учнів середньої загальноосвітньої школи відповідно 15,54% та 20,27%. Для цих досліджуваних властивою є залежність від думки та прийняття оточуючих, оцінок однолітків, вони досить часто потрапляють під вплив (іноді негативний) товаришів. У навчальній діяльності та спілкуванні, як правило, відіграють другорядні ролі, поводять себе невпевнено і часто стають «цапами відбувайлами».

Наприклад, Єгор М. (11,9 років), учень 6 класу школи-інтернату, пояснюючи, чому за всіма шкалами у нього низькі показники, відзначив, що цей рівень його задовольняє, тому що «…товариші вважають мене слабким, невпевненим, малим і худим, а я з ними погоджуюся, дійсно, подивіться, я ж менше всіх хлопців в класі на зріст, часто хворію, погано вчуся, намагаюся уникати спілкування, люблю побути на самоті…». Олена К.(13,4 років), учениця 7 класу середньої загальноосвітньої школи сказала, що низькі показники за всіма шкалами вона визначила тому, що вдома і у школі її вважають досить сором'язливою, до її думки ніхто не прислуховується, однолітки або не звертають на неї увагу, або насміхаються над нею, з приводу того, що дівчина повна. «Мені подобається, коли мене не помічають, в класі я намагюся сидіти на останній парті тихо-тихо».

Слід зауважити, що в школі-інтернаті підлітки не роблять акцент на зовнішності та авторитеті у однолітків. На запитання експериментатора, чи подобається їм їхня зовнішність, дівчата відповідають, що якби у них була можливість одягнути модну сукню, зробити гарну зачіску, пофарбуватися, то можливо власна зовнішність і сподобалася б їм, а так... Відносно авторитету серед однолітків, підлітки зі школи-інтернату вважають, що вони майже одна сім'я, мають рівні права і обов'язки, найбільший авторитет при цьому в них має вихователь. На відміну від них, підлітки основної школи не визначили як важливі такі шкали, як власні вміння, розум і здібності.

Порівняння результатів вимірів дуже високого рівня домагань у групі підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату, показало, що кількість учнів основної школи з показниками дуже високого рівня домагань статистично достовірно не відрізняється від кількості учнів школи-інтернату (0,87<1,64). А порівняння результатів вимірів дуже високого рівня самооцінки у групі підлітків основної школи та школи-інтернату, визначило, що кількість учнів основної школи з показниками дуже високого рівня самооцінки статистично достовірно відрізняється від кількості учнів школи-інтернату і є статистично більшою (1,86>1,64).

За результатами проведення методики «Визначення рівня домагань» особистості, за якою було використано моторну пробу Й. Шварцландера (варіант В. та І. Буянових) здійснимо порівняння кількісних та якісних результатів (Див. табл. 2.6).

З табл. 2.6 можна побачити, що в досліджуваних середньої загальноосвітньої школи діагностовано нереально високий рівень домагань – 43,24%, а в підлітків школи-інтернату цей показник є меншим на 15,78% і становить 27,46%. Зазначений рівень домагань супроводжується фрустрацією, супервимогливістю по відношенню до оточуючих, екстрапунітивністю.

Досліджувані із зазначеним рівнем іпохондричні і відчувають труднощі в реалізації власних життєвих планів, у ситуаціях зустрічі з неуспіхом проявляють афективну поведінку, в результаті чого у них може знизитись рівень успішності у навчанні. Досить часто у своїй поведінці такі учні проявляють агресію, частіше за все, вербальну. Така агресія може бути пов’язана з погрозами, образами, обвинуваченнями, як по відношенню до однолітків, так і до вчителів. До того ж завищений рівень самооцінки не дозволяє таким підліткам реально співвідносити свої бажання та можливості. Зіткнувшись з непорозумінням з боку інших, такі учні можуть спробувати знайти розуміння та співчуття за межами школи та сім'ї. Саме тому підлітки з неадекватно високим рівнем домагань частіше за все потрапляють до групи ризику, з якою постійно працює шкільний психолог.

Таблиця 2.6

Кількісні показники (%) визначення рівня домагань підлітків

(за методикою Й. Шварцландера)

n =148 n =142

Рівень домагань		Кількісні показники			
		Підлітки середньої загальноосвітньої школи		Підлітки школи-інтернату	
Високий рівень	Нереально високий	43,24	62,83	27,46	69,71
	Високий	19,59		42,25	
Середній рівень	Середній	12,84	12,84	8,45	8,45
Низький рівень	Низький	16,22	24,33	17,61	21,84
	Нереально низький	8,11		4,23	

Наприклад, Володимир М. (13, 2 роки), учень 8 класу середньої загальноосвітньої школи зазначив: «Дослідження мені не сподобалося. Ви неправильно зафіксували час, я не встиг поставити хрестики у всі квадрати, хоча це дуже легко можна зробити, а через Вас мені це не вдалося. Не хочу продовжувати працювати». Аліна В. (12,9 років), учениця 7 класу школи-інтернату: «Визначаючи кількість хрестиків, я була впевнена, що заповню ними всі квадрати. Не встигла це зробити, тому що сусідка по парті мене відволікала, вона у всьому винна».

Показник високого рівня домагань переважає у підлітків школи-інтернату – 42,25% і діагностовано лише у 19,59% опитуваних школярів середньої загальноосвітньої школи. Досліджувані цього рівня постійно знаходяться у стані очікування успіху, досить часто переоцінюють свої реальні можливості, конфліктують з самим собою та з оточуючими людьми, для них характерним є переконання в цінності власних дій, що поєднується з прагненням до самоствердження, з відповідальністю, з корекцією невдач за рахунок власних зусиль, з наявністю стійких життєвих планів. Вони прагнуть досягнень і досконалості в усьому, часто реально не розрахувавши свої сили, чим іноді

дратують вчителів, батьків та однолітків. У відповідь на зауваження такі учні досить часто реагують неадекватно агресивно по відношенню до оточуючих. Саме тому підлітки з високим рівнем домагань потребують особливої уваги вчителів та шкільного психолога. Як наслідок, у таких учнів може погіршитися показник шкільної успішності.

Наприклад, Сашко Л. (12,8 років), учень 6 класу школи-інтернату, відповідаючи на запитання в індивідуальній бесіді відзначив, що виконуючи завдання, намагався будь-що розташувати у квадратах не менше хрестиків, ніж запланував: «Я завжди виконую все, що запланував за будь-яку ціну. До того ж, я люблю виконувати такі завдання на спір, можна й гроші заробити, тільки треба потренуватися, щоб не програти, а просто так більше не хочу приймати в ньому участь». Ліка Щ. (13,1 років), учениця 7 класу середньої загальноосвітньої школи: «Я люблю змагання, але до них треба готуватися, якщо б я тренувалася, то і знала б напевне скільки хрестиків зможу проставити, не люблю сюрпризів, вони мене дратують».

Середній рівень домагань діагностовано в 12,84% респондентів середньої загальноосвітньої школи і 8,45% – школи-інтернату. Середні показники переважають в опитуваних, які реально оцінюють себе, свої можливості, а також причини досягнень та невдач. Вони налаштовані на успіх у діяльності, мають рухливу (вона у них коливається від завищеної до адекватної і навпаки) самооцінку, яка надає їм можливості ставити перед собою більш-менш реальні цілі, досить впевнені у собі, товариські, розраховують власні сили і співвідносять свої зусилля з цінністю досягнутого. При зустрічі з неуспіхом такі підлітки виявляють досить різні форми поведінки: можуть спокійно сприйняти ситуацію неуспіху і почати знаходити нові шляхи розв’язання складних завдань, не висуваючи жодних звинувачень на адресу оточуючих, а можуть і, навпаки, вчинити істерику.

Наприклад, Олег В. (13,5 років), учень 8 класу основної школи розташував у квадратах стількі хрестиків, скільки запланував. Він зазначив: «Мені сподобалося завдання, цікаво, я завжди намагаюся досягти результату. Визначаючи кількість хрестиків намагався подумки співставити скільки реально за 10 секунд зможу

заповнити квадратиків. Якщо б не виконав завдання, то засмутився б, не люблю програвати, починаю нервувати і ображатися». Кір В. (12,7 років), учень школи-інтернату: «Можна було і більше запланувати, але я не люблю програвати, мене це виводить із себе, починаю почуватися невпевнено».

У 17,61% опитуваних учнів школи-інтернату виявлено низький рівень домагань, в учнів середньої загальноосвітньої школи ця цифра становить 16,22%. Підлітки з такими показниками прагнуть виконувати якомога простіші завдання, при одержанні яких активності не проявляють, зорієнтовані на неуспіх, невпевнені у своїх можливостях, переживають з приводу можливих невдач, досить закриті та закомплексовані, не вміють чітко окреслювати життєві цілі. Таким учням не вистачає сили волі, бажання прикласти зусилля для досягнення мети.

Наприклад, Іванна К. (13,9 років), учениця школи-інтернату: «Я визначила так мало хрестиків, тому що невпевнена в тому, що правильно зрозуміла завдання і правильно зможу його виконати». Кирило В. (11,6 років), учень 6 класу середньої загальноосвітньої школи: «Скільки б хрестиків я не позначив, все рівно не вгадав би правильно. У мене завжди щось виходить не так як треба».

Лише 8,11% досліджуваних підлітків середньої загальноосвітньої школи і 4,23% підлітків, які навчаються у школі-інтернаті, визначають свій рівень домагань як нереально низький. Для цих підлітків характерною є орієнтація на неуспіх, підкорення, наявність нечітких планів на майбутнє. Вони живуть очікуванням негативних наслідків своєї діяльності, постійно знаходяться у страху. Тому з боку оточуючих ці учні чекають каверзів, образи та непорозуміння. Такі підлітки постійно потрапляють до категорії невстигаючих, важких, дезадаптованих та педагогічно занедбаних. Їм не цікаво в школі, вони постійно порушують дисципліну, на них часто скаржаться вчителі. До своїх успіхів ці школярі байдужі, вони не прагнуть до взаємодії, досить мляво реагують на невдачу, невпевнені у правильності своїх дій, зі страхом очікують реакцію оточуючих на свої дії. Саме тому такі підлітки потрапляють до групи ризику і потребують допомоги шкільного психолога.

Наприклад, Микола В. (12,2 років), учень 7 класу середньої загальноосвітньої школи, який під час виконання завдання постійно порушував дисципліну, намагаючись розвеселити клас, в індивідуальній бесіді відзначив: «Хоч правильно я виконаю завдання, хоч – неправвильно, все рівно наді мною будуть насміхатися і однокласники і вчителі, то нехай хоч за діло вони це роблять. А до результатів – мені просто байдуже». Віктор Л. (11,10 років), учень 6 класу школи-інтернату: «Як би я не вчинив, все рівно буде неправильно, так навіщо щось планувати і взагалі «паритися»? Краще я піду з друзяками погуляю, поганяю у футбол».

За результатами дослідження самооцінки методом прямого оцінювання та рівня домагань (за методиками Ф. Хоппе, Г.М. Прихожан, Й. Шварцландера) було констатовано, що дезадаптованим підліткам середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату притаманні такі психологічні чинники афекту неадекватності як *неадекватний рівень самооцінки та домагань*. Варто підкреслити, що в обох вибірках груп досліджуваних, в яких був констатований *середній рівень* самооцінки (учні основної школи – 9,46% та школи-інтернату – 5,63%) та домагань (13,74% та 8,92%), та загалом не діагностовано афекту неадекватності (учні основної школи – 11,6% та та школи-інтернату – 7,28%).

Якщо досліджуваним середньої загальноосвітньої школи (70,27%) *з високим рівнем* самооцінки притаманні емансипованість, егоцентризм, постійне прагнення до самоствердження, на основі чого вони прагнуть займати лідерські позиції, а відсутність підтримки з боку дорослих, непорозуміння з ними та неуспішність у взаємодіях призводять до образливості, упертості, жорсткої критичності інших, спричинюючи тим самим виникнення конфліктних ситуацій та афекту неадекватності. Тоді як дезадаптованим підліткам школи-інтернату (59,86%) на цьому рівні властиві показна самовпевненість, емоційна неврівноваженість, агресивність, зарозумілість, мстивість. У них наявним є стремління до зверхності, прагнення бути обраними й за будь-яких обставин звертати на себе увагу. До того ж вони впевнені у власній правоті, зорієнтовані на допомогу ззовні, не допускаючи у свідомість думки про поразку. Зазначені властивості перших і других призводять до

довготривалих афективних спалахів у поведінці та афекту неадекватності, який має зовнішній досить виразний – експліцитний рівень.

У досліджуваних середньої загальноосвітньої школи (20,27%), у яких констатовано *низький рівень самооцінки*, виявлено намагання маскувати свої почуття та емоції, невпевненість у власних можливостях, тривожність, загальмованість, сором'язливість. Крім того простежується їх залежність від впливу однолітків і оцінок дорослих та психогенних переживань з-за шкільної неуспішності. Все це провокує виникнення афекту неадекватності. Порівняно з першими, досліджуваним школи-інтернату (34,51%) притаманні безініціативність, прагнення до самотності, наявність страхів, підозріливість, очікування неуспіху, уникнення тісних емоційних контактів та простежується зовнішньо байдуже ставлення до однолітків, власного авторитету та результатів навчальної діяльності. Зазначені психологічні умови спричинюють виникнення у досліджуваних обох груп внутрішньоособистісні конфлікти та афект неадекватності, який має зовнішньо не досить виражений – імпліцитний рівень.

Отже, досліджуваним середньої загальноосвітньої школи з високим рівнем самооцінки притаманною є демонстративність, спрямована на досягнення успіху (*першості*) у діяльності, спілкуванні та високого статусного положення у групі однолітків, тоді як в учнів школи-інтернату домінує демонстративність, націлена на задоволення потреби у прийнятті й визнанні їх однолітками та дорослими. Якщо респондентам середньої загальноосвітньої школи з низьким рівнем самооцінки властива тенденція до придушення переживань й примусова скромність на фоні внутрішнього прагнення до високих досягнень у діяльності, то досліджуваним школи-інтернату властива удавана байдужість на основі стремління досягнути успіху у взаємодіях.

Якісний і кількісний аналіз вивчення *рівня домагань* показав, що *високий рівень* його розвитку демонструють 69,37% респондентів середньої загальноосвітньої школи. Їм властиве прагнення серед логічних завдань обирати найскладніші та у разі неуспіху демонструвати агресивні реакції (голосно кричати, звинувачувати й ображати оточуючих, розкидувати предмети та ін.), ігнорувати

поради експериментатора, виявляти удавану самовпевненість і байдужість, інколи зухвалість та впертість. Натомість *високий рівень домагань* в учнів школи-інтернату становить 68,07%, що пов'язано з устремлінням досягти визнання і авторитету в колі однолітків. На відміну від перших респонденти школи-інтернату зорієнтовані на допомогу ззовні, однак у випадку зустрічі з неуспіхом та не отримання підтримки, проявляють спочатку здивування, яке надалі виявляється у неадекватних формах поведінки. Вони перестають слухати інструкцію, звинувачують у невдачах експериментатора, в поведінці проявляють зухвалість, емоційність і агресивність.

У дезадаптованих підлітків середньої загальноосвітньої школи *низький рівень домагань* становить 16,89%. Ці досліджувані дуже довго обирали завдання, поводили себе невпевнено, при їх вирішенні проявляли непослідовність, безініціативність й були зорієнтовані на неуспіх. Зазначений рівень домагань у опитуваних школи-інтернату становить 23,01%. Респонденти відмовлялися виконувати завдання на логічне мислення в досить категоричній формі, а, зустрівшись з першим неуспіхом, відкладали завдання і припиняли працювати далі. Крім того уникали вербальних контактів з отчуючими, оскільки їм властиве прагнення до самотності, замкнутості та висока тривожність з-за шкільної неуспішності.

Отже, якщо у досліджуваних середньої загальноосвітньої школи з високим рівнем домагань виникнення афекту неадекватності провокується самою ситуацією неуспіху, тоді як в учнів школи-інтернату – не тільки неуспішністю в діяльності, але й відсутністю психологічної підтримки дорослих при розв'язуванні завдань. Респонденти середньої загальноосвітньої школи з низьким рівнем домагань мають намір виконувати лише легкі логічні завдання, проте, зустрівшись з першим неуспіхом, фруструються. У опитуваних школи-інтернату спостерігається тенденція уникати виконаннійння запропонованих завдань.

З метою діагностики оцінного ставлення до власної особистості серед дезадаптованих підлітків було проведено тест на визначення ступеня самоповаги (за М. Розенбергом). Порівняємо кількісні та якісні результати (рис. 2.3).

Як видно з рис 2.3, для підлітків школи-інтернату характерними є високі показники ступеня самоповаги (71,83%), а у підлітків середньої загальноосвітньої школи вони становлять 61,49%. Ці показники засвідчують високий потенціал розвиненості у досліджуваних мотивації успіху та досягнень. Підлітки, які потрапили у цю групу не завжди здатні узгоджувати свої домагання з успіхом у певній діяльності.

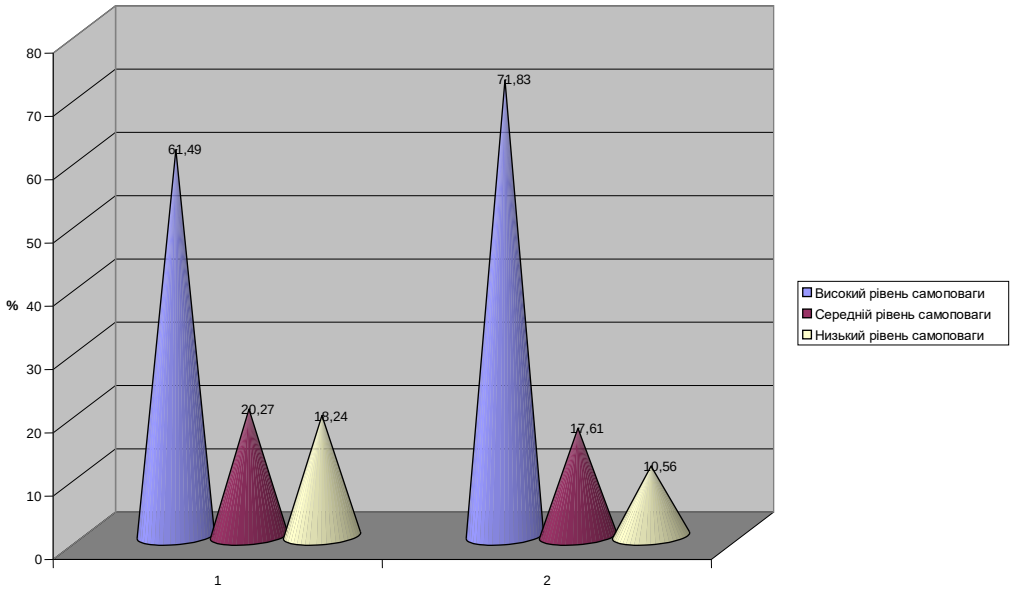


Рис. 2.3 Кількісні показники (%) ступеня самоповаги досліджуваних підлітків (за методикою М. Розенберга)

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи, 2 – досліджувані підлітки школи-інтернату.

Досить часто вони ставлять перед собою цілі, які не в змозі виконати, що призводить до незадоволення потреб, і як наслідок, до виникнення афекту неадекватності, який проявляється в поведінці у вигляді образи, неврівноваженості, емоційної збудливості, впертості, вербальної, а, іноді, й фізичної агресії проти найближчого оточення. Підлітки з високими показниками самоповаги майже завжди всім незадоволені, вони вважають, що їх несправедливо засуджують, не дають можливості реалізувати свої власні здібності, проявити свій талант, їм здається, що

вчителі та однолітки їх недооцінюють, постійно занижують результати їхньої діяльності.

Наприклад, Олег В. (13,1 років), учень 7 класу школи-інтернату під час індивідуальної бесіди зазначив: «Я повністю собою задоволений, у мене дуже багато позитивних рис характеру, приваблива зовнішність, тому я завжди досягаю успіху. А ще я подобаюся дівчатам...». Аліна М. (14,1 років), учениця 8 класу середньої загальноосвітньої школи: «Мені є чим пишатися і так буде завжди!».

Середній рівень самоповаги, на відміну від високого, є трохи вищим у підлітків середньої загальноосвітньої школи – 20,27%, тоді як у підлітків школи-інтернату він становить 17,61%. Опитувані з цими показниками більш-менш чітко усвідомлюють свої можливості, не вибудовують нереальних планів, здатні, хоч і не завжди, наближати свої домагання до реальних дій, які виявляються успішними. Хоча підлітки цього рівня не завжди самостійно проявляють ініціативу та прагнуть до успіху без будь-яких матеріальних чи духовних підкріплень.

Наприклад, Мишко А. (12,4 років), учень 7 класу середньої загальноосвітньої школи: «Я задоволений собою, хоча напевне можу щось робити і краще, якщо прикладу зусилля, та мені не завжди хочеться «паритися», тільки якщо я в чомусь зацікавлений». Тамара І. (12,7 років), учениця школи-інтернату: «Я заслуговую на повагу просто тому, що я є. А взагалі, я маю багато гарних якостей і за них мене люблять і поважають оточуючі. Хоча мені дуже не вистачає любові і підтримки моїх батьків...».

Низькі показники самоповаги діагностовано у підлітків середньої загальноосвітньої школи – 18,24%, та в опитуваних учнів школи-інтернату – 10,56%. Досліджувані, у яких виявлено даний рівень, малоініціативні, самотні, мають низьку мотивацію досягнення і водночас вони не прагнуть до успіху, в їхній поведінці домінує індиферентне ставлення до всього, їм не важливо – виграють вони у змаганні, чи програють. Ставлення до себе інертне, слабко проявляється емоційно, порядує зневір'я у власних силах, мотивація до взаємодії слабка.

Сергій М. (14,3 років), учень 8 класу середньої загальноосвітньої школи вважає, що він є невдахою і тому ніхто його не любить і не розуміє. Марія В. (13,7

років), учениця 7 класу школи-інтернату зазначає: «Я невдаха, негарна, нерозумна, напевне тому від мене відмовилися прийомні батьки».

Отже, досліджувані з афектом неадекватності мають високі показники самоповаги (71,83% – досліджувані школи-інтернату і 61,49% – респонденти середньої загальноосвітньої школи). У респондентів школи-інтернату афект неадекватності проявляється в поведінці у вигляді образи, неврівноваженості, емоційної збудливості, впертості, вербальної, а, іноді, й фізичної агресії проти найближчого оточення. Підлітки основної школи, в яких діагностовано цей феномен, майже завжди всім незадоволені, вони вважають, що їх несправедливо засуджують, не дають можливості реалізувати власний потенціал.

Порівняння результатів вимірів високого рівня самоповаги у групі підлітків школи-інтернату та середньої загальноосвітньої школи, виявило, що кількість учнів школи-інтернату з показниками високого рівня самоповаги статистично достовірно відрізняється від кількості учнів основної школи і є статистично більшою (1,86>1,64).

В результаті дослідження спрямованості особистості за анкетою Б. Баса було діагностовано, що спрямованість на себе («Я») переважає у 54,05% опитуваних підлітків, які навчаються в середній загальноосвітній школі і 42,25% учнів школи-інтернату (рис.2.4).

Вказану категорію учнів характеризує бажання бути в центрі уваги, займати позицію лідера в групі однолітків, домінує мотивація отримувати винагороду, задовольняти власні потреби. Їх хвилює питання, чим група реально може бути корисною їм особисто у вирішенні власних проблем і негараздів. У них домінують егоцентричні прояви, владність, агресивність, самовпевненість, неврівноваженість, для них характерною є інтровертованість. Саме в поведінці цієї категорії дезадаптованих підлітків досить яскраво спостерігається афект неадекватності. В ситуації неуспіху і незадоволення власних потреб, в своїй поведінці вони проявляють впертість, задиркуватість, неврівноваженість, капризність, вербальну агресію, образливість, егоцентризм у ставленні до членів групи.

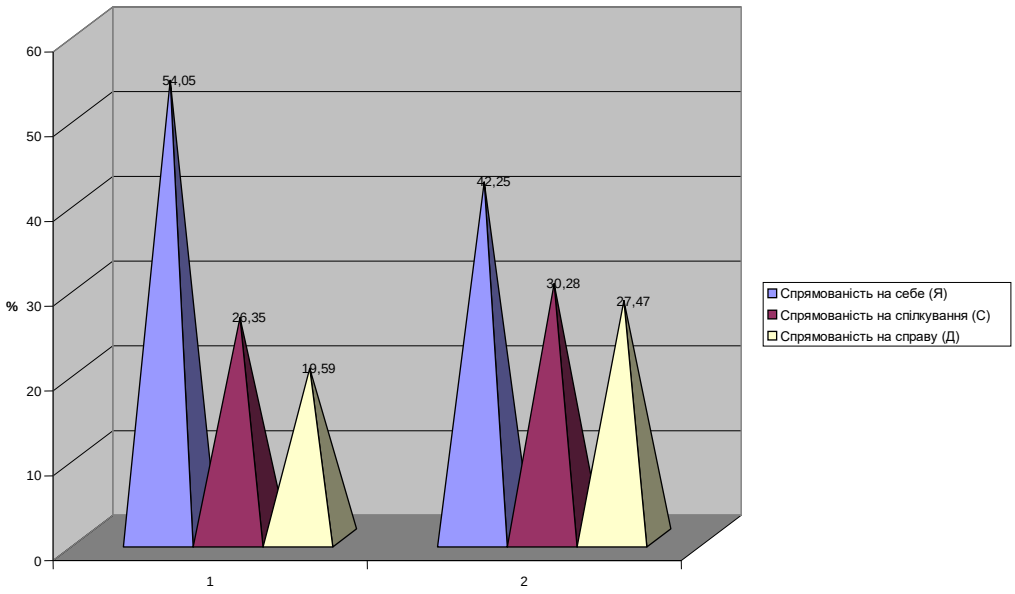


Рис. 2.4 Кількісні показники (%) спрямованості особистості дезадаптованих підлітків (за анкетою Б. Басса)

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи, 2 – досліджувані підлітки школи-інтернату.

Наприклад, Світлана П. (11,9 років), учениця 6 класу середньої загальноосвітньої школи в індивідуальній бесіді сказала: «Мені подобається, коли мене хвалять, люблю бути в центрі уваги, а терпіти не можу, коли роблять зауваження. В майбутньому хочу мати роботу, за яку б платили хороші гроші». Станіслав К. (12,7 років), учень 7 класу школи-інтернату: «Вважаю, що в майбутньому мені треба обрати таку професію, щоб завжди бути в центрі уваги інших. Мені не подобається, коли мене не помічають, не звертають уваги. Я іноді навіть на уроках порушую дисципліну, щоб звернути на себе увагу, а коли входжу у азарт, то не можу зупинитися...».

Спрямованість на спілкування («С») переважає у 26,35% досліджуваних середньої загальноосвітньої школи і 30,28% - підлітків школи-інтернату. Учнів із зазначеним типом спрямованості характеризують наявність оптимальних показників комунікативності, бажання підтримувати емоційні контакти з однолітками і найближчим оточенням, водночас ця категорія опитуваних має низькі показники

комунікативного контролю. Їм подобається сам процес спілкування, вони люблять поговорити, звернути на себе увагу, «блиснути» певним рівнем знань (іноді досить поверховим), але коли треба попрацювати для загальної справи і досягнення реального результату, приклавши вольові зусилля, вони просто зникають з поля зору членів групи (звичайно, якщо вони особисто не зацікавлені в отриманні результату), тому на них не можна покластися.

Ігор М. (13,7 років), учень 8 класу середньої загальноосвітньої школи: «Більше люблю слухати, ніж говорити. Про себе розказувати мені не подобається, краще послухаю про інших. Дивлячись кінофільми, коментую їх оточуючим, іноді перебільшуючи. Із задоволенням готую спільно з друзями сюрпризи на свята однокласникам, батькам, вчителям, іншим друзям. Але сам сюрпоизи не люблю і на власний день народження завжди «хворію». Павло М. (13,5 років), учень 8 класу школи-інтернату: «Якщо мені це потрібно, я дуже швидко знайомлюся. Через 10-15 хвилин спілкування, я вже знаю багато чого цікавого про свого нового співрозмовника. Але про себе видаю мінімум інформації, щоб потім новий співрозмовник мене не образив і не принизив. Іноді фантазую і розказую про себе всякі несинітниці, а люди вірять... Вихователь радить мені в майбутньому подумати про професію актора або журналіста (*але треба буде підтягнути шкільну успішність*). А дисципліна, то не для мене... Військовим у майбутньому точно не буду».

Спрямованість на справу («Д») і відповідно на результат діагностовано у 19,59% учнів середньої загальноосвітньої школи і 27,47% підлітків школи-інтернату. Підлітки із спрямованістю на справу націлені на отримання результату спільної і власної діяльності, вони працюють з великим бажанням, навіть з певною долею агресії, іноді відкладаючи на задній план особисті інтереси, але досить активно відстоюють власні думки, якщо вони є корисними для отримання результату роботи. Такі учні активні, захоплені роботою. Якщо діяльність не є результативною, то підлітки стають досить імпульсивними і агресивними, в спілкуванні використовують вербальну та фізичну агресію, не рахуються з думкою інших.

Ірина М. (14,1 років), учениця 8 класу середньої загальноосвітньої школи відзначила, що для неї важливим є розуміння того, що зроблена нею робота виконана на 12 балів. «Я терпіти не можу коли, наприклад, моя сестра готує вдома вечерю і залишає не помитим посуд, або коли я пересаджую вдома квіти, а мені телефонує подруга, пропонує кинути все («... мама прибере») і піти з нею на дискотеку. В цей момент я готова її луснути, хоча дискотеки дуже люблю». Андрій Р. (13,2 роки), учень 7 класу школи-інтернату: «Будь-яка справа повинна бути зроблена класно будь-що. Навіть, якщо треба я підвищу голос, накричу і навіть зможу образити хлопців, аби наша спальна кімната в інтернаті була найкращою, найчистішою і мала самий високий бал за порядок».

Отже, як ми бачимо за результатами анкети афект неадекватності переважає в підлітків, в яких діагностосвано спрямованість на себе («Я»). Це 54,05% опитуваних респондентів, які навчаються в середній загальноосвітній школі і 42,25% учнів школи-інтернату. В поведінці учнів середньої загальноосвітньої школи переважають показники егоцентризму, задиркуватості, образливості, капризності, бажання займати позицію лідера, а в поведінці підлітків школи-інтернату – бажання бути в центрі уваги, займати позицію обраного, задовольняти власні потреби, також вони вперті, емоційно неврівноважені, образливі.

Порівнявши, наскільки відрізняються результати вимірів спрямованості на себе («Я») у групі підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату, було з’ясовано, що кількість учнів основної школи за показниками спрямованості на себе статистично достовірно відрізняється від кількості учнів школи-інтернату і є статистично більшою (2,02>1,64).

З метою визначення рівня розвитку самосвідомості було проведено методику на визначення показників особистісної рефлексії у дезадаптованих підлітків з афектом неадекватності. Підрахунок результатів за тестом «Рефлексія» А.М. Винагородського проходив у два етапи.

На першому етапі ми визначали індекс «Прийняття – неприйняття себе» («П») (рис. 2.5).

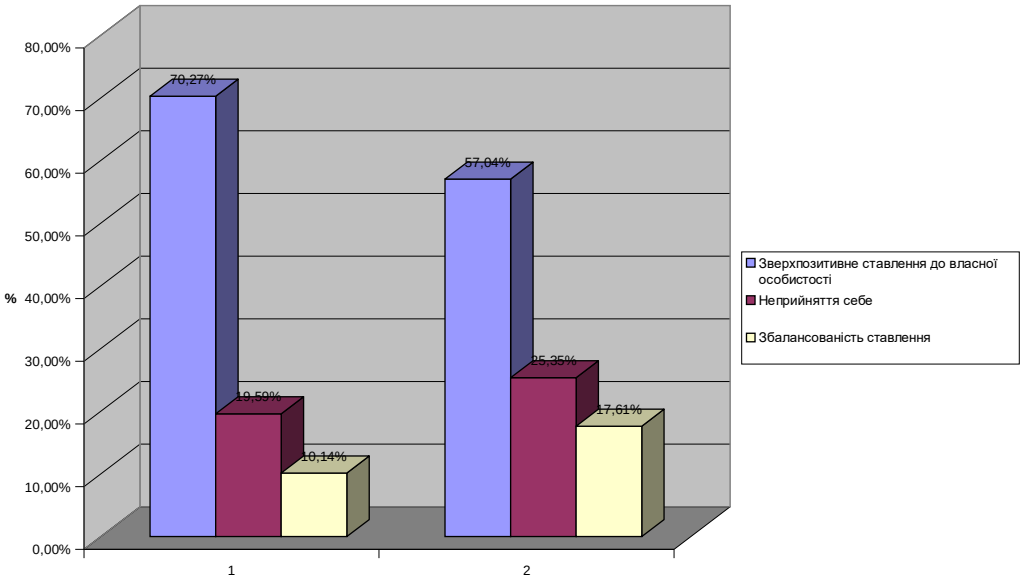


Рис. 2.5 Кількісні показники (%) індексу «Прийняття – неприйняття себе» у досліджуваних підлітків

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи, 2 – досліджувані підлітки школи-інтернату.

Показники «Зверхпозитивного ставлення до себе» було виявлено в 70,27% учнів середньої загальноосвітньої школи і 57,04% – школи-інтернату. Підлітків з цими показниками характеризують зверхвпевненість у собі та власних можливостях. Такі учні намагаються бути лідерами в будь-якому виді діяльності, будь-то навчання чи спілкування. Якщо вони зустрічаються з перешкодами, чи не досягають успіху, то досить часто звинувачують в усьому оточуючих. В спілкуванні емоційні, активні, слідкують за своєю зовнішністю, намагаються бути приємними, якщо все йде як заплановано. Якщо ж їхні плани порушуються, чи з'являються певні перепони на шляху досягнення мети, то в їхній поведінці починають переважати негативні емоції, образливість, роздратованість, злість, впертість, агресивність. Вони стають неконтрольованими, непередбачуваними і не схожими на вчорашніх приємних хлопців і дівчат, тобто в їхній поведінці прослідковуються показники афекту неадекватності.

Показники «Неприйняття себе» було виявлено у 25,35% дезадаптованих підлітків школи-інтернату та 19,59% - середньої загальноосвітньої школи. Підлітки, у яких переважають зазначені показники, тривожні, невпевнені у власних можливостях, вони уникають спілкування, закомплексовані, неврівноважені,

неохайні, байдужі, закриті до спілкування. Якщо близькі дорослі намагаються потрапити у внутрішній світ такого підлітка, то у відповідь отримують агресивну реакцію і, як правило, це вербальна агресія. Якщо ж однолітки намагаються будь-яким чином вплинути на такого підлітка, то у відповідь вони отримують абсолютно байдуже ставлення, або фізичну агресію, якщо не існує іншої можливості уникнути конфліктної ситуації. Це підлітки, які живуть у власному світі та відчувають себе комфортно тільки наодинці з собою.

«Збалансованість ставлення до себе» виявлено у 17,61% учнів школи-інтернату і 10,14% - середньої загальноосвітньої школи. Підлітків з цими показниками проявляють впевненість у собі, розсудливість, адекватність вчинків і поведінки. Вони досить приємні у спілкуванні, активні, але спілкуються з вигідними для себе людьми. Якщо їм це треба, то вони можуть відстоювати власну думку досить агресивно, це діти, про яких можна можна сказати: «Вони знають собі ціну» і ніколи не будуть пристосовуватися до інших.

На другому етапі було підраховано три індекси: індекс стабільності ставлення до себе у часі («С»), індекс наступності («N») та індекс рефлексії («R»). На рис. 2.6 відображено результати тесту за індексом «С».

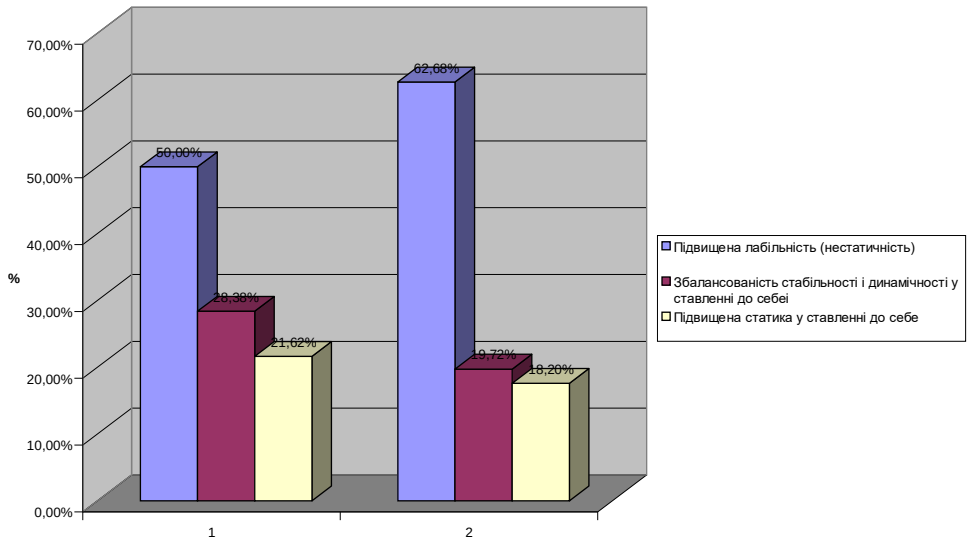


Рис. 2.6 Кількісні показники (%) індексу «Стабільності» досліджуваних підлітків

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи, 2 – досліджувані підлітки школи-інтернату.

Показники підвищеної лабільності (нестатичності) було виявлено у 62,08% учнів школи-інтернату і 50,00% - середньої загальноосвітньої школи. Для таких підлітків характерними є емоційність, збудливість, неврівноваженість, активність, комунікабельність. Вони спочатку говорять і діють, а потім думають. Дуже часто ображають своєю поведінкою і словами інших.

Ставлення до власної особистості у них амбівалентне: якщо все виходить за задумом, вони оцінюють себе позитивно, якщо ні – починають звинувачувати себе, а іноді й оточуючих, чим в такому разі можуть спричиняти конфлікти, як міжособистісні, так і внутрішньоособистісні. В поведінці цієї категорії підлітків досить яскраво проявляється афект неадекватності.

Збалансованість стабільності й динамічності у ставленні до самого себе спостерігається в 28,38% учнів середньої загальноосвітньої школи і 19,72% – школи-інтернату. Про таких підлітків можна сказати, що вони реалісти, спокійні, врівноважені, безконфліктні, адекватно сприймають власну особистість, свої вчинки і вчинки та ставлення інших людей. Вміють реально оцінити будь-яку ситуацію і відстояти власну думку, хоча іноді їм приходиться це робити досить активно, не зважаючи на думку інших. Вони досить часто стороняться оточуючих.

Показники підвищеної статики у ставленні до себе виявлено у 21,62% учнів середньої загальноосвітньої школи і 18,20% – школи-інтернату. Підлітків з такими показниками характеризує спокійно-байдуже, іноді занадто поважне ставлення до себе. Вони не звертають уваги на ставлення до них оточуючих. Думка однолітків їм просто байдужа. Хоча простежується те, що вони можуть стати досить образливими, якщо хтось з ровесників намагатиметься настояти на негативній оцінці їхньої персони.

На рис. 2.7 відображено результати тесту «Рефлексія» за індексом «N». Дуже високі показники наступності було виявлено у 66,20% учнів школи-інтернату і 56,08% - середньої загальноосвітньої школи. Такі підлітки живуть за власним планом, в якому відображено навіть ставлення до себе. Кожен його пункт вони готові прокоментувати і відстояти будь перед ким. Тому вони не є гнучкими ні в спілкуванні, ні в навчальній діяльності. Ці досліджувані ніколи не поступляться

своїми принципами, що досить часто призводить до конфліктів з вчителями і однолітками. Крок за кроком ці учні вибудовують своє майбутнє і звичайно ж ставлення до себе, похитнути яке оточуючим майже неможливо. В досягненні своєї мети такі учні досить часто проявляють афективну поведінку, що призводить до виникнення такого феномену як «афект неадекватності».

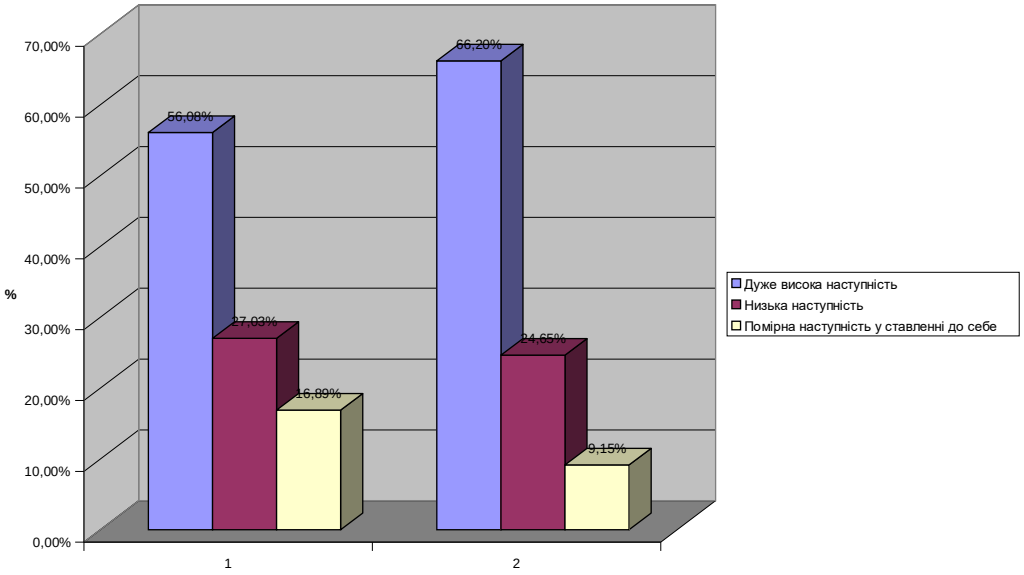


Рис. 2.7 Кількісні показники (%) індексу «Наступності» у підлітків основної школи та школи-інтернату

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи, 2 – досліджувані підлітки школи-інтернату.

Низькі показники наступності у ставленні до власної особистості виявлено у 27,03% учнів середньої загальноосвітньої школи і 24,65% – школи-інтернату. Учні з низькими показниками наступності оцінюють власну особистість, виходячи із ситуації, досягнення успіху чи неуспіху, ставлення оточуючих, стану здоров'я, настрою та ін. Якщо сьогодні їх супроводжує успіх – вони себе люблять, а що буде завтра, чи продовжуватимуть вони себе оцінювати позитивно, вони не знають на 100% самі. З цією категорією підлітків досить складно оточуючим, вони часто не знають, що саме витнуть ці учні.

Помірна наступність у ставленні до себе була виявлена у 16,89% учнів середньої загальноосвітньої школи і 9,15% – школи-інтернату. Про таких підлітків можна сказати, що вони в усьому занадто помірковані, зовнішньо досить спокійні, хоча можуть проявляти і негативні емоції, поступово вибудовують ставлення до

власної особистості, яке ретельно підтримують та оберігають. Досить складно похитнути їхню думку, яку вони відстоюють і зберігають, іноді досить агресивно, тому оточуючим теж досить складно знайти стежку до серця цієї категорії учнів.

На рис. 2.8 відображено результати тесту за індексом «R».

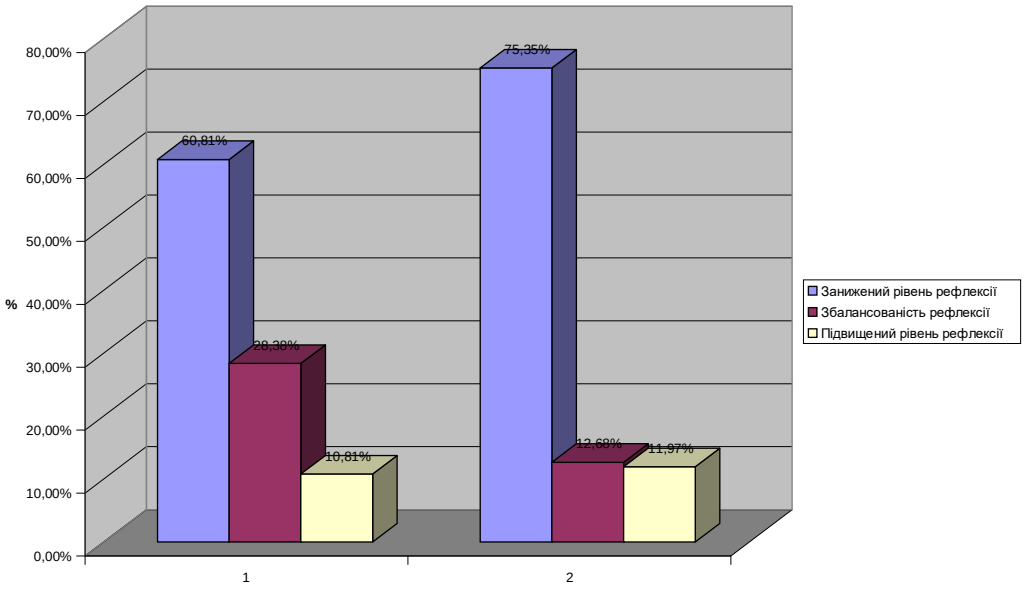


Рис. 2.8 Кількісні показники (%) індексу «Рефлексія» досліджуваних підлітків

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи, 2 – досліджувані підлітки школи-інтернату.

Занижений рівень особистісної рефлексії виявлено у 75,35% учнів школи-інтернату і 60,81% - середньої загальноосвітньої школи. Про таких учнів можна сказати, що у них низький потенціал формування самосвідомості. Для них не є першочерговим процес самоспостереження, самопізнання, вони не аналізують вчинки та поведінку інших людей, їм це просто байдуже. Такі учні досить емоційні, особливо не замислюються над власними вчинками і їхніми наслідками, не намагаються їх пояснити, не контролюють власну поведінку і емоції, можуть образити інших, принизити. Вони поводять себе так, як їм подобається. У цієї категорії підлітків найчастіше проявляється афект неадекватності в поведінці.

Збалансованість рефлексії було виявлено в ході дослідження у 28,38% учнів середньої загальноосвітньої школи і 12,68% – школи-інтернату. Для таких підлітків характерними є досить серйозне розмірковування над особливостями власної особистості, аналіз взаємостосунків з оточуючими причинами їхніх невдач,

намагання зрозуміти і пояснити поведінку як власну, так і інших. Респонденти цієї групи постійно аналізують події, які з ними відбуваються, причини поразок та невдач у діяльності, намагаються вести діалог з самим собою, що може призвести до виникнення внутрішньоособистісного конфлікту. Складається враження, що вони не чують оточуючих, живуть у власному світі, що призводить до порушення взаємостосунків з оточуючими, частих конфліктів і афективної поведінки.

Підвищений рівень рефлексії виявлено у 11,97% учнів школи-інтернату і 10,81% - середньої загальноосвітньої школи. Для таких учнів характерними є застрявання на власній особистості, на відрефлексуванні власних думок, почуттів, своїх душевних станів. Такі підлітки постійно розмірковують, досить часто відволікаючись (або знаходячись далеко) від реального життя. Оточуючим здається, що вони про щось постійно міркують, фантазують, що вони дуже «розумні» й помірковані, живуть у власному спроектованому ними світі, намагаючись відповісти на серію філософських питань, аргументуючи їх через призму власних потреб і досягнень. У цієї категорії підлітків є відповідь на абсолютно «всі» питання. Але їм дуже важко пристосуватися до реального життя, яке кардинально відрізняється від їхніх фантазій. Вони є занадто розумними, щоб мати друзів, не вміють прислухатися до оточуючих і чути їх. Саме підлітки, віднесені до цієї категорії є досить самотніми, вони почувають себе комфортно тільки у власному світі, куди не пускають оточуючих.

З метою дослідження егоцентризму підлітків та отримання «індексу егоцентризму», за яким можна визначити егоцентричну-децентричну спрямованість особистості досліджуваного нами було проведено «Тест егоцентричних асоціацій». Результати відображено в таб. 2.7.

З табл. 2.7 можна побачити, що в досліджуваних обох груп переважають показники високого рівня егоцентричної спрямованості: підлітки середньої загальноосвітньої школи – 65,54%, а в учнів школи-інтернату цей показник на 14,13% менший і становить 51,41%. Учнів з цим рівнем спрямованості характеризують егоїзм, активність, спрямованість на себе, нерозуміння і невміння враховувати думки та переживання інших людей, координувати їх зі своєю

особистою точкою зору, відсутність емоційного співпереживання, емпатії. Вони конфліктні, агресивні, легко можуть образити інших, зверхвпевнені у собі, вважають себе досить розумними, гарними зовнішньо, намагаються використовувати інших для задоволення особистих інтересів і потреб, їхня діяльність спрямована тільки на власну користь. Отже, в їхній поведінці проявляються показники афекту неадекватності.

Таблиця 2.7

Кількісні показники (%) визначення рівня егоцентричної спрямованості досліджуваних підлітків

n =148 n =142

Рівень егоцентричної спрямованості	Кількісні показники	
	Підлітки середньої загальноосвітньої школи	Підлітки школи-інтернату
Високий	65,54	51,41
Середній	6,08	16,90
Низький	28,38	31,69

Наприклад, Василь М. (13,8 років), учень 8 класу середньої загальноосвітньої школи, досить часто використовував у висловлюваннях про себе займенник «Я» і відзначав: «Кожен повинен мені допомагати і мене підтримувати. Найважливішим є те, що я вже обрав майбутню професію. Неправда, що я поганий. Прийде такий день, коли я помщуся всім, хто мене ображав». Юля О. (15 років), учениця 9 класу школи-інтернату, зазначає: «У порівнянні з іншими, я найрозумніша і найгарніша. Кожен, кому я не подобаюся – дурень. Якщо мене не розуміють і не слухають, я починаю відстоюватласну думку досить голосно і навіть можу перейти на крик, якщо не допомагає, то можу і луснути іншого».

Низький рівень егоцентричної спрямованості констатовано в досліджуваних школи-інтернату – 31,69%, а в підлітків середньої загальноосвітньої школи цей показник менший на 3,31% і становить 28,38%. Для досліджуваних цієї категорії характерними є підпорядкованість авторитетам, залежність від думки оточуючих,

пасивність, байдужість, невпевненість, неврівноваженість, тривожність, низький рівень самооцінки, закомплексованість, емоційна і комунікативна закритість. Тобто, вони не кричать, не конфліктують, не відстоюють власну позицію, а просто спокійно спостерігають за ситуацією збоку, не втручаючись, що теж свідчить про наявність у поведінці афекту неадекватності.

Наприклад, Юрко В. (13,2 років), учень 7 класу школи-інтернату, зазначав: «Звичайно мої друзі зі мною не радяться, приймаючи рішення, а навіщо, мені й так непогано, я прислухаюся до їхньої думки. До сих пір я боюся, що мене повернуть у мою власну сім'ю, тому і намагаюся не привертати до себе уваги, бути непомітним. Це єдине, що мене зараз хвилює». Олеся В. (14,1 років), учениця 8 класу середньої загальноосвітньої школи відзначила: «Легше за все для мене сховатися на уроках за останньою партою за спинами інших, щоб мене не викликали до дошки».

Показники середнього рівня егоцентризму також є вищими в досліджуваних школи-інтернату і становлять 16,90%, що на 10,82% більше, ніж в підлітків середньої загальноосвітньої школи (6,08%). Підлітки, які потрапили до цієї групи байдужі як до власної особистості, так і до оточуючих, пасивні, інертні.

Наприклад, Микола Л. (14,2 років), учень 8 класу школи-інтернату, пояснював: «Якщо мене образять, я просто більше не буду спілкуватися з цією людиною, а що подумають оточуючі – мені на це байдуже». Дмитро О. (13,9 років), учень 8 класу середньої загальноосвітньої школи зазначав: «У результаті гри у футбол ми програли. Ну то й що? Легше за все не звертати увагу на оточуючих, щоб уникати конфліктів, сварок, образ».

Для визначення типу і рівня тривожності підлітків з метою дослідження шкільного, самооцінного чи міжособистісного типу тривожності у зазначеної категоії підлітків нами був використаний тест «Виявлення рівня тривожності у підлітків», розроблена на основі «Соціально-ситуаційної тривожності» Кондаша (табл. 2.8).

За результатами дослідження в табл. 2.8 можна побачити, що в респондентів основної школи домінують показники шкільної тривожності (52,03%), а в респондентів школи-інтернату ці показники на 28,79% менші і становлять 23,24%.

Для таких учнів характерними є страх оцінювання шкільної успішності, страх перед вчителем, невпевненість у правильності дій при виконанні завдань по перевірці знань і навчальних досягнень. На уроках такі учні або намагаються поводити себе непомітно, або зривають уроки, тікають із занять, поводять себе досить грубо по відношенню до вчителів та однокласників, тобто в поведінці саме цієї категорії учнів проявляється феномен афекту неадекватності.

Таблиця 2.8

Кількісні показники (%) визначення виду тривожності досліджуваних підлітків

n =148 n =142

Вид тривожності	***Кількісні показники***	
	Підлітки середньої загальноосвітньої школи	***Підлітки школи-інтернату***
Шкільна	52,03	23,24
Самооцінна	25,68	44,37
Міжособистісна	22,29	32,39
Рівень тривожності		
Норма (середній рівень)	-	-
Підвищений	68,92	45,07
Високий	25,67	40,14
Дуже високий	5,41	14,79
Спокій (низький рівень)	-	-

Наприклад, Олег В. (13,9 років), учень 7 класу основної школи: «Я боюся вчителя математики, не розумію його пояснень, боюся писати контрольну роботу, відповідати біля дошки саме на цьому предметі, дуже б не хотілося, щоб маму викликали до школи чи примусили червоніти на батьківських зборах. Тому на уроках я намагаюся сидіти як мишка тихо і непомітно». Олена К. (14,9 років), учениця 8 класу, школи-інтернату: «Я боюся отримати погану оцінку на контрольній роботі, бо тоді прийдеться здавати тематичну атестацію, а знання в мене з біології, м'яко кажучи, не дуже. Тому я намагаюся зробити все можливе, щоб зірвати її, або «тікаю» з уроку, щоб не писати контрольну. Іноді йду до лікаря і весь урок скаржуся йому, або інакше кажучи, просто морочу йому голову».

В респондентів школи-інтернату переважають показники самооцінної тривожності (44,37%), в підлітків основної школи вони є меншими на 18,69% і становлять 25,68%. Для зазначеної категорії досліджуваних характерними є неадекватна самооцінка, невпевненість у власних силах, очікування неуспіху. Для їхньої поведінки характерними присутні такі показники афекту неадекватності: роздратованість, лякливість, плаксивість, крикливість, невріваженість, конфліктність, вони часто намагаються відмовитися від ситуації перевірки знань і оцінювання, яка загрожує адекватності самооцінки. Наприклад, Василь К. (12,2 років), учень 6 класу середньої загальноосвітньої школи: «Я як завжди можу отримати двійку з математики, тому що не можу розв'язувати складні задачі, а так не хотілося б бути найгіршим у класі...». Марійка В. (13,3 років), учениця 7 класу, школи-інтернату: «Я не впевнена, що добре здам атестацію з іноземної мови, мені дуже соромно і, коли вчитель починає зі мною розмовляти, вмовляти мене, я починаю червоніти і плакати».

Показники міжособистісної тривожністі у досліджуваних підлітків, які навчаються у школі-інтернаті становлять 32,39%, на відміну від учнів середньої загальноосвітньої школи, у яких цей показник є меншими на 10,1% і дорівнює 22,29%. Такі учні бояться бути неприйнятими в групі однолітків, вони звертають увагу на будь-які зміни у ставленні до себе, досить гостро переживають ситуацію критики, задля уникнення якої вони намагаються звести спілкування з оточуючими до мінімуму, або починають оборонятися, використовуючи афективні форми поведінки. В поведінці цієї категорії учнів проявляється афект неадекватності. Наприклад, Сергій В. (14,6 років), учень 8 класу основної школи: «Я часто помічаю, як мої однокласники говорять про мене і сміються. В такій ситуації мені дуже хочеться підійти і луснути їх, я стримуюся, намагаюся їх уникати, але терпець у мене уривається». Василина М. (12,9 років), учениця 7 класу, школи-інтернату: «Мене останнім часом часто ображають і я, щоб попередити такі образи на власну адресу, починаю сама ображати і, навіть, навчилася битися, чим доводжу вихователя до сказу, але він мене жодного разу не захистив, тому на його почуття мені байдуже».

Розглянемо ситуації, які найчастіше викликають тривогу, неспокій, занепокоєння у досліджуваних основної школи з високим рівнем тривожності:

- приймати участь у змаганнях, олімпіадах, виступати у конкурсах;
- розмовляти з директором школи;
- писати контрольну роботу;
- коли тебе явно очікує неуспіх;
- виступати перед великою аудиторією;
- здавати іспити;
- при очікуванні важливої, вирішальної справи.

Ситуації, які найчастіше викликають тривогу, неспокій, занепокоєння у досліджуваних школи-інтернату з високим рівнем тривожності:

- коли на тебе не звертають уваги;
- при відвідуванні незнайомих людей;
- думки про власне майбутнє;
- коли тебе очікує неуспіх;
- при порівнянні себе з іншими;
- в процесі перевірки власних здібностей;
- коли тебе не сприймають як рівного;
- в процесі оцінювання твоїх робіт.

Слід зазначити, що серед опитуваних жоден респондент не має показників тривожності у нормі і не вважає себе спокійним, а домінуючими є показники підвищеного рівня тривожності (68,92% - підлітки основної школи, 45,07 – школи-інтернату). Високий рівень переважає в учнів школи-інтернату – 40,14%, у підлітків середньої загальноосвітньої школи він є меншим на 14,47% і становить 25,76%. Дуже високий рівень тривожності є більшим на 9,38% в учнів школи-інтернату (14,79%), а в учнів основної школи цей показник становить 5,41%. Для таких респондентів характерними є гострі, бурні і тривалі реагування на неуспіхи як в навчальній діяльності, так і в спілкуванні; переважає очікування неуспіху, негативного ставлення до себе і оцінки знань з боку вчителів, однолітків та батьків. Вони бояться не відповідати очікуванням оточуючих, не вміють адекватно і реально

оцінити ситуацію і швидко прийняти рішення. Тривогу такі учні переживають найчастіше в ситуації, коли їхні знання перевіряються біля дошки перед аудиторією однокласників або коли присутні декілька вчителів. Успішність вони мають низьку (3-5 балів), тому саме цю категорію підлітків віднесено до важковстигаючих. Причинами цього також є низький рівень працездатності, швидка втомлюваність, неуважність, низький рівень концентрації уваги, рухова активність, в той же час – сором'язливість, замкнутість, уникнення прямих контактів з вчителями та однолітками.

Такі учні не вміють і не бажають просити вчителя про допомогу, наприклад, якщо не зрозуміли нову тему, чи пропустили заняття через хворобу. Слід зазначити, що підлітки з високими показниками тривожності досить часто пропускають школу саме через хворобу.

Наступним етапом роботи стало визначення проявів фрустраційних реакцій дезадаптованих підлітків з афектом неадекватності (Див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Показники типів і напрямків реакції (%) в ситуації фрустрації серед досліджуваних підлітків

n=148 n=142

Напрямок реакції	OD		ED		NP	
	Досліджувані середньої загальноосвітньої школи	Досліджувані школи-інтернату	Досліджувані середньої загальноосвітньої школи	Досліджувані школи-інтернату	Досліджувані середньої загальноосвітньої школи	Досліджувані школи-інтернату
E	9,46	9,16	52,03	54,23	8,78	8,45
I	4,05	2,11	8,11	7,04	4,73	4,93
M	4,05	2,11	6,76	9,15	2,03	2,82

В табл. 2.9 надано оцінки результатів тесту, де можна побачити, що в досліджуваних переважає самозахисний тип (ED) і екстрапунітивний напрямок реакції (E) 54,23% - учнів школи-інтернату і 52,03% - підлітків середньої загальноосвітньої школи.

Досліджуваним з такими показниками властива агресивна та конфліктна поведінка, що заважає навчанню та спілкуванню і призводить до частих конфліктів. Вони є образливими, неврівноваженими (кидають речі, якщо їм щось не подобається, можуть грюкнути дверима і під час уроку піти з класу, зустрівшись з неуспіхом починають плакати або досить голосно сміятися). В своїх невдачах вони звинувачують вчителів та однолітків. Причім, звернемо увагу на те, що в школах-інтернатах, де живуть і навчаються діти з неблагополучних, проблемних та малозабезпечених сімей, більшість батьків при цьому позбавлені батьківських прав, жоден учень з тих, з ким проводилося дослідження, не звинуватив в своїх невдачах батьків, у звичайній же школі таких дітей було 16,02%. У всіх констатовано афективну поведінку, яка досить часто призводить до появи афекту неадекватності, про що свідчать результати раніше проведених досліджень. Такі учні мають низькі показники шкільної успішності, є непристосованими до шкільних умов, на них постійно скаржаться вчителі.

Наприклад, Максим В. (13,1 років) учень 7 класу школи-інтернату відповів на запитання вчителя таким чином: «Я не зрозумів нової теми навіть після п′яти ваших пояснень. І взагалі, мені не цікаво на ваших уроках».

Друге місце належить перешкоджаючи-домінантному типу (OD) та екстрапунітивному напрямку реакції (E) – 9,16% учні школи-інтернату і 9,46% – учні середньої загальноосвітньої школи. Для таких учнів характерними рисами характеру є пасивність, невпевненість у собі, замкнутість, тривожність. Вони глибоко всередині переживають проблемні ситуації, застрягають на невдачах, але не намагаються їх вирішити самотужки, очікуючи, що хтось зробить це за них. Такі учні є «ведомими», підпорядкованими думкам інших, вони мають низькі показники шкільної успішності, якщо і порушують дисципліну, то не є ініціаторами конфлікту. Досить часто не мають друзів, зовнішньо – неохайні. Василь М. (12,9 років) учень 7 класу основної школи відповів на малюнок таким чином: «Мені шкода, але я не зміг розв’язати задачу. Чому ви знову мене викликали до дошки?».

На третьому місці знаходиться дозволяючий тип (NP) і екстрапунітивний напрямок реакції (E) – 8,78% учні середньої загальноосвітньої школи і 8,45% – учні

школи-інтернату. Для таких підлітків властиві наступні риси характеру: активність, зверхвпевненість у собі, цілеспрямованість, схильність до організаторських здібностей у будь-яких видах діяльності, нав'язування власної точки зору, конфліктність. Ці учні мають середні показники шкільної успішності. За соціометричним тестом всі вони потрапили до категорії «Обраних». Назар В. (14,1 років), учень 8 класу основної школи у одній з відповідей зазначив: «Залишіться зі мною після уроків і поясніть ще раз, так, щоб я зрозумів».

Самозахисний тип (ED) та імпунітивний напрямок реакції (M) було виявлено у 9,15% учнів школи-інтернату і 6,76% учнів середньої загальноосвітньої школи. У таких учнів виявилися незалежність у судженнях і оцінках, начитаність, впевненість у власній правоті, знаннях. Вони вміють впевнено, використовуючи різні аргументації довести будь-що власну думку як вчителям, так і однолітам, чим досить часто дратують оточуючих. Мають середні показники шкільної успішності, так як основну увагу приділяють вивченню тих шкільних дисциплін, які їм знадобляться в майбутній професії. Наприклад, Богдан К. (13,9 років), учень 8 класу школи-інтернату на зауваження реагував таким чином: «Мені байдуже, я готувався до тематичної атестації з іноземної мови».

Перешкоджаючи-домінантний тип (OD) та імпунітивний напрямок реакції (M) виявлено в 4,05% учнів середньої загальноосвітньої школи і 2,11% учнів школи-інтернату. Для таких підлітків характерним є байдуже ставлення до фруструючої, проблемної, конфліктної ситуації. Вчителі і однолітки відзначають, що з цими учнями неможливо посваритися, як і неможливо примусити їх до справи, яка їм не до вподоби. Вони вважають друзями всіх, але досить близько не спілкуються ні з ким, іноді порушують дисципліну, можуть образити, але не розуміють цього, однак ніколи не ображаються самі, ніколи не попросять пробачення за власну поведінку. Досить змінні у своїх намірах: так, сьогодні такий підліток планує бути космонавтом, завтра – артистом, а післязавтра – бізнесменом. Загалом їм властиве поверхове ставлення до будь-якого виду діяльності. В навчальній діяльності ці учні мають середні та низькі показники успішності. Наприклад, на зауваження вчителя щодо

запізнення Віталій К. (13,4 років), учень 8 класу основної школи відповіла: «Мені байдуже! Запізнився, так запізнився!».

Перешкоджаючи-домінантний тип (OD) та інтропунітивний напрямок реакції (I) було виявлено у 2,11% учнів школи-інтернату і 4,05% учнів середньої загальноосвітньої школи. Цей тип і напрямок реакції досить близький до перешкоджаючьо-домінантного типу (OD) та імпунітивного напрямку реакції (M). У цих досліджуваних також констатовано поверхове, «легке» (*легковажне*) ставлення до будь-якого виду діяльності. Наприклад, Ольга К. (13,4 років), учениця 7 класу школи-інтернату у відповідь на зауваження однокласника, що він з нею не хоче сидіти за однією партою відповіла: «Дякую, що попередив!».

Дозволяючий тип (NP) та імпунітивний напрямок реакції (M) було виявлено у 2,82% учнів школи-інтернату і 2,03% учнів середньої загальноосвітньої школи. У цих респондентів домінує зверхоптимізм, нереальне почуття гумору, активність у діяльності, занадто сильне почуття справедливості, відсутність комунікативного контролю. Такі учні постійно знаходяться у пошуку нових, альтернативних способів вирішення певної ситуації, постійно когось захищають, доводять власну думку, «воюють з тими, хто проти них» (вчителі, однокласники, однолітки, батьки). Досить часто є неформальними лідерами серед одноліток. Іноді силоміць нав’язують себе в лідери («…оберіть мене старостою, я самий гідний, я хочу бути старостою і, якщо ви мене оберете, буду завжди вас захищати і допомагати, а не оберите – начувайтеся…»). Вони мають середні показники шкільної успішності.

Дозволяючий тип (NP) та інтропунітивний напрямок реакції (I) було виявлено у 4,93% учнів школи-інтернату і 4,73% учнів основної школи. Для таких учнів характерними є низький рівень організаторських здібностей і комунікативного контролю. Вони не є лідерами, хоча намагаються підпорядкувати собі інших і керувати ними: при цьому спостерігається завищена вимогливість до інших, почуття справедливості, відповідальності, а намагання примусити інших виконувати власні вказівки заважають їм знаходити компроміс з оточуючими. Це звичайно ж призводить до конфліктів. В навчальній діяльності такі учні мають середні показники шкільної успішності. Наприклад, Аліна В. (12,8 років), учениця 7 класу

основної школи у відповідь на невпевненість вчителя щодо якості написання тематичної атестації відповіла: «Я ще позаймаюся з батьками (репетитором) вдома і підготуюся до тематичної атестації та напишу її добре».

Самозахисний тип (ED) та інтропунітивний напрямок реакції (I) було виявлено у 8,11% учнів середньої загальноосвітньої школи і 7,04% учнів школи-інтернату. Для них характерними є емпатія, конформність, відповідальність. Такі підлітки довіряють та підкоряються іншим, пасивні і занадто спокійні у спілкуванні, майже ніколи не відстоюють власну думку, вважають, що мають багато друзів і всі вони справжні, пробачають образи досить швидко. Якщо зустрічаються з неуспіхом в будь-якому виді діяльності, то звинувачують у всьому самих себе. Мають середні та низькі показники шкільної успішності, низький рівень самооцінки та високі показники шкільної тривожності. Наприклад, Єгор Л. (13,3 років), учень 7 класу основної школи на зауваження щодо невиконання домашнього завдання відповів: «У нас вдома допізна були гості і я не встиг виконати домашнє завдання, винен. Вибачте».

Аналіз результатів показав, що результати за напрямками та видами реакцій в учнів основної школи та школи-інтернату майже не відрізняються (різниця 1-2 бали). Але різниця між імпунітивними реакціями перешкоджаючьо-домінантного типу складає чотири бали, тому за допомогою φ – критерію (кутове перетворення Фішера) [183] було підраховано, чи є ця різниця статистично достовірною. Отриманий показник більше критичного (1,72>1,64), тобто різниця між імпунітивними реакціями перешкоджаючьо-домінантного типу учнів звичайних шкіл та шкіл-інтернатів статистично достовірно відрізняються і є статистично більшою.

З метою визначення рівня розвитку вольової саморегуляції дезадаптованих підлітків з афектом неадекватності було проведено тест-опитувальник за А.В. Звірковим та Е.В. Ейдманом. Інтерпретація результатів відбувалася за трьома шкалами: шкалою загальної саморегуляції, шкалою наполегливості та шкалою самовладання. З таблиці 2.10 можна побачити, що в підлітків як середньої загальноосвітньої школи, так і школи-інтернату переважають низькі показники за всіма шкалами вольової саморегуляції.

Таблиця 2.10

Кількісні показники (%) рівня розвитку вольової саморегуляції досліджуваних підлітків

n=148 n=142

Шкала	Рівні розвитку вольової саморегуляції дезадаптованих підлітків			
	Досліджувані середньої загальноосвітньої школи		Досліджувані школи-інтернату	
	Високий рівень	Низький рівень	Високий рівень	Низький рівень
Загальна саморегуляція	43,24	56,76	33,10	66,90
Наполегливість	36,49	63,51	46,48	53,52
Самовладання	41,89	58,11	30,28	69,72

Низький рівень загальної саморегуляції перевищує в учнів школи-інтернату (66,90%), в учнів середньої загальноосвітньої школи він становить 56,76%. Наявність цих показників свідчить про чутливість, емоційну нестійкість (то плачуть, то сміються, то кричать, сваряться, то замикаються в собі і мовчать), вразливість, невпевненість у собі, у власних силах і можливостях. Рефлексивність у таких підлітків невисока, а загальний фон активності занижений. Їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Такі підлітки неврівноважені, нервові, проявляють вербальну агресію, або намагаються сховатися за маскою байдужості, зустрівшись з певним неуспіхом в діяльності. Саме у цієї категорії підлітків спостерігаються прояви афективної поведінки і афект неадекватності.

Низькі показники наполегливості було виявлено у 63,51% учнів середньої загальноосвітньої школи і 53,52% учнів школи-інтернату. У них констатовано підвищену лабільність, невпевненість у собі, безініціативність, низькі показники активності і працездатності, імпульсивність, що часто призводить до непослідовності у вчинках і поведінці загалом. Втім ці респонденти досить чутливі, гнучкі, винахідливі, соціальні норми трактують так, як їм це вигідно, не звертають увагу на оцінки і думки оточуючих. Проявляють афективні форми поведінки.

Низький рівень самовладання було виявлено в 58,11% учнів середньої загальноосвітньої школи і 69,72% учнів школи-інтернату. Їм властива спонтанність,

імпульсивність, неврівноваженість, вразливість.

Високий рівень загальної саморегуляції домінує у 43,24% учнів середньої загальноосвітньої школи та 33,10% - школи-інтернату. У цих респондентів виявлено такі властивості як: незалежність, активність, потреба контролювати будь-яку ситуацію, бути в курсі всіх справ. Водночас вони відчувають тривожність і напруження в ситуації, коли не вдається повністю контролювати певну ситуацію чи власну поведінку, що звичайно ж впливає на їхній настрій, впевненість у власних силах та емоції, що викликає афективну поведінку.

Високі показники наполегливості було виявлено в 36,49% учнів середньої загальноосвітньої школи і 46,48% учнів школи-інтернату. Для цієї категорії учнів властивими є активність, працездатність, прагнення до планування власних дій і виконання запланованого, не зважаючи на перешкоди, які їх тільки спонукають до активних дій всупереч і за будь-яких обставин досягти поставленої мети. Для досягнення запланованого можуть порушувати норми моралі і піти всупереч власним моральним переконанням.

Високий рівень самовладання було діагностовано у 41,89% учнів середньої загальноосвітньої школи і 30,28% учнів школи-інтернату. Таких підлітків характеризують емоційна зверхстійкість, вміння занадто контролювати власну поведінку. Характерним для них є зовнішній спокій, впевненість у собі, відсутність страху перед невідомим, підвищена готовність до сприймання нового, свобода поглядів з тенденцією до новаторства і радикалізму. Разом з тим прагнення до постійного зверхсамоконтролю може призвести до стурбованості, напруження, перевантаження і втоми, а іноді й до порушень поведінки.

З метою визначення соціометоричного статусу кожного дезадаптованого учня з афектом неадекватності та діагностики міжособистісних взаємостосунків у спільноті однолітків було проведено психодіагностичну методику Р.В. Овчарової «Діагностика структури міжособистісних взаємин у класі».

Після підрахунку соціометричного статусу кожного учня нами було визначено загальні результати, які відображені в таб. 2.11.

Визначаючи за результатами діагностики міжособистісних взаємин такий соціальний чинник афекту неадекватності як *статус підлітка в колі однолітків,* серед вибірки досліджуваних нами було констатовано чотири наступні категорії: «Ізольовані», «Обрані», «Лідери» та «Прийняті», що виявляються у досліджуваних як середньої загальноосвітньої школи, так і школи-інтернату. З табл. 2.11 можна побачити, що за останньою категорією «Прийняті» (учні основної школи – 15,92% та школи-інтернату – 9,24%) не було виявлено показників афекту неадекватності.

Таблиця 2.11

Показники (%) соціометричного статусу дезадаптованих підлітків серед однолітків класу

n=148 n=142

Досліджувані	Соціометричний статус особистості			
	Зірки	Прийняті	Обрані	Ізольовані
Підлітки основної школи	10,93	15,92	21, 83	51,32
Підлітки школи-інтернату	16,71	9,24	29,05	45,00

До *категорії «Ізольовані»* було віднесено 51,32% дезадаптованих підлітків середньої загальноосвітньої школи, які помилково вважали себе зірками (або лідерами, або обраними), наголошуючи, що мають авторитет серед однолітків, при цьому були впевнені у власній значущості, постійно прагнули засобом безупинних і беззмістовних вербалізацій привернути до себе увагу. Зустрівшись з неуспіхом у спілкуванні та з прямим неприйняттям групою, починали конфліктувати, намагалися за допомогою фізичної сили і образ досягнути високого соціального статусу серед однолітків. Також у них були виявлені низькі показники шкільної успішності. До зазначеної категорії належить 45,00% респондентів школи-інтернату. Варто відзначити, що поведінкові реакції цих досліджуваних диференціюються залежно від успішності в навчанні. Підлітки, які мали більш-менш високу успішність, намагалися агресивно відстоювати, інколи на основі неаргументованих доводів, кожну навчальну оцінку за всіма предметами, вдавалися до образ, зриву уроків і приниження оточуючих. Такі форми поведінки часто викликають афект

неадекватності, який призводить до відторгнення їх оточуючими. Респондентів з низькими показниками шкільної успішності однолітки сприймали як нецікавих, розумово обмежених. Захищаючи себе від образ, принижень, висміювання за свій неуспіх, зазначені підлітки ставали «непомітними», мовчазними, самотніми, зовнішньо байдужими і зверхспокійними, приховуючи негативні емоції, які провокували виникнення внутрішньоособистих конфліктів та афекту неадекватності, внаслідок чого з'являлося неприйняття їх групою.

В досліджуваних середньої загальноосвітньої школи соціометричний *статус «Обрані»* діагностовано в 21,83%. Однолітки їх обирають тому, що вони здатні до пояснення своїх думок, аргументацій власних вчинків, однак їм не вистачає самоконтролю та толерантного ставлення до оточуючих. До того ж у навчальному процесі їм не подобаються перевірка знань, поради однолітків, пропозиції та зауваження вчителів. В ситуаціях несправедливого до них ставлення, коли їм треба виправдовуватись, використовують психологічні захисти інтелектуалізацію й раціоналізацію, бувають занадто самовпевненими, відвертими, зухвалими та нестриманими у комунікативних взаємодіях. Якщо відсутнє справедливе вирішеня їх проблем, то реакцією на це є афект неадекватності. Серед респондентів школи-інтернату зазначений статус є трохи вищим і становить 29,05%. Ці підлітки намагаються розташуватися в соціальному просторі лідера. Констатовано, що кожен з них прагне продемонструвати одноліткам, що він є найкращим другом лідера, прислуговуючи при цьому йому та зображуючи перед ровесниками «вірну» дружбу. Хоча лідер іноді й не здогадується про такого «вірного друга». Як виявлено, респонденти приймають так звану позицію «причепали» з метою компенсації нереалізованих потреб та успішних дій, підвищення низької самоповаги та набуття бажаного в очах ровесників статусу лідера. В ситуації декомпенсації, коли однолітки до них не прислуховуються, ігнорують їх вимоги, зневажають або відмовляються виконувати їхні розпорядження, то в поведінці починають простежуватися роздратованість, зневажливе ставлення до інших, намагання обов'язково утвердити власну егоцентричну позицію, що викликає психогенні протиріччя та афективні прояви.

Соціометричний статус «Лідери» було виявлено у 10,93% дезадаптованих учнів середньої загальноосвітньої школи, яких характеризують вміння керувати іншими, повести їх за собою, «запалити», змусити працювати, але водночас у ситуації неуспіху в навчальній діяльності та спілкуванні вони проявляють егоїстичні форми поведінки, демонструють образливість, агресивність; проте, коли цього вимагають обставини, здатні схитрувати, контролюючі власні емоції та завжди зорієнтовані на успіх. Зазначений статус притаманний 16,71% дезадаптованим підліткам школи-інтернату, які є неформальними лідерами серед однолітків; досить часто у їх взаємодіях з іншими простежується авторитарність, зверхвпевненість у собі, неврівноваженість; при цьому, незважаючи ні на що, вони прагнуть до успіху. Проте, коли не досягають бажаного результату – озлоблені, конфліктні, емоційно нестійкі, не можуть приховувати свої почуття.

Отже, афект неадекватності загалом виникає у тих дезадаптованих підлітків середньої загальноосвітньої школи, у яких бачення власної соціальної ролі у структурі міжособистісних взаємин не співпадає з їх реальним статусом у колі однолітків, у ситуаціях постійного жорсткого контролю та при наявності високої мотивації до досягнення успіху, яка не відповідає особистісним ресурсам. Натомість у досліджуваних школи-інтернату зазначений афект з'являється як відповідь на «психологічний тиск» - у випадках заборони займатися улюбленою справою, приниження особистої гідності та зверхнього ставлення до пропозицій, думок, результатів діяльності; як прояви механізмів психологічного захисту в проблемних ситуаціях, що спрямовані не на вирішення останніх, а на уникнення невдач.

На основі теоретичного аналізу та пілотажного дослідження були обґрунтувані такі критерії афекту неадекватності дезадаптованих підлітків, як: *емоційно-ціннісне ставлення до себе* (Є.В. Гейко, І.С. Кон, В.Ф. Сафін, В.В. Столін та ін.); *емоційно-ціннісне ставлення до оточуючих* (В.А. Авєрін, М. Андрєєва, М.І. Буянов, І.В. Дубровіна, В.І. Лєбєдєв, Р.В. Овчарова, Л.Е. Орбан-Лембрик, О.Т. Соколова, І.І. Чеснокова та Д.І. Фельдштейн ін.); *емоційно-ціннісне ставлення до життя та до навчальної і комунікативної діяльності* (Н.В. Вострокнутов, В.В. Гроховський, Г.Л. Істріна, В.А. Мурзенко, В.С. Мухіна, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.). За

результатами емпіричного дослідження психологічних особливостей прояву афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків було визначено рівні сформованості зазначеного феномену: експліцитний, метапліцитний та імпліцитний. За вказаними вище критеріями були визначені показники афекту неадекватності дезадаптованих підлітків (табл.2.11).

Таблиця 2.11

Показники афекту неадекватності та рівні його прояву в дезадаптованих підлітків основної школи та школи-інтернату

Рівні	*Показники*
Експліцитний	Підлітки впевнені у власній значущості, самозакохані, переоцінюють власні можливості, обирають складні за ступенем трудності цілі, які не спроможні вирішувати, егоцентричні, критику на свою адресу не сприймають або реагують на неї агресивно, акцентують увагу лише на реалізації власних потреб; байдужі до переживань і почуттів інших, у взаємодіях відсутній самоконтроль негативних емоцій та почуттів, спостерігається невідповідність приписуваного собі соціального статусу з тим, який надається їм однолітками, неузгоджені з ровесниками та дорослими рефлексивні очікування щодо самих себе; у підлітків з високою мотивацією досягнення простежується низька успішність у навчанні та незатребуваність в інтимно-особистісному спілкуванні з однолітками, прагнуть будувати захоплюючі плани на майбутнє, усвідомлюючи неспроможність їх реалізації.
Метапліцитний	Підлітки впевнені у собі, реально оцінюють власні можливості, обирають адекватні за ступенем трудності цілі, які здатні досягати, децентровані, прихильно або з гумором ставляться до критичних зауважень на свою адресу, висловлюють наміри виправити власні недоліки, акцентують увагу як на власних потребах, так і на потребах інших; здатні співпереживати та співчувати іншим, у взаємодіях проявляють самоконтроль негативних емоцій та почуттів, спостерігається відповідність приписуваного собі соціального статусу з тим, який надається їм однолітками, узгоджені з ровесниками та дорослими рефлексивні очікування щодо самих себе; однак у підлітків простежується низька мотивація досягнень, що зумовлює неуспішність у навчанні чи

	відсутність бажання вчитися, у спілкуванні з ровесниками при наявності складних ситуацій, щоб уникати невдач, відмічається ухиляння від їх вирішення, що призводить до відторгнення їх ровесниками, прагнуть спроектувати життєві цілі, спрямовані лише на близьку перспективу.
Імпліцитний	Підлітки невпевнені у собі, примусово сором'язливі, недооцінюють свої можливості, обирають легкі за ступенем трудності цілі, які намагаються вирішувати, прагнуть не привертати уваги оточуючих до себе, непомітні, закриті, до критики ставляться лише зовнішньо спокійно або індиферентно, але внутрішньо глибоко її переживають, не акцентують уваги дорослих на власних потребах; нездатні співпереживати та співчувати іншим, у взаємодіях намагаються бути зовнішньо емоційно врівноваженими, хоча внутрішньо емоціогенні, не прагнуть досягати авторитету і приймають той соціальний статус, який відводять їм однолітки, не аналізують думок і позицій оточуючих, спілкування з котрими зведене до мінімуму, не відстежують рефлексивні очікування дорослих і ровесників відносно самих себе; у підлітків з мотивацією уникнення невдач простежується неуспішність у навчанні, низька потреба в інтимно-особистісному спілкуванні з ровесниками, через постійний страх невдач, у них відсутнє прагнення будувати плани на майбутнє.

Узагальнені результати дослідження особливостей прояву та соціально-психологічних чинників виникнення афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату презентовано на рис.2.9.

Як видно з даних гістограми, у 57,11% респондентів середньої загальноосвітньої школи переважає *експліцитний рівень* прояву афекту неадекватності, який зовнішньо простежується у поведінкових реакціях у вигляді хвалькуватості, негативізму, конфліктності, проявах фізичної агресії, що пов'язано з показною самостійністю та відсутністю страху, нав'язливим ставленням до оточуючих. Натомість у досліджуваних школи-інтернату зазначений рівень є на 15,47% нижчим і становить 41,64%. Порушуючи дисципліну, ображаючи й звинувачуючи оточуючих у власному неуспіхові, вони намагаються за допомогою

зовнішньої самовпевненості та вербальної агресії і за будь-яких обставин звернути на себе увагу.

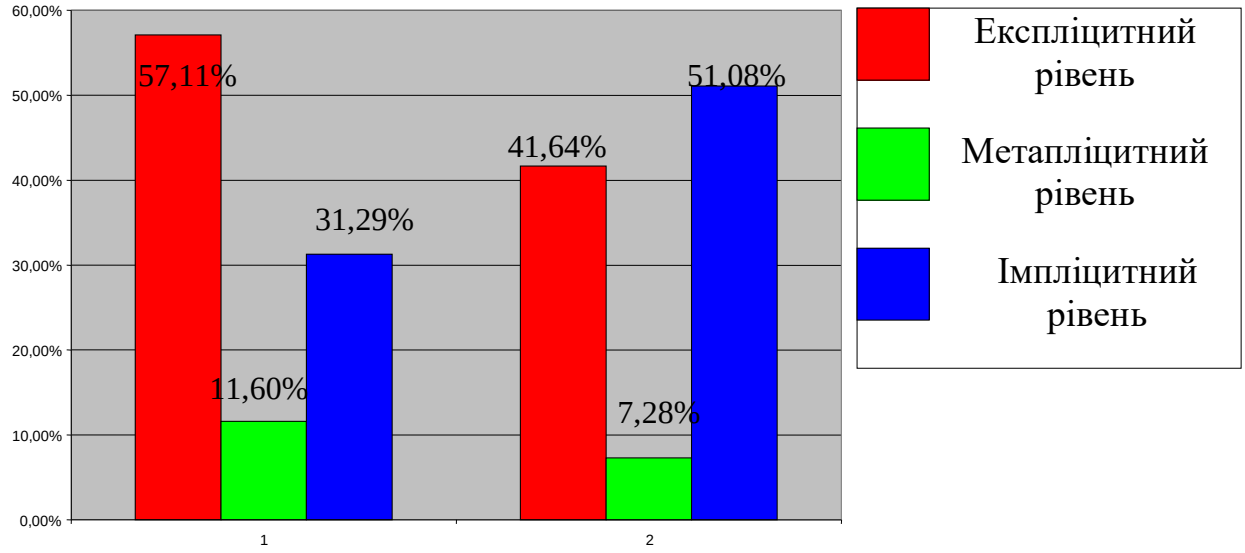


Рис. 2.9. Кількісні показники (%) рівнів прояву афекту неадекватності підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату

Умовні позначення: 1 – підлітки середньої загальноосвітньої школи, 2 – підлітки школи-інтернату.

Метапліцитний рівень, який засвідчує відсутність афекту неадекватності, в дезадаптованих підлітків середньої загальної школи становить 11,60%, а в учнів школи-інтернату – 7,28%. В обох групах досліджуваних простежуються показники дезадаптованості: низький рівень шкільної успішності, небажання вчитися, прагнення уникати неуспіху та відповідальності в будь-якому виді діяльності, що призводить до порушень міжособистісної взаємодії з однолітками. *Імпліцитний рівень*, який зовнішньо не виражений, проте внутрішньо психогенно переживається, є вищим в учнів школи-інтернату і становить 51,08%. Вони є більш закритими і тривожними, залежними від оточуючих, всі неприємності переживають глибоко всередині, що, в першу чергу, пов'язано з відсутністю батьківської турботи, підтримки та невпевненістю у власному майбутньому і призводить до виникнення внутрішньоособистісних конфліктів. На відміну від перших, у досліджуваних середньої загальноосвітньої школи цей рівень є нижчим на 19,79% і становить 31,29%. Це означає, що для більшості підлітків характерними є вміння приховувати власні почуття та емоції, безініціативність і байдуже ставлення до оточуючих.

Отже, дослідження особливостей прояву афекту неадекватності у поведінці дезадаптованих підлітків зумовили необхідність розробки психологічного супроводу з метою нівелювання афективної поведінки та афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків основної школи та школи-інтернату, що й стало завданням проведеного нами формувального експерименту.

Висновки до ІІ розділу

1. Дослідження особливостей прояву та соціально-психологічних чинників виникнення афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків основної школи та школи-інтернату здійснювалося за допомогою спеціально створеного та апробованого нами у ході експериментального дослідження методичного інструментарію.

2. В процесі виявлення особистісних утворень підлітків, що визначають характер процесу дезадаптації, нами було встановлено особливості прояву дезадаптованої поведінки підлітків школи-інтернату та основної школи. Слід зазначити, що кількісні показники коефіцієнта дезадаптації у підлітків школи-інтернату майже не відрізняються від показників підлітків основної школи:

- в поведінці підлітків школи-інтернату, яких було віднесено до категорії дезадаптованих, спостерігаються асоціальність, невгамовність, ворожість до інших, це простежується у негативному та байдужому ставленні до школи, небажанні вчитися, низьких показниках шкільної успішності, нетерплячості, непристосованості, відсутності терпіння і концентрації уваги, залежності від ситуації, відсутності пунктуальності та старанності. Все це призводить до виникнення конфліктної (афективної) поведінки, що проявляється у вигляді вербальної та фізичної агресії, постійних образах оточуючих, низьких показниках комунікативного контролю, неврівноваженості;

- підлітки основної школи виявилися більш адаптованими, на відміну від підлітків школи-інтернату, але в їхній поведінці теж домінують такі показники дезадаптованості, як недовіра до нових людей, речей, ситуацій; стан депресії і емоційна напруга. В поведінці це проявляється у відсутності комунікативних

навичок, закомплексованості, очікуванні неуспіху, неврівноваженості, невпевненості у власних силах і можливостях, тривожності.

3. За результатами визначення особливостей прояву афекту неадекватності в процесі навчальної та комунікативної діяльності, а саме співставлення реальних досягнень дезадаптованої особистості підлітка з його особистою оцінкою результатів власних дій, нами встановлено, що зазначена категорія досліджуваних характеризується наступними особистісними особливостями:

- дезадаптованим підліткам основної школи з афектом неадекватності властиві: високий рівень домагань, самооцінки та егоцентризму, спрямованість на себе, «зверхпозитивне ставлення до власної особистості», високі показники наступності, наполегливості, соціометричний статус у групі - «Ізольовані»;

- дезадаптованим підліткам школи-інтернату з афектом неадекватності, на відміну від дезадаптованих підлітків основної школи, притаманні високі показники самоповаги, егоцентризму, підвищеної лабільності, низький рівень особистісної рефлексії, самозахисний тип і еккстрапунітивний напрямок реакції в ситуації фрустрації, низькі показники моральної саморегуляції та соціометричний статус в групі «Обрані».

Більш бурхливо афективні реакції під час проведення дослідження проявлялися в поведінці учнів школи-інтернату: вони кидали речі з парти, розривали бланки на дрібні шматки і кидали їх на підлогу, після чого топтали ногами, або кидали в обличчя експериментатору, супроводжуючи це криками і образами, впадали в істерику, ображалися і ображали оточуючих, починали голосно сміятися, грюкали дверима і ридаючи тікали з кабінету, звинувачуючи оточуючих у своєму неуспіхові. Характерними для них є відсутність комунікативного контролю, зверхвпевненість, активність, образливість, вербальна агресія, збудливість, імпульсивність, неврівноваженість, роздратованість, злість, впертість, конфліктність, відсутність вольового контролю поведінки, негативні емоції. Також слід відзначити, що підлітки школи-інтернату були націлені на допомогу оточуючих (вчитель, вихователь, експериментатор), не отримавши, яку вони починали досить гостро реагувати на ситуацію неуспіху.

Порівняно з учнями школи-інтернату поведінка підлітків основної школи під час експерименту була більш спокійною (*вони намагалися уникнути експерименту; зустрівшись з неуспіхом, спочатку вдавали абсолютну байдужість, після чого починали нервувати і проявляти неадекватні поведінкові реакції*), вони більшою мірою були впевнені у власних силах, намагалися приховати негативні емоції та стримати вербальну агресію, хоча й не завжди їм це вдавалося. Також слід звернути увагу на те, що підлітки основної школи були більш самостійними і не очікували допомоги ззовні, на відміну від учнів школи-інтернату. У власному неуспіхові вони звинувачували обставини і тільки потім експериментатора.

Врахувавши й узагальнивши наукові позиції дослідників цієї проблеми та проаналізувавши результати власного емпіричного дослідження, ми прийшли до висновку, що **афект неадекватності дезадаптованих підлітків** – це відносно стійке, негативне емоційне утворення, в основі якого лежать неадекватні самооцінка, рівень домагань і спрямованість на себе, які в процесі взаємодій призводять до неуспіху та його неприйняття, викликаючи при цьому психогенні реакції та порушення соціального статусу.

5. Проведений змістовний аналіз результатів констатувального експерименту на основі використаних методик надав можливість визначити рівні афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків, а також їх якісні показники. Критерії оцінки соціально-психологічних чинників виникнення афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків були визначені наступні: *емоційно-ціннісне ставлення до себе* (самоспостереження, самопізнання, самоставлення, самоповага, особистісна рефлексія, самооцінка та рівень домагань); емоційно- ціннісне ставлення до оточуючих (емпатія, вольова саморегуляція діяльності і поведінки, самоконтроль, фрустрація, соціометричний статус); емоційно-ціннісне ставлення до життя та до навчальної і комунікативної діяльності (спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, потреби і мотиви).

Основний зміст ІІ розділу відображено в наступних публікаціях автора:

1. Семенча Л.Г. Перспективи розвитку психологічної служби в середніх загальноосвітніх закладах України в умовах реформування освіти // Психологія. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»: Науково – теоретичний збірник. – Переяслав – Хмельницький, 2006. – Випуск 10. – С. 192 – 196.

2. Семенча Л.Г. Специфіка дослідження афекту неадекватності у підлітковому віці. // Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових статей. Педагогічні науки. – Запоріжжя: ЗНУ, 2007. – С. 180 – 184.

3. Семенча Л.Г. Позитивне самоставлення та адекватний рівень домагань як показники успіху та психічного здоров'я особистості підлітка // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – Київ – Ніжин, 2008. – Том 10. – Вип. 10. – С. 118-126.

4. Семенча Л.Г. Психологічні показники афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Частина І. – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2008. – С. 353 – 358.

5. Семенча Л.Г. Прояви фрустраційних реакцій дезадаптованих підлітків з афектом неадекватності у навчальній діяльності та спілкуванні // Саморозвиток особистості в освітній системі України: концепції, технології, стратегії, 2010.

Розділ 3
СИСТЕМА МЕТОДИЧНИХ ЗАХОДІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДЕЗАДАПТОВАНИМ ПІДЛІТКАМ З АФЕКТОМ НЕАДЕКВАТНОСТІ

3.1. Профілактично-корекційні заходи та програма з попередження та зниження показників дезадаптованості й афекту неадекватності підлітків середньої загальноосвітньої школи та шкіл-інтернатів

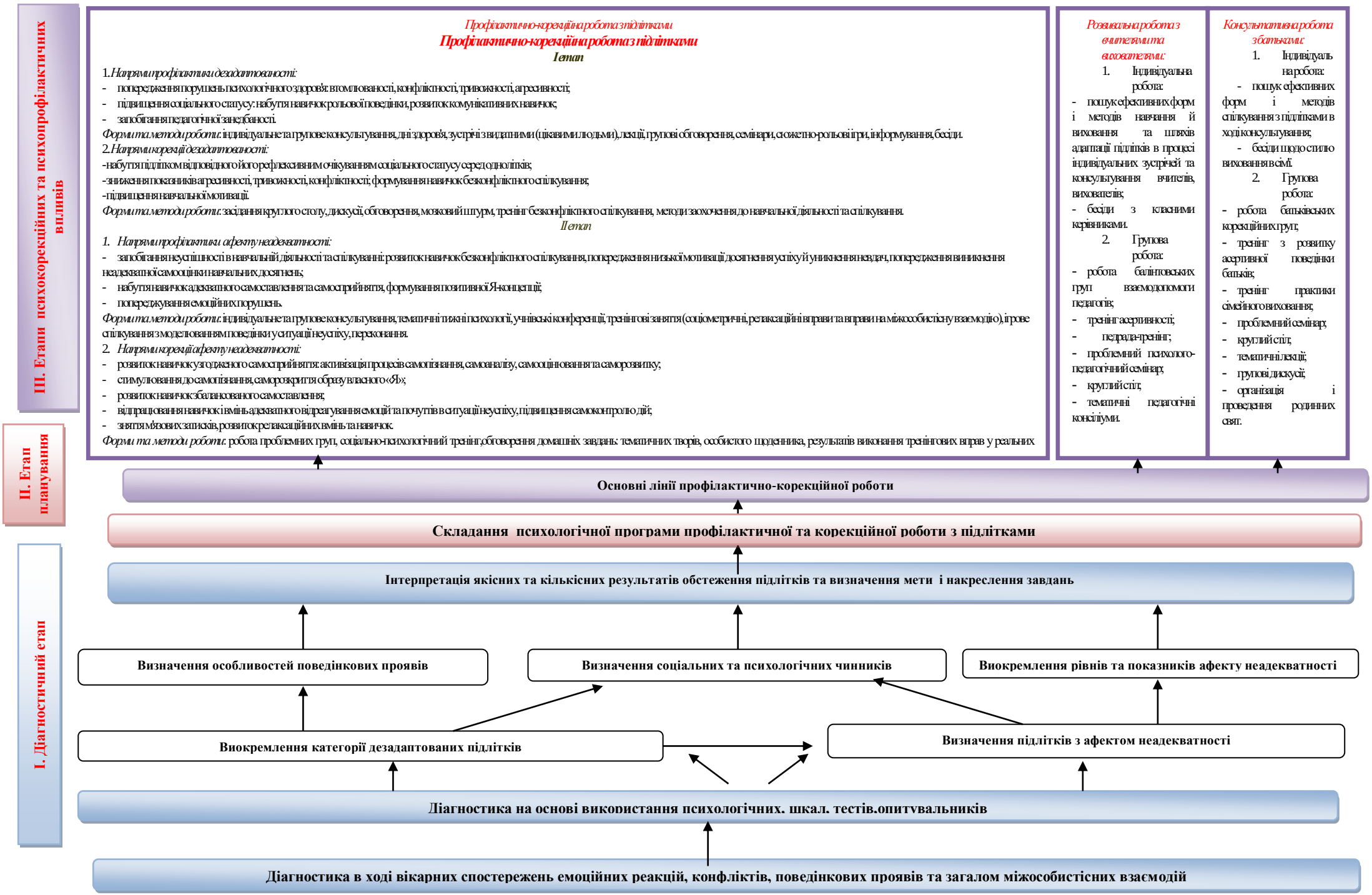
Підлітковий вік можна розглядати як період загострення протиріч розвитку, коли бурхливо виникаючі фізіологічні і психологічні зміни, зміна соціальної сфери і вимог до підростаючої особистості часто провокують емоційні і нервово-психічні порушення в поведінці та міжособистісних стосунках школярів з дорослими і однолітками, які можуть протікати в досить гострій формі та викликати сильні афективні переживання. Все це призводить до виникнення невротичних станів та інших ускладнень у психічному та особистісному розвитку учня підліткового віку, які при певних умовах та відсутності вчасної психологічної допомоги можуть перерости в стійкі негативні особистісні утворення. У зв'язку з тим, що учень постійно знаходиться під впливом соціального середовища і його розвиток носить суперечливий характер, саме психолог зобов’язаний надати допомогу підліткові в тому, щоб перебороти труднощі свого характеру і поведінки. Особливе значення при цьому має організація і надання психолого-педагогічної та соціальної допомоги саме цій категорії учнів в цілях профілактики і корекції дезадаптованості та афекту неадекватності.

Підґрунтям для побудови психологічної моделі профілактики та корекції дезадаптованої поведінки підлітків з афектом неадекватності став когнітивно-біхевіоральний підхід, розроблений А. Бандурою А. Беком, А. Еллісом, А.Дж. Келлі, Дж. Уотсоном та ін. Сутність цього підходу полягає в тому, що чинниками функціонування особистості виступає безперервний взаємозв'язок пізнавальної сфери, поведінки та оточення. Точніше, модель-тріада взаємного детермінізму базується на тому, що внутрішні детермінанти (рефлексивні очікування, віра в себе) поведінки та зовнішні (заохочення і покарання)

детермінанти являють собою систему взаємодіючих впливів, які діють як на поведінку людини, так і на її оточення. В цій моделі пізнавальні, афективні та інші особистісні фактори, а також події оточуючого середовища є співзалежними детермінантами поведінки особистості (А. Бандура). Основними положеннями для реалізації наших завдань є наступні: поведінка (емоційні стани, перебіг почуттів, вчинки) в цілому зумовлена змістом і активністю когнітивних структур особистості (схем, переконань); комплекс схем, базових переконань і дисфункціональних переконань виявляються у формі автоматичних думок, здатних повторюватись, що впливає на поведінку людини, її ціннісне ставлення до самої себе та інших людей; дисфункціональні переконання, логічні помилки заважають особистості реально сприймати факти, адекватно розуміти мотивацію своїх та чужих вчинків. У зв'язку з цим людина приходить до викривлених когнітивних висновків, і, розглядаючи їх як реальні факти, не здатна до адекватного самоконтролю. Упереджені стосунки і погляди призводять до виникнення неадекватних і неадаптивних форм поведінки. Зазначені положення важливо застосовувати тоді, коли особистість прагне відпрацювати нові форми поведінки та нівелювати неадаптивні когнітивні структури, які заважають їй реалістично сприймати факти, взаємодії та адекватно осмислювати мотиви власної поведінки та поведінки оточуючих. Наша модель базується на основних принципах проектування психологічних профілактично-корекційних програм (єдності діагностики і корекції, пріоритетності корекції каузального типу, профілактики та корекції зверху вниз, нормативності, системності методів психологічного впливу) і включає в себе декілька етапів.

Психологічна модель профілактики та корекції дезадаптованої поведінки підлітків з афектом неадекватності проходила у декілька етапів (рис.3.1).

Перший етап – діагностичний, був спрямований на виокремлення категорії дезадаптованих підлітків, діагностику психологічних особливостей їхніх поведінкових проявів та визначення з категорії дезадаптованих, підлітків з афектом неадекватності, дослідження соціально-психологічних чинників, критеріїв та рівнів феномену афекту неадекватності. Діагностика проводилася в ході вікарних спостережень емоційних реакцій, конфліктів, поведінкових проявів та загалом


III. Етапи психокорекційних та психопрофілактичних впливів
II. Етап планування
I. Діагностичний етап
Профілактично-корекційна робота з підлітками
Профілактично-корекційна робота з підлітками
І етап
1. Напрями профілактики дезадаптованості:
- попередження порушень психологічного здоров'я: втомленості, конфліктності, тривожності, агресивності;
- підвищення соціального статусу: набуття навичок рольової поведінки, розвиток комунікативних навичок;
- запобігання педагогічної занедбаності.
Форми та методи роботи: індивідуальне та групове консультування, дні здоров'я, зустрічі з видатними (цікавими людьми), лекції, групові обговорення, семінари, сюжетно-рольові ігри, інформування, бесіди.
2. Напрями корекції дезадаптованості:
-набуття підлітком відповідного його рефлексивним очікуванням соціального статусу серед однолітків;
-зниження показників агресивності, тривожності, конфліктності; формування навичок безконфліктного спілкування;
-підвищення навчальної мотивації.
Форми та методи роботи: засідання круглого столу, дискусії, обговорення, мозковий штурм, тренінг безконфліктного спілкування, методи заохочення до навчальної діяльності та спілкування.
ІІ етап
1. Напрями профілактики афекту неадекватності:
- запобігання неуспішності в навчальній діяльності та спілкуванні: розвиток навичок безконфліктного спілкування, попередження низької мотивації досягнення успіху й уникнення невдач, попередження виникнення неадекватної самооцінки навчальних досягнень;
- набуття навичок адекватного самоставлення та самосприйняття, формування позитивної Я-концепції;
- попереджування емоційних порушень.
Форми та методи роботи: індивідуальне та групове консультування, тематичні тижні психології, учнівські конференції, тренінгові заняття (соціометричні, релаксаційні вправи та вправи на міжособистісну взаємодію), ігрове спілкування з моделюванням поведінки у ситуації неуспіху, переконання.
2. Напрями корекції афекту неадекватності:
- розвиток навичок узгодженого самосприйняття: активізація процесів самопізнання, самоаналізу, самооцінювання та саморозвитку;
- стимулювання до самопізнання, саморозкриття образу власного «Я»;
- розвиток навичок збалансованого самоставлення;
- відпрацювання навичок і вмінь адекватного відреагування емоцій та почуттів в ситуації неуспіху, підвищення самоконтролю дій;
- зняття м'язових затисків, розвиток релаксаційних вмінь та навичок.
Форми та методи роботи: робота проблемних груп, соціально-психологічний тренінг, обговорення домашніх завдань: тематичних творів, особистого щоденника, результатів виконання тренінгових вправ у реальних
Розвивальна робота з вчителями та вихователями:
1. Індивідуальна робота:
- пошук ефективних форм і методів навчання й виховання та шляхів адаптації підлітків в процесі індивідуальних зустрічей та консультування вчителів, вихователів;
- бесіди з класними керівниками.
2. Групова робота:
- робота балінтовських груп взаємодопомоги педагогів;
- тренінг асертивності;
- педрада-тренінг;
- проблемний психолого-педагогічний семінар;
- круглий стіл;
- тематичні педагогічні консіліуми.
Консультативна робота з батьками:
1. Індивідуальна робота:
- пошук ефективних форм і методів спілкування з підлітками в ході консультування;
- бесіди щодо стилю виховання в сім'ї.
2. Групова робота:
- робота батьківських корекційних груп;
- тренінг з розвитку асертивної поведінки батьків;
- тренінг практики сімейного виховання;
- проблемний семінар;
- круглий стіл;
- тематичні лекції;
- групові дискусії;
- організація і проведення родинних свят.
Основні лінії профілактично-корекційної роботи
Складання психологічної програми профілактичної та корекційної роботи з підлітками
Інтерпретація якісних та кількісних результатів обстеження підлітків та визначення мети і накреслення завдань
Визначення особливостей поведінкових проявів
Визначення соціальних та психологічних чинників
Виокремлення рівнів та показників афекту неадекватності
Виокремлення категорії дезадаптованих підлітків
Визначення підлітків з афектом неадекватності
Діагностика на основі використання психологічних. шкал. тестів.опитувальників
Діагностика в ході вікарних спостережень емоційних реакцій, конфліктів, поведінкових проявів та загалом міжособистісних взаємодій

міжособистісних взаємодій і на основі використання психологічних, шкал, тестів,опитувальників. Після обробки діагностичних результатів нами було відібрано спочатку дезадаптованих підлітків, а з заначеної категорії було виявлено учнів з показниками афекту неадекватності та проведено з кожним індивідуальну консультацію. Для того, щоб підліток міг вільно говорити про свої проблеми і переживання, ми попередньо узагальнювали його відповіді та ставили питання, які стосувалися потреб, мотивів, переконань, переживань, емоційного ставлення до інших та до власної особистості, поведінкових реакцій у взаєминах з оточенням.

У процесі бесіди ми спостерігали за невербальною поведінкою (мімікою) підлітка і, помічаючи суперечності між його мовленнєвими поясненнями ситуації та невербальними рухами (очей, тіла, рук), з'ясовували, що криється за цими висловлюваннями та поведінкою.

Другий етап – етап планування, який проводився після інтерпретації якісних та кількісних результатів обстеження і був націлений на складання психологічної програми профілактичної та корекційної роботи з підлітками та розробки основних ліній профілактично-корекційної роботи.

При розробці ліній ми враховували те, що профілактично-корекційна робота повинна:

1) базуватися на принципах системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань;

2) враховувати далеку і близьку перспективи розвитку особистості;

3) будуватися як цілісна усвідомлена діяльність;

4) включати в себе комплекс методів психологічного впливу;

5) враховувати обсяг і ступінь різноманітності та емоційного забарвлення матеріалу;

6) спиратися на сильні сторони особистості;

7) відповідати віковим, психологічним та індивідуальним нормам і вимогам, інтелектуальному потенціалу особистості;

8) бути гнучкою (враховувати зміст проблеми, прояви індивідуальності особистості, її резервні можливості) та спрямованою на нейтралізацію

суперечностей між соціальними диспозиціями й особистісними установками особистості;

9) активно залучати соціальне оточення до участі в роботі;

10) спиратися на зону найближчого розвитку (випереджаюче навчання та розвиток).

Розроблена нами психологічна програма профілактично-корекційної роботи втілювалася в навчально-виховний процес середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату впродовж навчального року.

Мета програми полягала в розробці та впровадженні методичних заходів, спрямованих на зниження показників дезадаптованості та афекту неадекватності у підлітків. *Завданнями*, спрямованими на попередження та корекцію *дезадаптованості* стали: розвиток адаптаційних можливостей особистості, навчання способам конструктивної поведінки, формування установки на партнерство та відпрацювання навичок безконфліктного спілкування, підвищення рівня внутрішньогрупової згуртованості, активація розвитку толерантного та емпатійного ставлення до інших та ін. *Завданнями* щодо попередження та корекції *афекту неадекватності* були: розвиток самосвідомості (формування адекватної самооцінки та рівня домагань, навичок рефлексивного аналізу й особистісної рефлексії), відпрацювання навичок емоційної, вольової та поведінкової саморегуляції, засвоєння адекватних способів самовираження, формування мотивації самовиховання й саморозвитку, розвиток навчальної мотивації та ін. При реалізації програми з підлітками середньої загальноосвітньої школи акцент в роботі був зроблений на профілактиці та корекції зовнішніх поведінкових проявів афекту неадекватності (агресивності, образливості, негативізмі та ін.), а з підлітками школи-інтернату – внутрішніх станів особистості (нереалізованих потреб, негативних емоцій, почуттів та переживань).

Третій етап – проведення профілактично-корекційних заходів, - включав у себе профілактично-корекційну роботу з підлітками і відображав основні напрями, форми й методи профілактичної та корекційної роботи щодо попередження ти зниження показників дезадаптованості та афекту неадекватності підлітків;

розвивальну роботу з вчителями та вихователями; консультативну роботу з батьками.

Основні змістові лінії *профілактичної роботи* щодо попередження *дезадаптованої поведінки* підлітків були спрямовані на запобігання порушень психологічного здоров'я та педагогічної занедбаності, підвищення соціального статусу в колі однолітків. У межах профілактики в ході індивідуальної роботи з підлітками були проведені консультації, під час яких відпрацьовувались навички самоконтролю і саморегуляції поведінки.

На групових заняттях – практичні вправи, вправи на самоконтроль, сюжетні та рольові ігри («Журнал», «Зіпсований телефон»), лекції, бесіди («Узгоджені думки, слова і вчинки людини як носії її вільної волі», «Від психічного здоров'я особистості залежить все: настрій, успіх, статус, життєве благополуччя»), семінари й групові обговорення («Клас для мене і я для класу», «Як розвинути витримку і покращити настрій», «Жити – значить спілкуватись», «Портрет моїх друзів», «Мої вчителі – старші друзі та наставники», «Правила шкільного етикету – «За» та «Проти»), Дні здоров'я, зустрічі з видатними та цікавими людьми міста («Від учня до керівника», «Мій шлях до успіху», «Захоплення мого дитинства», «Все починалося з мрії»). Доречним стало залучення підлітків до такого творчого виду роботи, як створення малюнків на тему: «Реальне та ідеальне «Я», «Моє коло спілкування», «Я і мої друзі», «Я і мої емоції», «Я і школа», «Я і Я», «Сходинки» та міні-творів: «Коли я буду...», «Я люблю...», «Моє покликання» з подальшим обговоренням під час групової роботи та в індивідуальних бесідах. *Корекційні заняття* щодо зниження показників *дезадаптованості* були спрямовані на набуття відповідного очікуванням і реаліям соціального статусу підлітка серед однолітків, зниження показників агресивності, тривожності, конфліктності, засвоєння навичок безконфліктного спілкування та керування гнівом і агресією, підвищення рівня навчальної мотивації. Під час корекційних занять перевага надавалася груповим формам роботи, таким як тренінг гуманних комунікативних стилів взаємодій (вправи «Допоможи виправитися», «Примірювання ролей», «Шана й ухвалення», «Підводний човен»), групові обговорення і дискусії («Моя поведінка в ситуації

неуспіху», «Як стати лідером», «Наодинці з собою», «Чи любиш ти себе?»), засідання круглого столу («Я-реальний – Я-ідеальний», «Справжня дружба – це…»).

Профілактика афекту неадекватності підлітків була націлена на попередження неуспішності в навчальній діяльності та спілкуванні, набуття навичок адекватного самоставлення та самосприйняття, формування позитивної Я-концепції, запобігання емоційних порушень. З метою зниження показників зазначеного феномену з підлітками були проведені індивідуальні та групові консультації, тренінгові заняття (соціометричні вправи «Ящик з яблуками», «Групова машина», вправи, спрямовані на розвиток міжособистісної взаємодії «Гарячий стілець», «Взаємні презентації», «Сліпий і поводир» та ін.), тематичні тижні психології («Шляхи безконфліктного спілкування», «Повір у себе»), а також було організовано ігрове спілкування з моделюванням поведінки у ситуації неуспіху. *Психокорекційна робота* була націлена на розвиток навичок узгодженого самосприйняття й збалансованого самоставлення, стимулювання до самопізнання та саморозкриття образу власного «Я», відпрацювання навичок і вмінь адекватного відреагування емоцій та почуттів у ситуації неуспіху, зняття м'язових затисків, розвиток релаксаційних вмінь та навичок. Корекційні заняття зі зниження показників афекту неадекватності включали наступні засоби: драматизації, моделювання життєвих ситуацій, обговорення домашніх завдань і творчих робіт та ін. Основним засобом став психологічний тренінг розвитку самосвідомості (вправи «Хто Я є?», «Мій герб», «Формула успіху», «Мої сильні сторони»), програма якого включала 15 занять, що проходили один раз на тиждень протягом 90 хвилин. Тренінгові заняття формувались на базі експериментальних груп (підлітки середньої загальноосвітньої школи, підлітки школи-інтернату), перша – 14-12 осіб, друга – відповідно 10-12 осіб.

В рамках *розвивальної роботи з вчителями та вихователями* проводились індивідуальні та групові консультації, бесіди, зустрічі, на яких обговорювались ефективні форми й методи щодо покращання адаптації та попередження процесу дезадаптації підлітків; організовані психолого-педагогічний семінар «Шляхи

попередження та усунення шкільної дезадаптації» і педрада-тренінг «Підвищення рівня професійної компетентності та психологічної культури педагогічних працівників». *Консультативна робота з батьками* включала такі засоби групової взаємодії: проблемний семінар «Причини порушень поведінки підлітків», круглий стіл «Виховуємо підлітків разом», індивідуальні бесіди та групові повідомлення для батьків («Стиль виховання в сім'ї», «Підтримуємо особистість», «Наслідки насилля в сім'ї», «Як попередити підліткову кризу», «Як подолати агресію підлітків» та ін.), родинні свята, присвячені Дню матері та Дню захисту дитини.

Отже, створена нами програма з попередження та усунення феномену афекту неадекватності покликана забезпечити соціально-психологічну адаптацію й сприяти особистісному розвитку й самореалізації підлітків з дезадаптованою поведінкою. Послідовне розв’язання встановлених в її межах завдань відбувалося через активізацію зусиль підлітків у напрямку оволодіння навичками вольового самоконтролю поведінки, безконфліктного спілкування з оточуючими (вчителями, вихователями, батьками, однолітками), саморегуляції емоцій, пізнання власного «Я», самовиховання, позитивного самоприйняття оточуючих.

З метою виявлення ефективності розробленої програми, нами були сформовані дві групи – експериментальна (в якій застосовувалася тренінгові програма) та контрольна (яка не передбачала ніякого впливу). Контрольна група включала 42 особи: 22 підлітка основної школи і 20 підлітків школи-інтернату. Експериментальна група складалася з 48 осіб: 26 підлітків основної школи і 22 підлітки школи-інтернату. Тренінг проводився на базі середньої загальноосвітньої школи №13 і на базі школи-інтернату №1 м. Нікополя. На перших заняттях тренінгу була проведена діагностична робота з респондентами за допомогою методик, описаних в розділі 2. Через три місяці після проведення тренінгу була проведена повторна діагностика з використанням тих же методик.

3.2. Якісні показники змінювань у проявах дезадаптованості та афекту неадекватності підлітків контрольної та експериментальної груп середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату

Мета нашого дослідження передбачала визначення ефективності впровадження профілактично-корекційної програми з попередження та зниження показників дезадаптованості та афекту неадекватності підлітків. Для її реалізації нами було проведено контрольний зріз після завершення формувального експерименту.

Зазначимо, що в ході формувального експерименту нами був застосований той самий діагностичний інструментарій, що і у процесі констатувального. Це дало нам можливість виявити особливості прояву даного феномену у поведінці зазаначеної категорії підлітків.

Запропонована програма довела свою ефективність у роботі з підлітками. В якості контролю нами визначалися критерії та показники виникнення цього феномену в зазначеної категорії підлітків, зокрема рівень тривожності, ворожого ставлення до оточуючих, емоційного напруження, які спричиняють процес дезадаптації; соціометричний статус (категорія «Ізольовані» та «Обрані»), складові самосвідомості (високий і неадекватно високий рівень самооцінки, домагань та ступеня самоповаги, мотивація схвалення і досягнення, низький рівень особистісної рефлексії), спрямованість особистості на себе, рівень фрустрованості особистості (самозахисний тип) і екстрапунітивний напрямок реакції як показники прояву афекту неадекватності.

Оскільки важливим завданням нашої роботи було здійснення порівняльного аналізу впливу соціальних та психологічних чинників на прояви афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату, то проведення формувального експерименту дозволило нам дослідити динаміку впливу цих чинників на поведінку зазначеної категорії учнів. За допомогою підрахування φ – критерію (кутове перетворення Фішера) для порівняння середніх двох виборок, нами було проведене порівняння показників рівня домагань у дезадаптованих підлітків основної школи та школи – інтернату.

З метою підтвердження ефективності запропонованої нами профілактично-корекційної програми ми провели порівняльний аналіз результатів за методом двох груп (контрольної та експериментальної). Організувавши таким чином формувальний експеримент, ми мали можливість оцінити ефективність запропонованої нами системи профілактично-корекційних впливів.

Для перевірки ефективності роботи ми використовували тотожні психодіагностичні методи, що й у констатувальному експерименті. За допомогою контрольного зрізу була виявлена динаміка змін у проявах дезадаптованості та афекту неадекватності підлітків контрольної та експериментальної груп середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату.

Кількісні та якісні зміни показників дезадаптованості нами було здійснено за методикою «Карта спостережень Стотта» [157]. Результати зображено у таблиці 3.1.

Отримані результати за Картою спостережень Стотта не показали значущої різниці за цим показником у контрольній групі досліджуваних до та після проведення експерименту. Так, показник «Недовіра до нових людей» було виявлено у 54,55% підлітків основної школи як під час проведення першої психодіагностики так і через 3 місяці; у досліджуваних школи-інтернату під час первинної діагностики цей показник становив 55,00%, а під час повторної діагностики він навіть збільшився на 5% і становив 60,00%.

Незмінними залишилися показники депресії у групі досліджуваних школи-інтернату (65,00%); у контрольній групі досліджуваних основної школи цей показник до експерименту становив 40,91%, а після експерименту він знизився на 4,55% і становив 36,36%.

Серед учнів основної школи контрольної групи також незмінними залишилися до та після експерименту показники невгамовності (45,45%), ворожості до дітей (54,55%) та емоційної напруги (72,73%). Тільки показники асоціальності збільшилися на 4,55% (з 86,36 до 90,91%). Серед учнів школи-інтернату контрольної групи незмінними залишилися показники депресії (65,00%), невгамовності (55,00%) та емоційної напруги (65,00%). На 5% в цій групі після

експерименту збільшився показник асоціальності (з 45,00 до 50,00%) та ворожості до дітей (з 55,00 до 60,00%).

Таблиця 3.1

Кількісні показники частоти розподілу (%) домінуючих проявів дезадаптованих підлітків основної школи та школи-інтернату (за Картою спостережень Стотта)

Розподіл домінуючих синдромів у підлітків	Кількісні показники (%)							
	Контрольна група				Експериментальна група			
	Підлітки основної школи n=22		Підлітки школи-інтернату n =20		Підлітки основної школи n =26		Підлітки школи-інтернату n =22	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Недовіра до нових людей, речей, ситуацій.	54,55	54,55	55,00	60,00	57,69	30,77	59,09	27,27
Депресія.	40,91	36,36	65,00	65,00	65,38	26,92	45,45	18,18
Асоціальність.	86,36	90,91	45,00	50,00	57,69	30,77	86,36	31,82
Невгамовність.	45,45	45,45	55,00	55,00	53,85	19,23	45,45	27,27
Ворожість до дітей.	54,55	54,55	55,00	60,00	65,38	26,92	54,55	36,36
Емоційна напруга	72,73	72,73	65,00	65,00	73,07	34,62	77,27	36,36
Коефіцієнт дезадаптованості	59,09	59,09	56,67	59,17	62,18	28,21	61,36	29,54

На відміну від результатів контрольної групи, в експериментальній як серед учнів середньої загальноосвітньої школи, так і серед досліджуваних школи-інтернату діагностовано значне зниження рівня дезадаптованості за кожним показником, майже вдвічі. Показник «Недовіра до нових людей» в учнів основної школи зхнизився на 26,92% (з 57,69 до 30,77%); в учнів школи-інтернату цей показник зменшився на 31,82% (з 59,09 до 27,27%). Ворожість до дітей в учнів

середньої загальноосвітньої школи знизилася на 38,46% (з 65,38 до 26,92%); в учнів школи-інтернату – на 18,19% (від 54,55 до 36,36%).

Після впровадження програми у практику підлітки стали більш відкритими, впевненими. На початку роботи їм було важко відповідати на питання відносно своїх думок і почуттів, розповідати про себе, своє життя. В процесі виконання і обговорення різнопланових вправ досліджувані навчилися більше довіряти один одному, експериментатору, вихователю. Цьому сприяли, наприклад, такі тренінгові вправи, як «Сліпий і поводир», «Малюнок по колу», «Аукціон ідей», «Мій герб», а також зустрічі з видатними людьми міста, групові тематичні обговорення та ін.

Показник депресії серед учнів середньої загальноосвітньої школи знизився на 38,46% (з 65,38 до 26,92%); серед підлітків школи-інтернату – на 27,27 (з 45,45 до 18,18%). Цьому сприяли релаксаційні вправи, обговорення почуттів, які відчував і переживав кожен учасник тренінгової групи. Підлітки однієї зі школи-інтернату були здивовані, що їхні почуття, переживання і думки схожі один з одним. А учні основної школи в кінці тренінгу відзначили, що настрій набагато покращився, вони відзначили, що тепер, якщо нападатиме хандра, вони знатимуть до кого з однокласників звертатися, щоб настрій покращився. Деякі учні навіть відзначили, що навчилися керувати своїм настроєм, а від настрою залежить і шкільна успішність і наявність або відсутність друзів.

Рівень емоційної напруги теж знизився майже вдвічі: учні середньої загальноосвітньої школи з 73,07 до 34,62%; учні школи-інтернату – з 77,27 до 36,36%. Досліджувані в процесі спільної роботи навчилися керувати власними емоціями і розпізнавати емоції інших. Цьому сприяло виконання і обговорення тренінгових вправ «Імена почуттів», «Відреагування негативних емоцій», «Кола довіри», «Емоційний термометр» та ін..

За показниками асоціальності зниження рівня відбулося майже вдвічі: учні середньої загальноосвітньої школи – з 57,69 до 30,77%; учні школи-інтернату – з 86,36 до 31,72%. Слід зазначити, що наприкінці групових занять серед учнів як середньої загальноосвітньої школи, так і школи-інтернату знизилися показники

агресивності, тривожності, самовпевненості. Діти стали більш поважно звертатися один до одного і відразу ж це помітили і проговорили вголос. Цьому сприяло виконання і обговорення тренінгових вправ «Пошана і ухвалення», «Шосте почуття», «Допоможи виправитися», «Взаємні презентації», ігрове спілкування з моделюванням різних форм поведінки, обговорення творчих робіт та ін.

Показники невгамовності серед учнів середньої загальноосвітньої школи на початку дослідження становили 53,85%, а після експерименту вони знизилися до 19,23%. Ці ж показники знизилися і в учнів школи-інтернату на 18,18% (з 45,45 до 27,27%).

Отже, коефіцієнт дезадаптованості у групі досліджуваних середньої загальноосвітньої школи знизилися (від 62,18% до 28,21%). У респондентів покращилися результати шкільної успішності, у них з'явилося бажання вчитися, відвідувати уроки, готувати домашні завдання та загалом було констатовано ціннісне ставлення до школи. У поведінці непомітними стали ворожість і агресивність, вони навчилися контролювати власні емоції, підвищився самоконтроль у спілкуванні. У респондентів школи-інтернату показники дезадаптованості також знизилися (від 61,36% до 29,54%). Підлітки перестали пропускати шкільні заняття, але не завжди вони ретельно готували домашні завдання, з-за чого шкільна успішність мала трохи обмеженіший потенціал досягнень. У взаємодіях та спілкуванні відмічалося довірливе ставлення до однолітків та дорослих, лише в екстремальних ситуаціях простежувалась вербальна агресія. Проте в поведінці була наявною саморегуляція негативних емоційних проявів.

Кількісні та якісні зміни показників розвитку рівня домагань зазначеної категорії досліджуваних за методикою Ф. Хоппе презентовані гістограмою, зображеною на рис. 3.2, 3.3.

Отримані результати, за методикою Ф. Хоппе, не показали значущої різниці за цим показником у контрольній групі досліджуваних до та після проведення експерименту. Так, високий рівень домагань було виявлено у 68,19 % підлітків середньої загальноосвітньої школи під час проведення першої психодіагностики та

у 68,19% у цієї ж групи через 3 місяці; у підлітків школи-інтернату під час первинної діагностики цей показник становив 60,00%, а під час повторної діагностики – 55%.

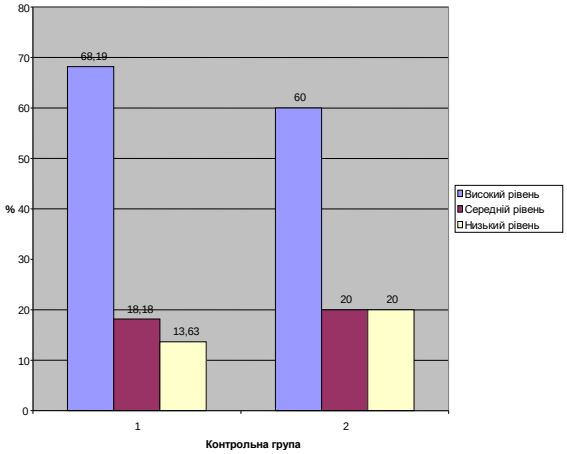


Рис. 3.2 Кількісні показники рівня домагань респондентів контрольної групи до експерименту

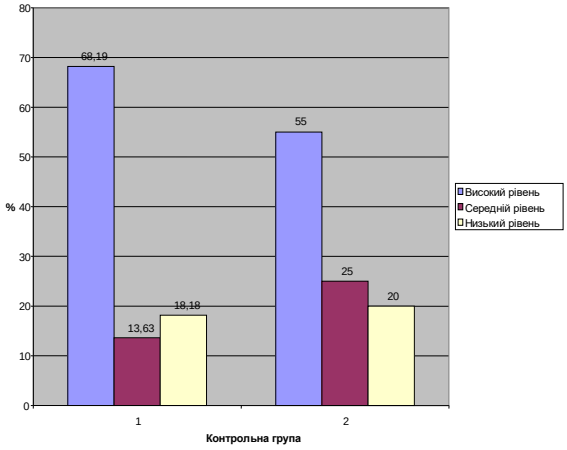


Рис. 3.3 Кількісні показники рівня домагань респондентів контрольної групи після експерименту

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи, 2 – підлітки школи-інтернату.

Майже незмінними залишилися і середній та низький рівні домагань: середній рівень серед підлітків середньої загальноосвітньої школи на початку дослідження становив 18,18%, під час повторного дослідження - 13,63%, що лише на 4,55% вище, серед підлітків школи-інтернату на початку він становив 20%, а через три місяці збільшився лише на 5%; низький рівень самооцінки серед учнів середньої загальноосвітньої школи спочатку було діагностовано у 16,63%, а повторно - у 18,18%, серед досліджуваних школи-інтернату і на початку і під час повторного дослідження ця цифра була незмінною – 20%. Це не вказує на відсутність змін при оцінюванні власних можливостей та своєї особистості взагалі.

На відміну від результатів контрольної групи, в експериментальній групі було виявлено достовірну різницю за показником рівня домагань у досліджуваних середньої загальноосвітньої школи (високий рівень домагань – 65,38% учнів до експерименту і 38,46% – після експерименту) та школи-інтернату (високий рівень домагань – 63,64% учнів до експерименту, 40,91% – після експерименту). Це вказує на результативність проведеної профілактично-корекційної роботи. Відмітимо, що у

групі підлітків школи-інтернату після проведення тренінгу на 31,82% підвищився середній рівень домагань, а у підлітків середньої загальноосвітньої школи – на 30,77%. Низький показник рівня домагань в експериментальній групі учнів основної школи до експерименту становив 11,54%, після експерименту ця цифра зменшилася на 3,85%, в експериментальній групі учнів школи-інтернату цей показник спочатку становив 18,8%, а після проведення тренінгу, знизився майже удвічі (рис. 3.4 – 3.5).

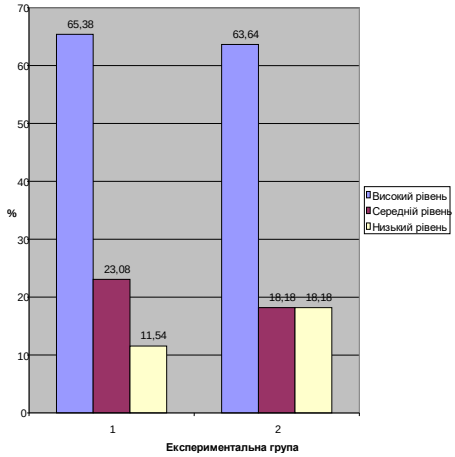


Рис. 3.4 Кількісні показники рівня домагань респондентів експериментальної групи до проведення експерименту

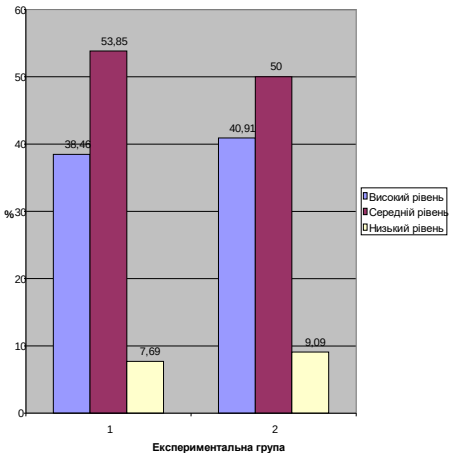


Рис. 3.5 Кількісні показники рівня домагань респондентів експериментальної групи після проведення експерименту

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи, 2 – підлітки школи-інтернату.

Це супроводжувалося менш впевненою, більш спокійною поведінкою, більш реальним оцінюванням власних можливостей. Так, Сергій М. (12,8 років), учень середньої загальноосвітньої школи, зазначав: «Я краще візьму легшу задачу, а останні спробую розв'язати пізніше, щоб вистачило часу. Вдома я тренувався, але якщо не зможу правильно розв'язати – буду працювати далі».

Ольга М., учениця 8 класу школи-інтернату для розв'язання взяла складне завдання, зустрівшись з неуспіхом, відразу, не витрачаючи часу, спокійно повернулася до більш легких. Знову, дійшовши до складних завдань і не розв'язавши їх, дівчина здала бланк і мовчки вийшла з класу, хоча до експерименту в її поведінці яскравими були такі ознаки афекту неадекватності, як роздратованість, імпульсивність, прояви вербальної агресії.

Така поведінка і висловлювання підлітків демонструють не тільки адекватність рівня домагань та самооцінки, але й виступають свідченням кращого розуміння своєї власної особистості, своїх потреб і можливостей. Під час обговорення тренінгових вправ часто можна було почути наступне: Так, Катерина В. (14,7 років), учениця 8 класу середньої загальноосвітньої школи відзначила: «Вправа «Формула успіху» дозволила мені зрозуміти, з чого складається успіх людини взагалі і мій власний зокрема, я змогла реально визначити, особливо при обговоренні вправи, в яких областях я дійсно можу себе реалізувати; і взагалі я замислилась про те, що для мене є реальним і бажаним, а, що – ні»; Василь П. (13,9 років), учень 7 класу школи-інтернату наголосив: «Завдяки підтримці групи я зрозумів, що мені дійсно є чим пишатися і якщо навіть в мене щось не виходить, тепер я впевнений, що група мене підтримає і допоможе». Таким чином, рівень самооцінки та домагань підлітків експериментальної групи основної школи та школи-інтернату набули своєї адекватності після проведення експерименту.

Статистичну обробку отриманих даних здійснимо за допомогою φ – критерію (кутове перетворення Фишера) [181]. Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого рівня домагань підлітків основної школи та школи-інтернату експериментальної груп до та після експерименту, було з'ясовано, що кількість учнів з показниками високого рівня домагань основної школи до експерименту статистично достовірно відрізняється від кількості учнів після експерименту і є статистично більшою (1,88>1,64), а кількість учнів школи-інтернату до експерименту достовірно не відрізняється від кількості учнів після експерименту (1,58<1,64).

Оскільки одним з показників афекту неадекватності виступає неадекватний рівень самооцінки, нами була проведена його повторна діагностика за допомогою модифікованої методики Г.М. Прихожан. Отримані результати не показали значущої різниці за цим показником у контрольній групі досліджуваних після проведення повторної діагностики, що демонструє незмінний її рівень (рис. 3.6, 3.7.).

Високий рівень самооцінки напочатку було діагностовано у 54,55% підлітків середньої загальноосвітньої школи та 59,09% серед респондентів цієї ж групи під час повторної діагностики; у підлітків школи-інтернату на початку цей показник становив 50%, а під час повторної діагностики – 65%, тобто на 15% збільшився.

Середні показники самооцінки серед учнів середньої загальноосвітньої школи на початку і під час повторного дослідження зменшилися на 9,09% опитуваних і становили відповідно 27,27 та 18,18%; середні показники в групі досліджуваних школи-інтернату зменшилися на 5% і становили відповідно 20 і 15%.

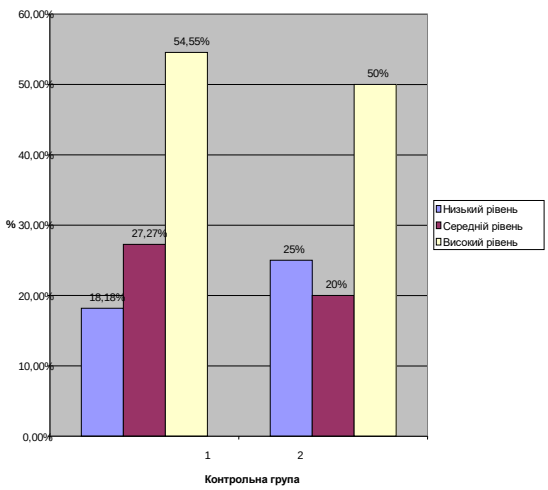


Рис. 3.6 Кількісні показники рівня самооцінки респондентів контрольної групи до експерименту

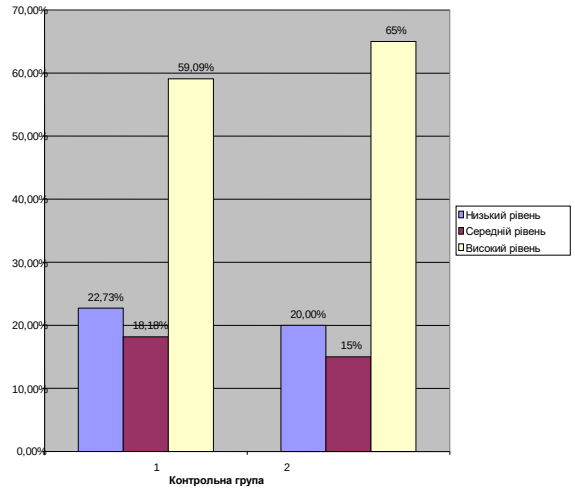


Рис. 3.7 Кількісні показники рівня самооцінки респондентів контрольної групи після експерименту

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи, 2 – підлітки школи-інтернату.

Низький рівень самооцінки серед учнів середньої загальноосвітньої школи контрольної групи на початку дослідження було діагностовано у 18,18% респондентів, під час повторного дослідження - 22,73%; серед учнів школи-інтернату на початку ця цифра становила 25%, під час повторного дослідження вона зменшилася лише на 5%. Це свідчить про відсутність змін в сторону зменшення при оцінюванні свого «Я».

На основі отриманих кількісних результатів була виявлена різниця за показниками самооцінки у підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-

інтернату експериментальних груп до проведення формувального експерименту та після нього. Під час повторної діагностики показник високого рівня самооцінки значно знизився у всіх групах досліджуваних: в учнів середньої загальноосвітньої школи до експерименту ця цифра становила 53,85%, після експерименту вона знизилася на 15,39%, а в учнів школи-інтернату ця цифра зменшилася з 59,09 до 31,82%, тобто на 27,27% (рис. 3.8, 3.9).

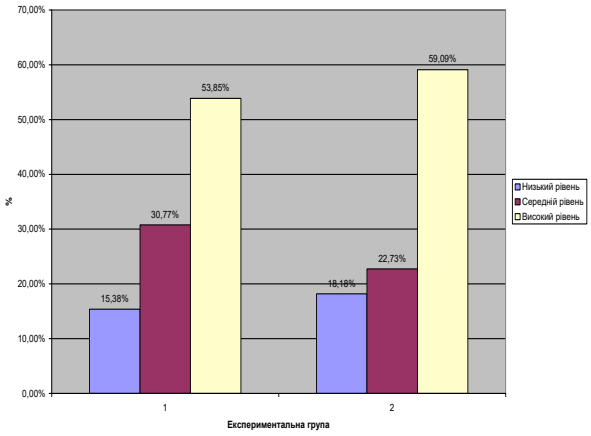


Рис. 3.8 Кількісні показники рівня самооцінки респондентів експериментальної групи до експерименту

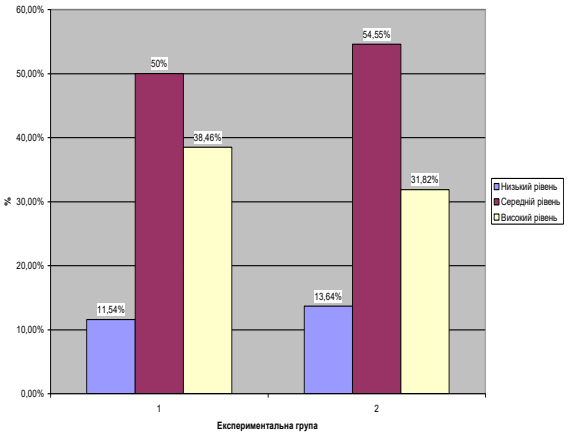


Рис. 3.9 Кількісні показники рівня самооцінки респондентів експериментальної групи після експерименту

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи, 2 – підлітки школи-інтернату.

Середній рівень самооцінки в експеременталній групі підлітків середньої загальноосвітньої школи півсля експерименту збільшився на 19,23% (відповідно 30,77% – на початку і 50% - після експерименту), а серед досліджуваних школи-інтернату ці показники підвищилися на 31,82% (більше, ніж удвічі). Спочатку вони становили 22,73%, а після експерименту - 54,55%. Низькі показники зменшилися в групі досліджуваних середньої загальноосвітньої школи на 3,84% (на початку вони становили 15,38%, а після проведення профілактично-корекційних впливів - 11,54%), в групі респондентів школи-інтернату цей рівень теж зменшився на 4,54% (на початку вони становили 18,18, а після проведення профілактично-корекційних впливів – 13,64%).

Протягом занять підлітки стали більш спокійно реагувати на зауваження чи нарікання з боку однолітків та дорослих, навчилися толерантно ставитися до критичних оцінок з боку оточуючих, які стосувалися не тільки їхньої поведінки, а й зовнішності, а також реально і безоцінно ставитися до інших, порівнювати власні досягнення з досягненнями товаришів по групі, приймати і дарувати іншим компліменти, а також вибачатися. Наприклад, при обговорюванні вправи «Який Я є?» виявилося, що більшість учасників, які навчаються в основній школі хотіли б змінити власну зовнішність, ставлення товаришів, декілька підлітків відзначили, що хотіли б змінити деякі риси власного характеру, а більшість учнів школи-інтернату проговорили, що хотіли б змінити життя взагалі, ставлення батьків або родичів, які їх заміняють. При обговоренні виконання вправи «Мій герб» виявилося, що більш творчими особистостями є учні школи-інтернату, їхні герби були набагато яскравішими, казковішими, цікавішими. Декілька з них були присвячені тематиці сім'ї.

Підводячи підсумки виконання вправи «Я пишаюсь», тільки троє підлітків з середньої школи і п'ятеро учнів школи-інтернату, учасників тренінгової групи, відзначили, що вони пишаються тим, що вміють водити автомобіль, в'язати, шити, готувати смачні страви, якісно фотографувати, працювати з апаратурою (комп'ютер, ксерокс, фотоапарат, відеокамера та ін.), а всі останні не змогли знайти жодної риси, якою б могли дійсно пишатися. Також троє підлітків школи-інтернату при обговоренні озвучили, що не можуть озвучувати у групі власні досягнення, навіть якщо вони є. Під час проведення тренінгових вправ досліджувані відзначали: Євген К. , (12,9 років), учень 7 класу школи-інтернату: «Мені соромно за свою поведінку на попередньому занятті, але я поки що не можу пообіцяти, що буду вести себе спокійно»; Павло М. (14,3 років), учень 8 класу, середньої загальноосвітньої школи: «Я зрозумів, що був неправий і заслуговую на догану, але прошу у групи пробачення, я намагатимуся працювати з повною віддачею, хоча не гарантую, що буду спокійним і врівноваженим на всіх заняттях»; Ольга М. (13,6 років), учениця 7 класу середньої школи: «Я згодна з Сергієм, що мені треба навчитися слухати і «чути» інших, а не тільки себе». Варто зазначити, що такі висловлювання були

помічені нами з другої половини проведення корекційної програми, оскільки на початку зустрічей одні підлітки уникали обговорень, відвертих розмов щодо особливостей своєї поведінки, своїх досягнень і недоліків, соромились обговорювати власні проблеми в колі однолітків, а інші – намагалися насміхатися, глузували, ображали оточуючих. Були і такі, що намагалися зірвати заняття. Таким чином, ставлення до себе та до інших, оцінка власної особистості та можливостей поступово набували позитивних характеристик.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого рівня самооцінки підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату експериментальної групи до та після експерименту, було з'ясовано, що кількість учнів основної школи до експерименту статистично достовірно не відрізняється від кількості учнів після експерименту (1,07<1,64), а кількість підлітків школи-інтернату до та після експерименту статистично достовірно відрізняється і є статистично більшою (1,92>1,64).

Проведення профілактично-корекційної роботи вплинуло на рівень самоповаги, який був діагностований за допомогою методики Розенберга. Зазначимо, що отримані результати після проведення повторної діагностики не показали значущої різниці за цими показниками у контрольній групі досліджуваних під час повторної діагностики, що свідчить про відсутність змін в оцінному ставленні до власної особистості.

За результатами дослідження самоповаги (табл. 3.2) у контрольній групі високий рівень розвитку зазначеного показника при повторному зрізі підвищився у підлітків середньої загальноосвітньої школи (з 45,45% до 50%) і школи-інтернату (з 50% до 55%) на 5% . При цьому зафіксовано деяке зниження представленості середнього рівня: у підлітків середньої школи – з 36,36% до 27,27 %., а у підлітків школи-інтернату – з 25,00% до 30%. Зафіксовано незначне підвищення кількості підлітків середньої загальноосвітньої школи – з 18,19% до 22,73% з низьким рівнем самоповаги і незначне зменшення кількості учнів школи-інтернату – з 25,00% до 15%.

Однак, нами була виявлена розбіжність за цими показниками в експериментальній групі підлітків після проведення тренінгу отримані результати дозволили виявити достовірну різницю показників рівня самоповаги підлітків до та після проведення тренінгу.

Таблиця 3.2

Кількісні показники (%) визначення ступеня самоповаги в досліджуваних підлітків

Рівень самоповаги	Кількісні показники							
	Контрольна група				Експериментальна група			
	Підлітки основної школи n=22		Підлітки школи-інтернату n =20		Підлітки основної школи n =26		Підлітки школи-інтернату n =22	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	45,45	50,00	50,00	55,00	46,15	30,77	54,54	27,27
Середній	36,36	27,27	25,00	30,00	30,77	53,85	22,73	59,09
Низький	18,19	22,73	25,00	15,00	23,08	15,38	22,73	13,64

Кількість підлітків середньої школи з високим рівнем розвитку зазначеної якості в експериментальній групі знизилась від 46,15 % до 30,77 %, кількість респондентів школи-інтернату – від 54,54 до 27,27% (тобто у два рази). Помітно зросла кількість підлітків середньої школи експерементальної групи із середнім рівнем самоповаги – з 30,77 до 53,85% та кількість підлітків школи-інтернату – з 22,73 до 59,09% (тобто більше, ніж удвічі). І зменшилася з низьким рівнем розвитку (учні середньої загальноосвітньої школи від 23,08 % до 15,38%, досліджувані школи-інтернату від 22,73 до 13,64).

Це свідчить про те, що в цей віковий період емоційне ставлення до власної особистості легко змінюється, підпадаючи під вплив зовнішніх факторів. Варто нагадати, що саме у підлітковому віці активізується афективний компонент самоповаги, коли підліток починає сприймати власну особистість крізь призму

емоційного ставлення до нього. Відповідно до цього і була побудована тренінгові програма, в якій для досліджуваних учнів підліткового віку ставився акцент саме на роботі з емоційно-ціннісним ставленням до власної особистості. За допомогою тренінгових вправ підлітки навчилися усвідомлювати власні емоції по відношенню, як до інших, так і до власної особистості і відверто називати їх. Під час проведення занять досліджувані відзначали: Дарина (12,8 років, учениця школи-інтернату): «Мені сумно, коли я хворію, а весело, коли спілкуюся з друзями. Коли я сумую, то плачу, нервую, а іноді просто перестаю спілкуватися з оточуючими. А коли мені весело, то хочеться спілкуватися, сміятися, робити добрі справи»; В'ячеслав П. (11,2 років, учень середньої школи): «Я відчуваю емоцію радості, коли отримую те, чого бажаю. Наприклад, останній раз це було, коли мені подарували новий комп'ютер. Ця емоція проявлялася в тому, що я стрибав по кімнаті щось наспівуючи і намагався розцілувати своїх батьків і молодшу сестричку». Такі висловлювання важливо відмітити, оскільки підлітки часто відчувають труднощі під час озвучення власних емоцій та їхньої диференціації.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів високого рівня самоповаги підлітків основної школи та школи-інтернату експериментальної групи до та після експерименту, було з'ясовано, що кількість учнів середньої загальноосвітньої школи до і після експерименту статистично достовірно не відрізняються (1,09<1,64), а кількість підлітків школи-інтернату статистично достовірно відрізняється і є статистично більшою (1,94>1,64). Отже, можна зазначити, що проведення тренінгової роботи певною мірою сприяло змінам у емоційному ставленні до власного образу «Я».

У зв'язку з тим, що афект неадекватності виникає в підлітків з спрямованістю особистості на себе, тобто з егоїстичною спрямованістю, нами було проведено її повторну діагностику за допомогою анкети Б. Баса. Отримані результати не показали значущої різниці за цим показником у контрольній групі досліджуваних після проведення повторної діагностики, що демонструє незмінний її рівень (табл. 3.3, рис. 3.10).

На основі отриманих кількісних результатів була виявлена різниця за показниками спрямованості особистості між підлітками основної школи та школи-інтернату експериментальних груп до проведення формувального експерименту та після нього.

Таблиця 3.3

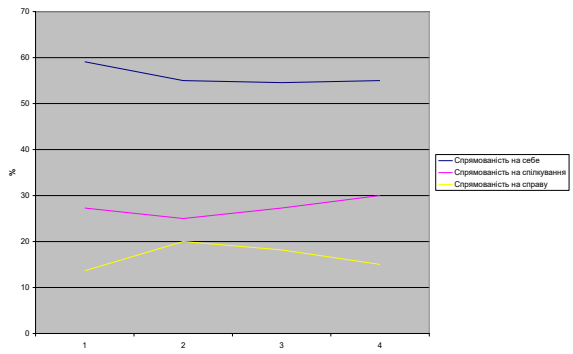
Кількісні показники (%) спрямованості особистості підлітків основної школи та школи-інтернату

Спрямованість особистості	Кількісні показники							
	Контрольна група				Експериментальна група			
	Підлітки основної школи n =22		Підлітки школи-інтернату n =20		Підлітки основної школи n =26		Підлітки школи-інтернату n =22	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Спрямованість на себе (Я)	59,09	54,55	55,00	55,00	57,69	23,08	54,55	22,73
Спрямованість на спілкування (С)	27, 27	27,27	25,00	30,00	26,92	42,31	18,18	36,36
Спрямованість на справу (Д)	13, 64	18,18	20,00	15,00	15,39	34,61	27,27	40,91

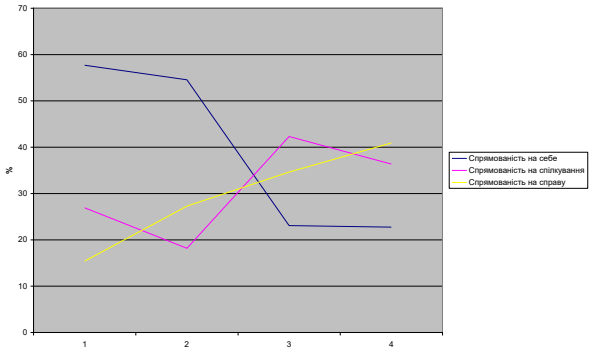
Під час повторної діагностики показник спрямованості особистості на себе знизився майже удвічі у всіх групах досліджуваних, показник спрямованості особистості на спілкування збільшився в підлітків середньої загальноосвітньої школи на 15, 39%, а в підлітків школи-інтернату – наполовину, показники спрямованості на справу у підлітків основної школи збільшились більш, ніж удвічі, а у підлітків школи інтернату – на 13,64% (таб. 3.2, рис. 3.11).

Під час групових форм роботи досліджувані навчилися спільно виконувати вправи, програвати ігрові ситуації, досягати результату спільної діяльності, засвоїли безконфліктні форми поведінки. Після закінчення роботи підлітки відзначали: Василь М., учень 8 класу середньої загальноосвітньої школи (14,6 років): «Під час обговорення вправи «Приналежність», я зрозумів, що мені цікаво і корисно було

працювати у групі, а під час виконання вправи «Взаємні презентації» я був здивований, що учні нашого класу насправді такі цікаві і розумні, так багато вміють, мені хотілося дослухати до кінця кожного, задати якомога більше питань і при обговоренні я намагався кожному подарувати комплімент, навіть тим учасникам групи, яких я раніше зневажав і не хотів з ними працювати, сидіти за однією партою і спілкуватися.



Мал. 3.10 Кількісні показники спрямованості особистості підлітків контрольної групи



Мал. 3.11 Кількісні показники спрямованості особистості підлітків експериментальної групи

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи до експерименту, 2 – досліджувані підлітки школи-інтернату до експерименту, 3 – досліджувані підлітки основної школи після експерименту, 4 – досліджувані підлітки школи-інтернату після експерименту.

Тренінг допоміг мені знайти друзів, змінити ставлення до оточуючих і навчив оцінювати людей не за першим (зовнішнім) враженням»; Валентина В., учениця 7 класу школи-інтернату (13,7 років): «Під час виконання вправи «Плутанина», мені було цікаво, чи зможе наша група її виконати, а під час виконання вправи «Сліпий і поводир» я зрозуміла, що дуже важливо навчитися довіряти іншим, розраховувати на підтримку партнера під час спільної діяльності (спільного виконання вправи).

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів спрямованості особистості на себе підлітків основної школи та школи-інтернату експериментальної групи до та після експерименту, було з’ясовано, що кількість учнів середньої загальноосвітньої школи до та після експерименту статистично достовірно не

відрізняється (0,77>1,64), а кількість учнів школи-інтернату статистично достовірно відрізняється і є статистично більшою (2,31>1,64).

З метою визначення рівня самосвідомості нами було проведене повторне дослідження на визначення показників рефлексії А.М. Винагородського у дезадаптованих підлітків з афектом неадекватності (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Кількісні показники (%)індексу «Рефлексія» у підлітків основної школи та школи-інтернату

n =22 n =20 n =26 n =22

Індекс рефлексії	Кількісні показники							
	Контрольна група				Експериментальна група			
	Підлітки основної школи		Підлітки школи-інтернату		Підлітки основної школи		Підлітки школи-інтернату	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Збалансованість рефлексії	27,27	22,73	25,00	30,00	30,77	46,15	27,27	40,91
Підвищений рівень рефлексії	18,18	18,18	15,00	20,00	15,38	23,08	22,73	27,27
Занижений рівень рефлексії	54,55	59,09	60,00	50,00	53,85	30,77	50,00	31,82

Отримані результати не показали значущої різниці за показниками збалансованості, підвищеного рівня та заниженого рівня рефлексії у контрольній групі досліджуваних після проведення повторної діагностики, що демонструє незмінний її рівень (таб. 3.4, рис. 3.12).

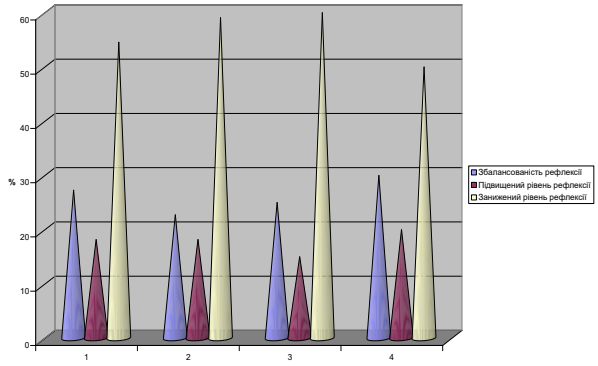


Рис.3.12 Кількісні показники індексу «Рефлексія» підлітків контрольної групи

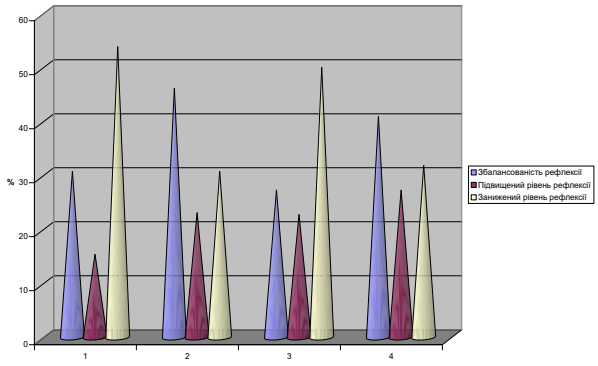


Рис.3.13 Кількісні показники індексу «Рефлексія» підлітків експериментальної групи

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи до експерименту, 2 – досліджувані підлітки школи-інтернату до експерименту, 3 – досліджувані підлітки основної школи після експерименту, 4 – досліджувані підлітки школи-інтернату після експерименту.

На основі отриманих кількісних результатів була виявлена різниця за показниками рефлексії між підлітками середньої школи та школи-інтернату експериментальних груп до проведення формувального експерименту та після нього (таб. 3.3, рис. 3.13).

Під час повторної діагностики показники індексу рефлексії особистості серед респондентів експериментальних груп змінилися таким чином: показники збалансованості рефлексії серед підлітків середньої загальноосвітньої школи підвищилися на 15,38%, серед підлітків школи-інтернату – на 13,64%; показники підвищеного рівня рефлексії підвищилися серед підлітків основної школи на 7,7%, серед підлітків школи-інтернату – на 4,54%; показники зниженого рівня рефлексії зменшилися серед підлітків основної школи на 23,08%, серед підлітків школи-інтернату – на 18,18%.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів заниженого рівня рефлексії підлітків основної школи та школи-інтернату експериментальної групи до та після експерименту, було з’ясовано, що і кількість учнів основної школи (1,63<1,64), і кількість учнів школи-інтернату до та після експерименту статистично достовірно не відрізняються (1,29<1,64).

З метою визначення соціометоричного статусу кожного дезадаптованого учня з афектом неадекватності і діагностики міжособистісних взаємостосунків у класному колективі нами було проведено психодіагностичну методику Р.В. Овчарової «Діагностика структури класного колективу». Отримані результати не показали значущої різниці за показниками соціометричного статусу у контрольній групі досліджуваних після проведення повторної діагностики, що демонструє незмінний її рівень (таб. 3.5, рис. 3.14).

Таблиця 3.5

Кількісні показники (%) соціометричного статусу підлітків основної школи та школи-інтернату

n =22 n =20 n =26 n =22

Соціометричний статус	Кількісні показники							
	Контрольна група				Експериментальна група			
	Підлітки основної школи		Підлітки школи-інтернату		Підлітки основної школи		Підлітки школи-інтернату	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Зірки	4,55	4,55	5,00	5,00	7,69	15,38	9,09	9,09
Прийняті	22,73	27,27	25,00	35,00	19,23	34,62	31,82	54,55
Обрані	31,82	31,82	30,00	25,00	34,62	38,46	22,73	27,27
Ізольовані	40,91	36,36	40,00	35,00	38,46	11,54	36,36	9,09

На основі отриманих кількісних результатів була виявлена різниця за показниками соціометричного статусу між підлітками основної школи та школи-інтернату експериментальних груп до проведення формувального експерименту та після нього (таб. 3.5, рис. 3.15).

Під час повторної діагностики показники соціометричного статусу особистості серед респондентів експериментальних груп змінилися таким чином: показники соціометричного статусу «зірки» серед респондентів основної школи підвищилися на 7,69%, серед респондентів школи-інтернату ці показники не

змінилися; показники соціометричного статусу «Прийняті» серед підлітків середньої школи підвищилися на 15,39%, серед підлітків школи-інтернату – на 22,73%; показники соціометричного статусу «Обрані» серед підлітків основної школи збільшилися на 3,84%, серед підлітків школи-інтернату – на 4,54%; показники соціометричного статусу «Ізольовані» серед підлітків основної школи зменшилися на 26,92%, серед підлітків школи-інтернату – на 27,27%.

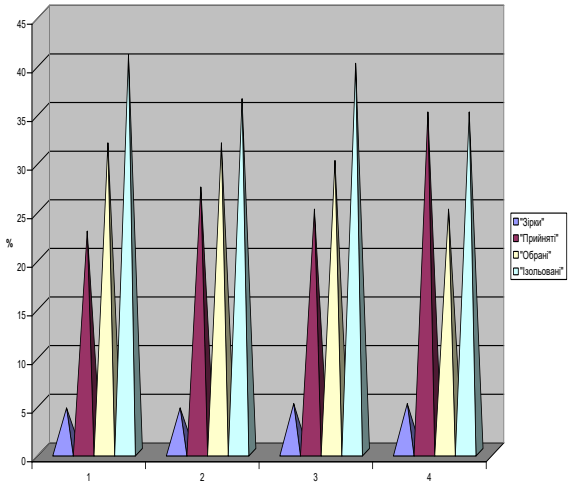


Рис. 3.14 Кількісні показники соціометричного статусу підлітків контрольної групи

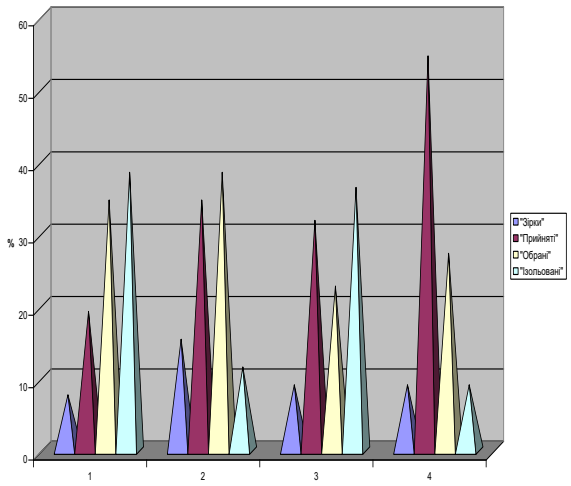


Рис. 3.15 Кількісні показники соціометричного статусу підлітків експериментальної групи

Умовні позначення: 1 – досліджувані підлітки основної школи до експерименту, 2 – досліджувані підлітки школи-інтернату до експерименту, 3 – досліджувані підлітки основної школи після експерименту, 4 – досліджувані підлітки школи-інтернату після експерименту.

Обговорюючи виконання тренінгових вправ «Ящик з яблуками», «Допоможи виправитися», «Острів скарбів», «Знайди партнерів» учасники тренінгу відзначили, що їм було дуже важко обирати, але ще важчим було очікування того, чи оберуть тебе.

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів соціометричного статусу «ізольовані» підлітків основної школи та школи-інтернату експериментальної групи до та після експерименту, було з'ясовано, що і кількість учнів основної школи (2,23>1,64) і кількість учнів школи-інтернату статистично достовірно відрізняються і є статистично більшими (2,35>1,64).

Порівнявши чи відрізняються результати вимірів соціометричного статусу «обрані» підлітків основної школи та школи-інтернату експериментальної групи до та після експерименту, було з'ясовано, що і кількість учнів основної школи (0,27<1,64) і кількість учнів школи-інтернату (0,37<1,64) до експерименту статистично достовірно не відрізняється від кількості учнів після експерименту.

Після проведення формувального експерименту за кількісними даними були виокремлені рівні прояву афекту неадекватності підлітків, що відображено у таблиці 3.6. Отримані результати дозволили виявити різницю між рівнями прояву афекту неадекватності у підлітків середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату до та після формувального експерименту. Як видно з табл. 3.6, *у досліджуваних середньої загальноосвітньої школи* кількісний показник *експліцитного рівня* прояву афекту неадекватності в експериментальній групі зменшився (від 60,13% до 41,29%). Проте ще певна частина підлітків залишається на зазначеному рівні, оскільки в них простежується самовпевненість, спрямованість на реалізацію власних потреб, невміння адекватно розраховувати свої можливості, відсутні самоконтроль та готовність реалістично сприймати той соціальний статус, який їм приписують ровесники, також їм властива неузгодженість планів на майбутнє.

Таблиця 3.6

Кількісні показники (%) рівнів прояву афекту неадекватності досліджуваних експериментальної та контрольної груп до та після проведення формувального експерименту

Рівні прояву афекту неадекват-ності	Досліджувані середньої загальноосвітньої школи				Досліджувані школи-інтернату			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	до екс.	після екс.	до екс.	після екс.	до екс.	після екс.	до екс.	після екс.
Експліцит-ний	60,13	41,29	56,01	59,09	36,91	28,71	21,67	28,00
Метапліцитний	15,51	46,16	16,72	19,70	10,24	39,03	25,33	16,67
Імпліцит-ний	24,36	12,55	27,27	21,21	52,85	32,26	53,00	55,33

Водночас зросла кількість респондентів з *метапліцитним рівнем* (від 15,51% до 46,16%). Такі учні намагаються бути врівноваженими та спокійними, адекватно сприймати власні досягнення та невдачі, більш реально оцінюють свої можливості. У них виявляється частковий самоконтроль емоцій та поведінки, готовність поступатися, узгодженість соціального статусу, але низька навчальна мотивація призводить до небажання вчитися і досягати успіхів у навчанні. Також вони не в змозі будувати далекі життєві перспективи. Констатовано зменшення показників *імпліцитного рівня* прояву афекту неадекватності (від 24,36% до 12,55%). Підлітки, які знаходяться на зазначеному рівні, є тривожними, невпевненими, закомплексованими, схильними до глибоких внутрішніх переживань. Вони не здатні співпереживати оточуючим, довіряти їм свої емоції та почуття, реалізовувати власні потреби і страждають лише з приводу власних неуспіхів. До майбутнього ставляться з острахом, постійно очікуючи поразки.

У респондентів *школи-інтернату* за показниками *емпліцитного рівня* прояву афекту неадекватності були відмічені незначні зміни (від 36,91% до 28,71%). Як виявилось, респондентам властиві такі особистісні якості, як зухвалість, зарозумілість, некритичність та переоцінка власних потенціалів. У спілкуванні в цих підлітків наявне устремління бути обраними, але однолітки їх відторгають, що провокує виникнення агресії та конфліктної поведінки. В ситуації власного неуспіху звинувачують оточуючих. У взаєминах з однолітками дотримуються егоцентричної позиції, фантазують відносно свого майбутнього, накреслюючи перед собою плани, які не в змозі реалізувати. *Метапліцитний рівень* у досліджуваних збільшився на 28,79% (від 10,24% до 39,03%). Підлітки здатні правильно оцінювати власні вміння, обирати відповідні своїм можливостям цілі, не фіксуються на критичних зауваженнях інших, але хоч і мають наміри виправляти власні недоліки, все ж не прагнуть їх позбавитись, здатні співпереживати і співчувати іншим, мають узгоджені з ровесниками рефлексивні очікування, досить часто їм притаманний самоконтроль негативних емоцій. У проблемній ситуації, щоб уникнути невдач, відмічається ухиляння від їх вирішення, що призводить до відторгнення їх ровесниками. Плануючи своє майбутнє, здатні відтворити лише

близькі перспективи. Показники *імпліцитного рівня* прояву афекту неадекватності зменшилися у досліджуваних на 20,59% (від 52,85% до 32,26%). У них спостерігається невпевненість у собі, недооцінювання власних можливостей, прагнення не привертати до себе уваги однолітків. У міжособистісних взаємодіях закриті, не проявляють співчуття до оточуючих, не мають бажання з ними контактувати та не дбають про свій авторитет, приймаючи покірно той соціальний статус, який відводять їм однокласники. З-за передбачення неуспіху, вони постійно очікують поразки, їхні психогенні переживання відрізняються довготривалістю. Не творчі відносно власного майбутнього, оскільки не здатні чітко сформулювати більш-менш віддалені життєві цілі.

В ході експерименту було з'ясовано, що:

- серед учнів як середньої загальноосвітньої школи, так і школи-інтернату коефіцієнт дезадаптованості знизився майже вдвічі;

- серед учнів середньої школи кількість підлітків з показниками високого рівня домагань до експерименту статистично достовірно відрізняється від кількості учнів після експерименту і є статистично більшою;

- серед учнів школи-інтернату результати вимірів високого рівня самооцінки та самоповаги підлітків до та після експерименту статистично достовірно відрізняються і є статистично більшими; результати вимірів спрямованості особистості на себе теж статистично достовірно відрізняються і є статистично більшими.

Це вказує на результативність проведення профілактично-корекційної програми щодо попередження та зниження показників дезадаптованості та афекту неадекватності у підлітків. Більш високі показники результативності було виявлено серед респондентів школи-інтернату.

Узагальнюючи проведений аналіз отриманих результатів в ході формувального експерименту, можна зазначити, що в ході проведення профілактично-корекційної програми у підлітків формується позитивне ставлення до власної особистості та до оточуючих. Вони набувають здатності рефлексувати власний образ особистісного Я, вчаться контролювати власну поведінку,

пояснювати вчинки, орієнтуватися у своїх емоціях та емоціях оточуючих, співставляти потреби і бажання з реальними можливостями.

Підсумком проведеного формувального експерименту, в основі якого була використана профілактично-корекційна програма, стало зниження показників дезадаптованості і зменшення кількості підлітків з афектом неадекватності майже на третину.

3.3. Методичні рекомендації практичним психологам і класним керівникам середньої загальноосвітньої школи та шкіл-інтернатів зі зниження показників дезадаптованості та афекту неадекватності у підлітків

Основним завданням психолога, який працює у закладах освіти є налагодження процесу активної взаємодії між вчителем, учнем і батьками. Особливу увагу звичайно шкільний психолог приділяє роботі з важкими, дезадаптованими, афективними підлітками, в поведінці яких проявляється феномен «афекту неадекватності». Нагадаємо, що поведінка дезадаптованих учнів з афектом неадекватності, виявляється через емоційну неврівноваженість, конфліктність, агресивність та демонстративність. Підлітки зазначеної категорії також характеризуються напруженими стосунками з вчителями, батьками вихователями та однолітками. Непристосованість до життя і вимог оточуючих, несформованість особистісної рефлексії, недостатність вольового самоконтролю, неадекватний рівень домагань, самооцінки та самоповаги, спрямованість тільки на задоволення власних потреб, фрустрованість зумовлюють труднощі у налагодженні позитивних контактів цієї категорії підлітків з отоочуючими.

У зв’язку з цим вчителям, батькам та вихователям варто тримати на контролі дисципліну, бути послідовними у своїх вимогах, виробити чітку систему заохочень і покарань. Психологу навчального закладу треба вчасно знайомити їх з основними характеристиками дезадаптованих учнів, яким притаманний афект неадекватності, починаючи з початкових класів. Вони повинні знати основні характеристики даного відхилення у поведінці учнів: це – образливість, агресивність, задиркуватість, замкненість, впертість, озлобленість, неврівноваженість. Дані

психологічні особливості дуже яскраво проявляються в поведінці учнів і звертають на себе увагу. Прояви афекту неадекватності можна побачити при спостереженні та безпосередньо при спілкуванні з учнями, у яких в поведінці проявляються перелічені особливості.

Завданням вчителів, психологів та вихователів є створення сприятливих умов для пізнання власного «Я», самовиховання та саморозвитку проблемних учнів. Важливо пам’ятати, що у роботі з підлітками варто створити атмосферу уважного, доброзичливого, довірливого ставлення, сконцентруватися на їхніх позитивних рисах. Зауважимо, підлітки з дезадаптованою поведінкою вирізняються труднощами у спілкуванні, навчанні, налагодженні взаємостосунків з оточуючими. Причиною цих труднощів, перш за все, виступає невміння і небажання реально співставляти власні потреби з можливостями. Звідси виникають напруженя у стосунках, хвилювання, незадоволення оточуючими, у яких перебуває більшість дезадаптованих учнів. Все це доводить необхідність глибокого вивчення їхніх індивідуальних особливостей з метою вчасного надання необхідної психологічної допомоги та підтримки. Вчителі, вихователі, батьки та шкільні психологи мають допомогти вихованцям навчитися розпізнавати свої потреби, співставляти їх з можливостями, керувати власними емоціями та поведінкою на шляху до досягнення успіху і уникнення невдач у будь-яких видах діяльності. При цьому важливо пам'ятати, що процес самопізнання, саморозвитку та самовиховання дезадаптованих учнів з афектом неадекватності є неможливим без добровільного бажання та ініціативи з їхнього боку, стимулювання і підтримки усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Слід відзначити, що усунення даного феномену вимагає індивідуального підходу до кожного конкретного учня, але при цьому треба мати на увазі такі основні шляхи розв’язання проблеми: або допомогти учневі успішно засвоїти шкільні знання, вміння та навички, або знизити рівень домагань і самооцінку до реальних можливостей.

В.А. Крутецький надав таку пораду, яку можна використати в роботі з підлітками: «Перш, ніж зробити або сказати щось в стані наростаючого афекту,

повільно, про себе полічи до двадцяти». Що стосується лінії поведінки вчителя відносно учня, що знаходиться в стані афекту, то корисне правило: «Чим більш збуджений учень, тим більш спокійним повинен бути вчитель. Спокій в поєднанні з доброзичливим, м'яким ставленням швидко погасить збудження дитини» [89].

Але найголовніша порада, щодо попередження виникнення цього феномену у дезадаптованих підлітків, яку психологи дають вчителям і батькам – це правильне виховання і формування спрямованості особистості дитини. Працюючи з такими підлітками ні в якому разі не можна намагатися відкрити їм очі на самих себе. Важливо сформувати в учня інтерес до діяльності, до роботи, тому що він набагато важливіший за особисті успіхи і невдачі.

Для подолання шкільної дезадаптованості та афекту неадекватності психологу та класному керівникові треба знайти такий напрям діяльності, який був би цікавим підлітку, але не впливав на його самооцінку. Треба допомогти школяреві досягти реального успіху, роз’яснюючи і пояснюючи, за рахунок чого і як він його досяг. Важливо, щоб успішність у даній області отримала визнання в однолітків, сприяла популярності учня. Треба звернути особливу увагу на розповсюдження ставлення до власних успіхів і неуспіхів у даній області на інші. Для розвитку інтересу до себе, як і почуття власної гідності, треба формувати у підлітка вміння думати про себе, говорити про себе, розбиратися у власних переживаннях. При роботі зі старшими школярами психологу та класному керівникові навчального закладу треба враховувати вплив спілкування з однолітками на всі сторони розвитку учня підліткового віку, на його емоційне самопочуття і її ефективність залежить від того, наскільки така робота включена у широкий контекст загального особистісного розвитку підлітка.

На основі проведеного констатувального та формувального експерименту з підлітками середньої загальноосвітньої школи та школи-інтернату нами були сформульовані методичні рекомендації шкільним психологам, вчителям та вихователям щодо роботи з дезадаптованими підлітками по попередженню та зниженню показників афекту неадекватності.

Практична робота шкільного психолога повинна бути спрямована на:

- *ранню діагностику* дезадаптованості та афекту неадекватності. Починаючи з початкових класів треба шляхом спостережень за дитиною, бесід з вчителями і батьками аналізувати шляхи адаптації дітей до школи та шкільного навчання. Індивідуальні та групові бесіди дозволять встановити практичному психологу довірливі та відкриті стосунки з учнями-підлітками. Рекомендовані теми бесід: «Моя поведінка в ситуації неуспіху», «Клас у мені і я у класі», «Я реальне і Я ідеальне», «Шляхи вдосконалення моєї поведінки».

Окремим пунктом плану в роботі практичного шкільного психолога може бути проведення зустрічей та бесід з цікавими людьми, зокрема, з мером міста, керівником підприємства, депутатом міської ради, обговорення стилю їхнього життя, плюсів та мінусів професії. Це допоможе виробити у підлітків власну точку зору на професії, зясувати які саме риси та якості характеру, рівень знань, комунікативні навички допомагають у досягненні високого результату в роботі.

З метою поглибленого аналізу власного Я варто запропонувати підліткам метод ведення щоденника, присвяченого рефлексії свого «Я», за допомогою якого вони зможуть краще пізнати власну особистість, простежити зміни, які відбуваються протягом певного періоду часу у їхній особистості у налагодженні взаємостосунків з іншими. Слід дати підліткам завдання проаналізувати у власному щоденнику причини своїх поразок і перемог; охарактеризувати перешкоди (чи то обставини, чи інші люди були на заваді до успіху); описати емоції, які переживаються під час невдач і успіхів; проаналізувати власну поведінку у конфліктній ситуації. Також доречним буде залучення підлітків до творчих видів робіт, таких як тематичне малювання, написання творів на задану тему з подальшим їхнім обговоренням.

Психологічна діагностика з використанням тестів, анкет дозволить дослідити психологічні та пізнавальні особливості, рівень розвитку, потреби, ставлення дитини до власної особистості та до оточуючих. З цією метою доречним як у початкових класах, так і серед підлітків буде діагностика самооцінки, рівня домагань, спрямованості особистості, фрустрованості, тривожності, егоцентризму, соціометричного статусу, показників адаптованості-дезадаптованості, рефлексії. З

цією метою рекомендуємо практичному психологу психодіагностичний інструментарій, використаний у нашому дослідженні.

Отримані кількісні результати та їх якісна інтерпретація дозволять окреслити загальну картину щодо дезадаптованості та афекту неадекватності сучасних підлітків.

- *моніторинг* щодо динаміки підвищення (зниження) показників дезадаптованості та афекту неадекватності серед дітей та підлітків;

- *розробку системи методичних та профілактично-корекційних заходів* психологічної допомоги та *психологічний супровід* дезадаптованих підлітків з афектом неадекватності;

- *розробку методичних рекомендацій* для батьків, вчителів та вихователів з підвищення рівня їхньої психолого-педагогічної компетентності.

Для батьків можна розробити рекомендації щодо того, як поводити себе, якщо їхній син чи донька зустрілися з першими неуспіхами та поразками в своєму житті:

1) вчасно виявити і реально оцінити ситуацію, в яку потрапила дитина;

2) завжди бути на її боці, пояснювати реальні причини неуспіху. Намагатися не звинувачувати в цьому ні саму дитину, ні оточуючих, особливо вихователів та вчителів, ні обставини, які склалися таким чином, а пояснювати, як наступного разу треба вчинити, щоб досягати успіху;

3) постійно бути поруч, підтримувати, підбадьорювати дитину, але в той же час не захвалювати її, вчити реально оцінювати свої можливості і стримувати бажання;

4) дотримуватися єдності вимог у роботі під час спілкування з підлітками як у школі, так і вдома.

Вчителям і класним керівникам ми пропонуємо наступні рекомендації:

1) надавати учневі можливість пережити радість успіху та стимулювати бажання його досягати;

2) навчити підлітка аналізувати власні поразки;

3) уникати таких оцінок і характеристик, які можуть поглибити невіру учня у власні сили;

4) надавати учневі практичну допомогу для ліквідації прогалин в знаннях;

5) тимчасово не опитувати його за тим навчальним матеріалом, за яким він ще не встиг ліквідувати ці прогалини;

6) періодично пропонувати йому індивідуальні завдання, які підбираються з урахуванням його індивідуальних здібностей;

7) сприяти знаходженню способів та можливостей досягнення поставленої мети;

8) під час проведення виховних заходів створити умови для пізнання власного «Я», самовиховання та самовдосконалення;

9) сформувати навички комунікативного контролю в поведінці та безконфліктної міжособистісної взаємодії з оточуючими;

10) в роботі з дезадаптованими підлітками, в поведінці яких простежуються показники афекту неадекватності, враховувати вікові та індивідуальні психологічні особливості, тип нервової ситеми, акцентуацію характеру, можливості нервових зривів;

11) допомогти учневі знизити власний рівень домагань і самооцінки до реальних можливостей, підтримувати позитивний образ «Я»;

12) аналізувати ситуацію неуспіху та її наслідки, а не особистість учня;

13) відзначати позитивні зрушення в особистісному розвиткові учнів;

14) не використовувати негативних оцінок особистості учня;

15) не нав’язувати підлітку способів діяльності та поведінки;

16) при оцінюванні результативності роботи підлітків, акцентовувати увагу на тих зусиллях, які довелося застосувати для досягнення поставленої мети;

17) заохочувати його найдрібніші успіхи у навчанні;

18) демонструвати ефективні, результативні і безконфліктні способи подолання труднощів при виконанні складних завдань;

19) мотивувати необхідність докладати вольові зусилля для вирішення проблемних та складних завдань;

20) здійснювати постійний пошук виховних і корекційних завдань, що принесуть користь кожному учневі;

21) розвивати у підлітків чутливість і уважність до товаришів;

22) тактовно заохочувати учня до суспільного життя класу (дати завдання намалювати, роздрукувати на комп'ютері, підготувати цитату, знайти цікавий матеріал, вивчити роль, придумати костюм до свята та ін.);

23) формувати гуманістичні взаємини з учнями та виявляти у спілкуванні з ними повагу та доброзичливість.

24) примусити батьків не тиснути на учня і не вимагати нереальних успіхів і вчинків з його боку.

В рамках розвивально-відновлювальної та профілактично-корекційної роботи під час групових занять з зазначеною категорією підлітків доречно використовувати розроблену нами тренінгову програму, яка являє собою соціально-психологічний тренінг інтегративного типу з елементами різноманітних психотерапевтичних та психологічних технік, який проводився в два етапи. Перший етап спрямований на зняття дезадаптованості, другий – на зняття афекту неадекватності.

Зупинимося на основних напрямках тренінгової програми:

1. Сприяння становленню компонентів самосвідомості, а саме: формуванню інтересу до власної особистості, адекватної самооцінки та рівня домагань (орієнтація на власні досягнення), позитивного самосприйняття, рефлексивного аналізу, особистісної рефлексії.

2. Активізація розвитку навчальної мотивації, спираючись на задоволення актуальних потреб підлітка в спілкуванні та самоствердженні. Центральне місце в навчальній мотивації мають зайняти пізнавальні мотиви та мотиви компетентності, спілкування з вчителями і однолітками, повага до інших, самоствердження і мотивація досягнення особистої відповідальності.

3. Визначення соціометричного статусу, який займає дезадаптований підліток з афектом неадекватності в класі серед одноліток. Розвиток навичок спілкування та оволодіння навичками безконфліктного спілкування з однолітками і найближчим оточенням.

4. Розвиток волі та вольової поведінки, що актуалізує спрямованість, самоконтроль, можливість утримуватися, у випадках необхідності, від тих чи інших дій, тобто здатність управляти власною поведінкою.

5. Розвиток емоційної сфери особистості підлітка.

6. Розвиток адаптаційних можливостей зазначеної категорії школярів.

Тренінгова програма розрахована на 15 занять, які проводилися один раз на тиждень по 2 години (30 годин). Тренінгові заняття формувались на базі експериментальних груп (підлітки середньої загальноосвітньої школи, підлітки школи-інтернату), перша – 14-12 осіб, друга – відповідно 10-12 осіб.

Повністю програму тренінгу, принципи, правила роботи тренінгової групи висвітлено у навчально-методичному посібнику [37].

Кожне заняття проводилося в стандартній формі та складалося з таких частин: ритуал привітання, обговорення домашнього завдання, рефлексія попереднього кроку, розминка, основний зміст (формування найближчої цілі, пошук і засвоєння засобів досягнення поставленої мети, підвищення групової згуртованості, формування адекватної самооцінки і рівня домагань та ін)., рефлексія з приводу заняття, яке проводиться, його обговорення, визначення емоцій та почуттів, які пережив кожен учасник і ритуал прощання. У програмі нами використовувалися такі методичні засоби: вступне і заключне слово тренера, бесіда (чи співбесіда), «мозковий штурм», ігрові методи (рольові ігри), імпровізації, аналіз ситуацій, групова дискусія, проективні методики малюнкового і вербального типів, а також елементи психогімнастики, тілесної терапії, музикотерапії, релаксаційні методи, завдання на самопізнання.

Перше заняття – вступне, його мета – самовизначення членів групи і визначення групових цілей своєї роботи; актуалізація внутрішньої готовності до змін і самозмін; створення у групі атмосфери психологічної безпеки, яка б сприяла самопізнанню і самопрояву; розширення уявлення підлітка про себе.

Мета другого та третього заняття полягала у розвиткові навичок рефлексії, вмінь пізнавати і аналізувати власні емоції, розвиткові уваги до власних почуттів,

відпрацюванні навичок контролювати власні емоції та правильно реагувати на емоції оточуючих, створенні комфортної і довірливої атмосфери в колективі.

Четверте і п’яте заняття були спрямовані на формування адекватної самооцінки, рівня домагань, підвищення рівня позитивного самосприйняття, зниження рівня внутрішньоособистісних протиріч та відпрацювання навичок особистісної рефлексії.

Шосте та сьоме заняття були спрямовані на визначення соціометричного статусу кожного члена тренінгової групи; розвиток комунікативних здібностей; перевірку ступеня згуртованості групи і довіри між підлітками; збагачення знань про товаришів у групі; відпрацювання навичок безконфліктного спілкування та на розвиток згуртованості групи.

Метою восьмого – дев'ятого занять стало оволодіння навичками спілкування і безконфліктного спілкування в учнівському колективі.

На десятому та одинадцятому занятті основна мета полягала в розвитку навичок рефлексії, сприянні соціально-психологічній адаптації підлітків, розгляді альтернативних, більш позитивних ставлень до себе та інших; сприянні формуванню оптимальних стосунків з людьми, формуванню вміння аналізувати себе та інших в ситуації спілкування.

Провідні завдання дванадцятого – тринадцятого занять полягають в тому, щоб: зменшити агресивність; знизити рівень тривоги; розглянути можливість безконфліктного вирішення проблем; закласти засади ставлення до іншого як до безумовно цінної особистості; сформувати адекватний рівень самооцінки.

Структура занять включала кілька груп вправ:

- вправи на зняття агресії, тривожності;
- вправи на вербальний та невербальний прояв ставлення;
- вправи на релаксацію;
- вправи, що сприяють надбанню навичок безконфліктної поведінки.

Останні два заняття були спрямовані на профілактику важковиховуваності та оволодіння навичками безконфліктного спілкування серед однолітків.

В ході обговорення та підведення підсумків тренінгу учасники поділилися своїми враженнями, зазначили, що отримали багато цікавої інформації та ближче познайомилися один з одним.

Під час підведення підсумків роботи тренінгової групи всім учасникам було задано такі запитання:

- Чи сподобався вам тренінг? Які вправи сподобалися більше всього?
- Що нового ви дізналися для себе і про себе?
- Що викликало негативні емоції?
- Чому ви навчилися?
- Які емоції переважали у вас під час тренінгу? та ін.

Варто зазначити, що застосування запропонованих методів буде більш ефективним при спільних зусиллях практичного психолога, соціального педагога, класного керівника, вихователя та батьків, оскільки саме такий всебічний вплив допоможе даній категорії підлітків навчитися реально співставляти та реально оцінювати власні можливості, досягнення та потреби, глибше пізнати себе та оточуючих людей, розпізнавати і контролювати свої емоції та поведінку.

Важливим у діяльності вчителів та вихователів, на нашу думку, є повага до вихованців, бажання викликати в них довіру, щирість та сприйнятливість до порад. Грубість, неповага до особистості проблемного учня породжує у нього образливість, озлобленість, агресивність, негативізм та відчуженість. Взаєморозуміння між вчителями, вихователями і вихованцями виникає тільки в тому разі, коли вони відчувають, що ставлення до них доброзичливе й їх гідність поважають. Вчителі та вихователі мають вірити у безмежні можливості кожного учня, його прагнення змінитися на краще та створити відповідні умови для того, щоб вселити віру вихованця в самого себе.

Використання у практичній діяльності зазначених рекомендацій дозволить сприяти попередженню шкільної дезадаптованості та афекту неадекватності у підлітків, а також спрямувати професійні дії психологів та вчителів на активну роботу підлітків щодо формування адекватного рівня самооцінки, домагань та

самоповаги, підвищення рівня особистісної рефлексії, зниження показників фрустрованості, підвищення соціометричного статусу серед однолітків.

Висновки до ІІІ розділу

Результати проведеного емпіричного дослідження дозволили нам розробити психологічну модель профілактики та корекції дезадаптованої поведінки підлітків з афектом неадекватності, яка включала консультативну роботу з батьками, розвивально-відновлювальну роботу з вчителями і вихователями та профілактично-корекційну роботу з підлітками. Головний акцент у роботі з батьками, вчителями та вихователями було зроблено на пошуках ефективних форм і методів спілкування, навчання, виховання та шляхів адаптації дезадаптованих підлітків з афектом неадекватності в ході індивідуального і групового консультування.

Допомога підліткам здійснювалася в рамках розробленої профілактично-корекційної програми, перший етап якої був спрямований на зняття дезадаптованості, другий – афекту неадекватності.

Розроблений нами соціально-психологічний тренінг сприяв попередженню та корекції афекту неадекватності та дезадаптованості; розвиткові Я-концепції підлітка, його уявлень і ставлення до себе, усвідомленню причин труднощів у спілкуванні та навчанні; подоланню внутрішніх бар'єрів під час спілкування; засвоєнню адекватних способів самовираження; формуванню адекватної самооцінки, рівня домагань та навичок емоційної і поведінкової саморегуляції.

Аналіз результатів повторного дослідження після впровадження комплексної профілактично-корекційної програми свідчить про наступне:

- Серед учнів основної школи майже наполовину зменшилася кількість підлітків з високим рівнем домагань. Вони стали більш реально оцінювати власні можливості і співставляти їх з бажаннями і потребами. Навчилися більш спокійно реагувати на ситуацію неуспіху і контролювати власні можливості і емоції.

- Серед учнів школи-інтернату на третину зменшилася кількість підлітків з високим рівнем самооцінки та самоповаги; наполовину знизився рівень спрямованості особистості на себе і збільшився рівень спрямованості на справу і на

спілкування. Досліджувані стали більш адекватно ставитися до власної особистості, навчилися приборкувати власні амбіції, оцінювати себе, спираючись на результати роботи, перестали звинувачувати оточуючих у своїх неуспіхах.

Виходячи з психологічних особливостей дезадаптованих підлітків з афектом неадекватності, нами були розроблені методичні рекомендації вчителям, вихователям та батькам, які сприятимуть усуненню зазначеного феномену. Вважаємо, що при спілкуванні і вихованні дезадаптованих підлітків з афентивною поведінкою та афектом неадекватності батькам доцільно використовувати наступні рекомендації: 1) вчасно виявити і реально оцінити несприятливу ситуацію, або ситуацію неуспіху, в яку потрапила дитина; 2) пояснювати підлітку реальні причини неуспіху, намагатися не звинувачувати в цьому ні саму дитину, ні оточуючих, особливо вихователів та вчителів, ні обставини, які склалися таким чином, а пояснювати, як наступного разу треба вчинити, щоб досягати успіху; 3) вчити підлітка реально оцінювати свої можливості і стримувати бажання; 4) дотримуватися єдності вимог у роботі під час спілкування з підлітками.

Вчителям і вихователям треба: 1) надавати учневі можливість пережити радість успіху та стимулювати бажання його досягати; 2) навчити підлітка аналізувати власні поразки; 3) уникати таких оцінок і характеристик, які можуть поглибити невіру учня у власні сили; 4) тимчасово не опитувати його за тим навчальним матеріалом, за яким він ще не встиг ліквідувати ці прогалини; 5) допомогти учневі знизити власний рівень домагань і самооцінки до реальних можливостей, підтримувати позитивний образ «Я»; 6) аналізувати ситуацію неуспіху та її наслідки, а не особистість учня; 7) заохочувати його найдрібніші успіхи у навчанні; 8) тактовно заохочувати учня до суспільного життя класу.

Основний зміст ІІІ розділу відображено в наступних публікаціях автора:

1. Булах І.С., Семенча Л.Г. Психотехнологія корекції афекту неадекватності та дезадаптованості у підлітків // Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – 101 с.

2. Легка Л.М.,Семенча Л.Г. Організація діяльності психологічних служб: Навчальний посібник. – Львів: «Новий світ – 2000», 2009. – 372 с.

3. Семенча Л.Г. Перспективи розвитку психологічної служби в середніх загальноосвітніх закладах України в умовах реформування освіти // Психологія. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»: Науково – теоретичний збірник. – Переяслав – Хмельницький, 2006. – Випуск 10. – С. 192 – 196.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та експериментальне вивчення особливостей прояву афекту неадекватності та соціально-психологічних чинників його прояву в дезадаптованих підлітків середньої загальноосвітньої школи і школи-інтернату, визначено сутність поняття «афект неадекватності дезадаптованих підлітків», обгрунтовано критерії, рівні й показники прояву зазначеного феномену; розроблено психологічну модель профілактично-корекційної роботи, здійснено її експериментальне впровадження в ході констатувального та формувального експериментів.

1. Підлітковий вік – це складний віковий період психічного розвитку, який має важливе значення для становлення особистості. *З одного боку,* цьому періоду властиві *позитивні надбання* – розвиток самостійності, виникнення та реалізація потреб в самоповазі, саморозумінні, самоствердженні й визнанні, прагнення до ціннісного ставлення з боку значущих інших, підвищення глибини та змістовності взаємин з оточуючими, зростання критичності з приводу власних недоліків, розширення сфер діяльності, орієнтація на майбутнє, формування моральних уявлень та основ поведінкової саморегуляції. *З іншого, – негативні*: з'являється дефіцит у розвитку когнітивного компонента, зокрема в уявленнях про себе, егоцентризм, фіксована потреба постійної уваги до себе або відстоювання свого Я, навіть, у ситуаціях, які не є небезпечними для становлення підлітка; стійке нерозуміння оточуючих, емонсипованість та незалежна критична позиція у взаєминах з однолітками та дорослими, підвищена емоційна напруженість, психогенії, афективні прояви, які загалом спричинюють афективні форми поведінки у міжособистісних взаєминах з оточуючими. Підлітки з афективною поведінкою переоцінюють себе і власні можливості, у них відсутня впевненість у собі, небажання визнати свою некомпетентність. Їх афективна реакція є захисною, що дає змогу, у випадку неуспіху, не знижувати самооцінку й рівень домагань. Вони неправильно оцінюють власні вчинки, загалом не контролюють поведінку, що призводить до дезадаптованості та афекту неадекватності.

Дезадаптованість – це специфічна, інтегральна властивість індивідуальності людини, що проявляється в емоційній нестабільності, психогенних реакціях, тривожності, низькій мотивації досягнення та у загостренні окремих рис характеру. Афект неадекватності – важкий емоційний стан, в основі якого лежить неспівпадіння завищеної самооцінки та досить високого рівня домагань з реальними можливостями підлітка, чого він не бажає визнати.

Соціальними чиниками афекту неадекватності виступають *статус підлітка серед однолітків*, зокрема: низький статус у системі міжособистісних взаємодій; негативні ролі, які притаманні йому в колі однокласників; неузгодженість його взаємин з учнями класу; індиферентне ставлення однолітків; обмежені комунікативні можливості та комунікативний контроль Психологічними чинниками – порушення *психологічного здоров'я* – дезадаптованість, фрустраційність; *неузгоджене самосприйняття* – неадекватна самооцінка власних здібностей, егоцентризм, спрямованість на себе; *незбалансоване самоставлення* – неадекватний рівень домагань та самоповаги; невідповідні рефлексивні очікування щодо власних досягнень у навчанні й спілкуванні.

2. Специфічні особливості поведінки дезадаптованих підлітків середньої загальноосвітньої школи полягають у тому, що вони у взаємодіях закомплексовані, не довіряють оточуючим, мають низький комунікативний контроль в процесі спілкування, невпевнені у власних можливостях, тривожні, емоційно нестабільні та не змотивовані до навчання. Порівняно з першими, дезадаптованим підліткам школи-інтернату в міжособистісних взаємодіях та спілкуванні з іншими властиві інтолерантність, невгамовність, ворожість у ставленні до однолітків і дорослих, негативне або байдуже ставлення до школи, небажання вчитися, зафіксованість на психогенних ситуаціях, наявність фіксованих психологічних захистів та непристосованість в цілому до широкого соціального загалу.

Особливості прояву афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків середньої загальоосвітньої школи пов'язані з неадекватними самооцінкою та рівнем домагань, егоцентричною спрямованістю на власну особистість, психогенними реакціями, неспівпаданням рефлексивних очікувань оточуючих з їх власними,

порушенням соціального статусу, низькою мотивацією до навчання та обмеженістю в побудові планів на майбутнє.

Специфіка прояву афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків школи-інтернату порівняно з учнями загальноосвітньої школи полягає в тому, що їм притаманні неадекватні самооцінка, самоповага й рівень домагань, спрямованість на себе, несформованість особистісної рефлексії, емоційна нестійкість, фрустрованість, обмежена поведінкова саморегуляція, низький соціометричний статус у колі однокласників, негативна мотивація до навчання та нездатність будувати реалістичні життєві перспективи, які замінюються яскравими фантазіями про перебіг найближчих життєвих подій.

3. *Афект неадекватності дезадаптованих підлітків* – це відносно стійке, негативне емоційне утворення, в основі якого лежать неадекватні самооцінка, рівень домагань і спрямованість на себе, які в процесі міжособистісних взаємодій призводять до неуспіху та його неприйняття, викликаючи при цьому психогенні реакції та порушення соціального статусу.

Критеріями прояву афекту неадекватності дезадаптованих підлітків є: *емоційно-ціннісне ставлення до себе , емоційно-ціннісне ставлення до оточуючих, емоційно-ціннісне ставлення до життя*. Афект неадекватності в період підлітковості характеризується такими рівнями: *експліцитний,* який є зовнішньо вираженим і проявляється в тому, що підлітки переоцінюють власні можливості, стають самозакоханими, егоцентричними, агресивними, байдужими до переживань інших, у них відсутній самоконтроль, актуалізується серед однолітків невідповідний їхньому запиту соціальний статус, неузгоджуються рефлексивні очікування інших з їх власними та негативна навчальна мотивація призводить до низької шкільної успішності; *метапліцитний* – властивий підліткам, у поведінці яких відсутні показники афекту неадекватності, вони є впевненими, децентрованими, адекватно оцінюють власні досягнення, з почуттям гумору ставляться до порад і зауважень, здатні до співпереживань оточуючим, намагаються контролювати свою поведінку та емоції, мають узгоджені рефлексивні очікування, але у них простежується низька мотивація досягнень, що

призводить до шкільної неуспішності, проектують спрямовані тільки на близьку перспективу життєві цілі; *імпліцитний,* який є внутрішньо вираженим і призводить до неспівпадання зовнішніх поведінкових проявів з внутрішніми станами особистості: підлітки мають занижену самооцінку та самоповагу, є зовнішньо спокійними, емоційно врівноваженими, байдужими, хоча внутрішньо глибоко переживають неуспіх, критику на свою адресу та неприйняття групою, в процесі взаємодій і спілкування не прагнуть бути в центрі уваги і приймають той соціальний статус, який надають їм однолітки, намагаються бути непомітними й звести спілкування з оточуючими до мінімуму, змотивовані на уникнення невдач, планів на майбутнє не будують.

4. Ефективною щодо попередження та зниження показників афекту неадекватності дезадаптованих підлітків є психологічна модель профілактики та корекції дезадаптованої поведінки підлітків з афектом неадекватності, на засадах якої розроблена та впроваджена профілактично-корекційна програма, яка спрямована на допомогу зазначеній категорії підлітків щодо збереження психологічного здоров'я, підвищення власного соціального статусу, запобігання навчальної неуспішності та емоційних порушень, оволодіння навичками безконфліктного спілкування, стимулювання до самопізнання, саморозкриття, розвитку навичок збалансованого самоставлення та в цілому образу власного «Я»; яка також спрямована на психологічну підтримку вчителів, вихователів та батьків щодо пошуку ефективних методів, психотехнік, прийомів навчання, спілкування й міжособистісних взаємодій підлітків та шляхів їх адаптації до різних умов співіснування у соціальному середовищі.

Розроблено методичні рекомендації, спрямовані на вдосконалення роботи практичних психологів та класних керівників щодо профілактики та корекції афекту неадекватності дезадаптованих підлітків.

Проведене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів аналізу особливостей прояву дезадаптованості та афекту неадекватності підлітків. Перспективними, на нашу думку, є дослідження ґендерних та вікових відмінностей

підлітків у проявах афекту неадекватності та розробка і впровадження новітніх технологій в процес консультативної діяльності зазначеної категорії підлітків .

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 287 с.

2. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1981. – С. 19 - 44.

3. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособ. / В.А. Аверин. – 2-е изд., перераб. – СПб: Питер, 1998. – 379с.

4. Адлер А. Понять природу человека / Альфред Адлер; [пер. Е. А. Цыпина]. – СПб.: Академ. проект, 1997. – 256 с.

5. Алексеев В. А. Развитие самосознания на рубеже подросткового и юношеского возраста: автореф. дис. на соиск. науч. степен. канд. психол. наук (19.00.07 - общая и педагогическая психология) / В. А. Алексеев. – М., 1985. – 19 с.

6. Альманах психологических тестов. – М.: КСП, 1996. – 400 с.

7. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2007. – 271 с.

8. Арбузова В.Н. Клинико-психологические особенности школьной дезадаптации у старшеклассников // Охрана здоровья детей и подростков / В.Н. Арбузова, Т. Ю. Проскурина, А. В. Кукурудза – К. , 1992. – С. 110-112.

9. Аристотель. О душе // Сочинения: в 4 т. / Аристотель. – М., 1983. – Т. 1. – С. 18-122.

10. Аршава І.Ф. Психологія важковиховуваних дітей: посібник / І.Ф. Аршава, О.О. Назаренко – Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2007 – 57 с.

11. Базисное руководство по психотерапии / А. Хайл-Эверс, Ф. Хайгл, Ю. Отт, У. Рюгер. – СПб.: Восточ.-Европ. ин-т психоан.; Речь, 2002. – 784 с.

12. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

13. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.

14.Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

15.Божович Л. И. Вопросы психологии личности школьника / Л. И. Божович; [под ред.: Л.И. Божович, Л.В. Благонадёжинной]. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 406 с.

16.Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психолог. тр. / Л.И. Божович; [под ред. Д.И. Фельдштейна]. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 207 с.

17.Божович Л.И. К развитию эффективно – потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / [под ред. В.В. Давыдова].– М.: Педагогика, 1978. – 287 с.

18.Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

19.Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 45-53.

20.Божович Л.И. Психологические особенности развития личности подростка / Л. И. Божович. – М.: Знание, 1979. – 40 с.

21.Божович Л.И. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников / Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина // Известия АПН РСФСР. – 1951. – №36. – С. 105-130.

22.Божович Л.И. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М.: Знание, 1979. – 96с.

23. Божович Л.И. Случаи неправильных взаимоотношений ребёнка с коллективом и их влияние на формирование личности / Л.И. Божович, Л. С. Славина // Вопросы психологии. – 1976. – № 1. – С. 130-139.

24.Божович Л.И. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения / Л.И. Божович, Л.С. Славина, Т.В. Ендовицкая // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 55-68.

25.Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика: монографія / С. І. Болтівець. – К.: Ред. Бюлетеня ВАКу України, 2000. – 302 с.

26.Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, упражнения, игры / В. Ю. Большаков. – СПб.: Соц. - психолог. центр, 1996. – 380 с.

27.Борисова Е.М. Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся VI-VIII классов: пособ. для учит. и шк. психолог. / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – Обнинск: Детство, 1993 – 215 с.

28.Боришевський М.Й. Розвиток морального саморегулювання поведінки учнів / М.Й. Боришевський // Психологія: [зб. наук. пр.]. – К., 1985. – С. 3-11.

29. Боришевський М.Й. Усвідомлення підлітками власної поведінки / М. Й. Боришевський // Радянська школа. – 1972. – № 7. – С. 15-21.

30. Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний / Л.В. Бороздина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 187 с.

31.Бороздина Л.В. Притязания и самооценка / Л.В. Бороздина, Л.Видинска // Вестник Московского университета. – 1986. – № 3. – С. 21-30. – (Сер. 14: Психология).

32. Бороздина Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровня самооценки и притязаний / Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 104-114.

33. Борышевский М. И. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности / М. И. Борышевский, С. Д. Максименко // Вопросы психологии. – 1977. – № 3. – С. 57-64.

34.Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія / І. С. Булах. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.

35.Булах І. С. Соціальна обумовленість процесу адаптації та її етапи // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості / І. С. Булах ; [за ред. В. Слісаренко]. – Суми, 1994. – С. 94-101.

36.Булах І. С. Особливості розвитку творчої рефлексії у підлітковому віці / І. С. Булах, Л. Г. Семенча // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова: зб. наук. пр. – 2005. – № 7 (31). – С. 93-98. – (Сер. 12: Психологічні науки).

37.Булах І.С. Психотехнологія корекції афекту неадекватності та дезадаптованості у підлітків: навч.-метод. посіб. / І. С. Булах, Л. Г. Семенча – К.: НПУ ім. М. П.Драгоманова, 2010. – 101 с.

38.Булах І. С. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: навч.-метод. посіб. / І. С. Булах, Г. О. Хомич, А. М. Виногородський [та ін.]. – К.: КДПУ ім. М. П. Драгоманова; Переяслав-Хм. ДПІ ім. Г. С. Сковороди, 1997. – 180 с.

39.Бушай І. М. Особливості психокорекції “Я образу” підлітків-акцентуантів у системі психологічної служби школи / І.М. Бушай // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова: зб. наук. пр. – К., 2000. – С. 233-238. – (Сер. 12: Психологічні науки).

40.Буянов М.И. Основы психотерапии детей и подростков: практич. руководство / М. И. Буянов. – К.: Вища шк., 1990. – 191 с.

41. Вікова психологія: навч. посіб. / за ред. Г. С. Костюка. – К.: Рад. шк., 1976. – 269 с.

42.Винагородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. (19.00.07 – педагогічна та вікова психологія) / А. М. Винагородський. – К., 1999. – 232 с.

43.Вінс В.А. Вплив ситуації деривації батьківських взаємодій на психічний розвиток підлітків / Вікторія Вінс, Ірина Ставицька // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держаний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: наук.-теор. зб. / [гол. ред. В. П. Коцур]. – Переяслав-Хм., 2008. – Вип. 16. – С. 265-267.

44.Вінс В.А. До проблеми становлення особистісного вибору в період дорослішання / Вікторія Вінс // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держаний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. / [гол. ред. В. П. Коцур]. – Переяслав-Хм., 2011. – Вип. 20: Педагогіка. Психологія. Філософія. – С. 499-504.

45.Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 375 с.

46.Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: уч. пособ. / под ред.: Г.В. Бурменской, Е.И. Захарова, О. А. Карабановой [и др.]. – М.: Академия, 2002. – 416 с.

47. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия: учеб. пособ. для студ-ов, обуч. по пед. спец. / [сост. и науч. ред.: В.С. Мухина, А. А. Хвостов]. – М.: Академия, 2000. – 624 с.

48. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред.: Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. – М.: Просвещшение, 1967. – 360 с.

49.Востроknутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков / Н. В. Востроknутов. – М., 1995. – С. 8-11.

50.Выготский Л.С. Педология подростка: проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – Т. 4: Детская психология. – М., 1984. – С. 170.

51.Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология / Л. С. Выготский – М., 1991. – С. 119.

52.Гаврищак Л.И. Притязания подростков как фактор их взаимодействия в коллективе сверстников: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук (19.00.07 «Общая и педагогическая психология») /Л. И. Гаврищак. – К., 1989. – 16 с.

53.Гаврищак Л.И. Притязания подростков как фактор их взаимодействия в коллективе сверстников: дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук (19.00.07 «Общая и педагогическая психология») /Л. И. Гаврищак. – К., 1989. – 179 с.

54. Глозман Ж.М. Социально дезадаптированный подросток: нейропсихологический подход / Ж.М. Глозман, В.М. Самойлова // Психологическая наука и образование. – 1999. – №2. – С. 99-109.

55.Головко О.А. Формирование саморегуляции поведения у детей с аффективными проявлениями: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол.

наук (19.00.07 - общая и педагогическая психология) / О. А. Головко. – К., 1986. – 19с.

56.Головко О.А. Формирование саморегуляции поведения у детей с аффективными проявлениями: дис. на соиск. науч. степен. канд. психол. наук: 19.00.07 / О. А. Головко. – К., 1986. – 180 с.

57.Грецов А. Психологические тренинги с подростками: учеб. пособ. / А. Грецов. – СПб.: Питер, 2003. – 368 с.

58.Грись А. М. Особливості «Я образу» соціально дезадаптованих підлітків / А. М. Грись // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /за ред. С. Д. Максименка. – К., 2005. – Т. 6, вип. 5. – С. 139-148.

59.Гузяева Н.В. Психологические средства коррекции дезадаптации личности: дис. канд. психол. наук / Н. В. Гузяева. – Томск, 1999. – 209 с.

60.Гуткина Н.И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Н. И. Гуткина; [под. ред. И. В. Дубровиной]. – М., 1987. – С. 42-51.

61.Гуткина Н.И. Особенности самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Н.И. Гуткина, А. М. Прихожан; [под. ред.. И. В. Дубровиной]. – М., 1987. – С. 67-75.

62.Джеймс У. Личность / У. Джеймс // Психология личности: [тексты]. – М., 1982. – С. 61-70.

63.Дзюбко Л. В. Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптації і шляхи її подолання: дис. канд. психол. наук (19.00.07 – педагогічна та вікова психологія) / Дзюбко Л. В. – К., 2000. – 196 с.

64. Декарт Р. Избранные произведения / Р. Декарт. – М., 1950. – С. 12 – 63.

65.Долинская Л. В. Психологические особенности самоконтроля поведения подростков: дис. канд. психол. наук / Л. В. Долинская. – К., 1977. – 174 с.

66. Драгунова Т. В. Подросток / Т. В. Драгунова. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

67. Ерофеев А.К. Развитие методов исследования уровня притязаний: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / А.К. Ерофеев; АПН СССР НИИ дефектологии. – М., 1983. – 25 с.

68.Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.

69. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

70. Заваденко Н.Н. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование / Н.Н. Заваденко, Н.К. Петрухин, А. С. Мангелис [и др.] // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 21-28.

71.Загальна психологія: навч. посіб. / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук [та ін.]. – К.: Просвіта, 2005. – 464 с.

72.Загальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / за заг. ред. С. Д. Максименка. – К.: Форум, 2000. – 543 с.

73.Заняття психолога з підлітками / [упоряд. Т. Гончаренко]. – К.: Шкіл. світ, 2006. – 120 с.

74.Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика , 1986. – 320 с.

75. Захарова А. В. Генезис самооценки: автореф. дис. докт. психол. наук: 19.00.07 / А. В. Захарова; АПН СССР НИИ общей и пед. псих. – М., 1989. – 44 с.

76.Изард К. Э. Психология эмоций: [пер. с англ.] / К. Э. Изард – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.

77.Изучение мотивации поведения детей и подростков / под. ред.: Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. - М.: Педагогика, 1972. – 352 с.

78.Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Е. П. Ильин. – К.: Вища шк., 1998. – 292 с.

79.Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. - № 4. – С. 89-95.

80.Казанская В. Г. Подросток. Трудности взросления: кн. для психологов, педагогов, родителей / В. Г. Казанская. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.

81.Кайгородов Б.В. Роль идеала в формировании личности подростка / Б.В. Кайгородов // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников: [сб. науч. тр.]. – М., 1987. – С.138-140.

82.Калашник Т.И. Методы творческого самовыражения и арттерапии в психокоррекционной работе: метод. пособ. для практич. психолог. образов. / Т. И. Калашник. — Одесса, 1999. — 53 с.

83.Карвасарский Б.Д. Медицинская психология / Б.Д. Карвасарский. – Ленинград: Медицина, 1982. – 259 с.

84.Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие / М. Кле. – М.: Педагогика, 1991. – 171 с.

85.Клюева Н.В. Программы социально-психологического тренинга / Н.В. Клюева, М. А. Свистун. – Ярославль, 1992. – 66 с.

86. Ключникова Г.А. Методы изучения самооценки школьников / Г.А. Ключникова // Вопросы психологии. – 1984. - № 1. – С. 111-113.

87.Козелецкий Ю. Решение открытых задач. Уровень притязаний // Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий; [под ред. Б. В. Бирюкова]. – М., 1979. – С. 288-314.

88.Коломинский Я. Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и межличностных отношениях: дис…канд. психол. наук / Я. Л. Коломинский. – Минск, 1972. – 195 с.

89. Коломинский Н. Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомагательной школы в учебной деятельности и межличностных отношениях: автореф. дис. …канд. психол. наук / Н. Л. Коломинский; АПН СССР НИИ дефектологии. – М., 1972. – 21 с.

90.Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Наука, 1989. – 255с.

91.Костюк Г.С. Навчально – виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; [за ред. Л. М. Проколієнко]. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

92. Краковский А. П. О подростках. Содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка / А. П. Краковский. – М.: Педагогика, 1970. – 272 с.

93.Крутецкий В. А. Психология подростка / В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. – М.: Учпедиз, 1965. – 346 с.

94.Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей: популяр. пособ. для родител. / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 208 с.

95.Кузикова С.Б. Коррекция Я-концепции как условие преодоления конфликтности у подростков: дис. на соиск. науч. степен. канд. психол. наук (19.00.07 – педагогическая и возрастная психология) / С. Б. Кузикова. – К., 2000. – 176 с.

96.Кузикова С.Б. Психологическая программа коррекции и развития личности в подростковом возрасте / С.Б. Кузикова. – Суммы: Ред.-видав. відділ СДПІ ім. А.С. Макаренка, 1998. – 79 с.

97. Кузнецова Г.И. Психологические особенности недисциплинированных подростков / Г. И. Кузнецова, В. Д. Харченко // Вопросы психологии, 1981. - №6. – С. 138-144.

98. Кузьмина З.В. Исследование особенностей самооценки личности в условиях успеха и неудачи: автореф. дис. канд. психол. наук.: 19.00.01 / З.В. Кузьмина; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1973. – 17 с.

99. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребёнка от рождения до 17 лет: учеб. пособ. / И. Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 176 с.

100. Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия / Л. В. Куликов. - 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 464 с.

101. Куликов Л.В. Эмоциональные характеристики видов настроения / Л.В. Куликов // Психология психических состояний / [ред. А. О. Прохоров]. - Казань, 2004. – Вып. 5. – С. 83-99.

102. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості: навч. посіб. / Н. В. Ліфарєва. – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 240 с.

103. Лебединская К. С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере / К.С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова. – М., 1988. – 69 с.

104. Левашова С. А. Психолог и подросток: коммуникативно-двигательный тренинг / С. А. Левашова. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 160 с.

105. Легка Л. М. Організація діяльності психологічних служб: навч. посіб. / Л. М. Легка, Л. Г. Семенча. – Львів: Новий світ – 2000, 2009. – 372 с.

106. Лесовик А. Л. Саморегуляция поведения в социально-психологическом тренинге: автореф. дис. …канд. психолог. наук / А. Л. Лесовик. – К.: КТУ ім. Т.Г. Шевченко, 1989. – 15 с.

107. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / А. Г. Лидерс. – М.: Академия, 2001. – 256 с.

108. Лысенко И.П. Особенности волевой активности подростков с аффективным поведением: автореф. дис. канд. психолог. наук / И. П. Лысенко. – К., 1982. – 21 с.

109. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 416 с.

110. Лютова Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е.К. Лютова, Г. Б. Монина. – СПб.: Речь, 2001. – 190 с.

111. Максименко С.Д. Подросток: проблемы и перспективы / С.Д. Максименко // Наука і освіта: матер. до міжнар. конгресу «Стреси в повсякденному житті дітей» (Одеса, 25-29 квіт. 2000 р.). – Одеса, 2000. – С. 98-99.

112. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально-дезадаптированными школьниками : метод. реком. / Н. Ю. Максимова. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.

113. Максимова Н.Ю. Основы детской патопсихологии: учеб. пособ. / Н.Ю. Максимова, Е. Л. Малютина, В. М. Пискун. – К.: НПЦ Перспектива, 1999. – 432 с.

114. Масгутова С.К. Основные проблемы подросткового возраста в контексте школьной психологической службы: автореф. дис. канд. психол. наук / С.К. Масгутова. – М., 1988. – 22 с.

115. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу; [пер. с англ. О. О. Чистякова]. – М.: Рефл – бук; К.: Ваклер, 1997. – 304 с.

116. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ., обуч. по пед. спец. / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2000. – 456 с.

117. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2006. – 608 с.

118. Мухина В.С. Детская психология: учеб. для студ. пед. ин-тов / В.С. Мухина; [под ред. Л. А. Венгера]. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.

119. Наумова Ю.А. Развитие эмоциональной сферы личности в процессе общения: дис. канд. психол. наук / Ю. А. Наумова. – Новосибирск, 1999. – 126 с.

120. Наш проблемный подросток: понять и договориться / под ред. Л.А. Регуш. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 191 с.

121. Неймарк М. С. Аффекты у детей и пути их преодоления / М. С. Неймарк // Советская педагогика. – 1965. – № 5. – С. 91-99.

122. Неймарк М. С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков / М. С. Неймарк // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 172-249.

123. Неймарк М.С. Некоторые проблемы личности школьника / М.С. Неймарк. - М.: Знание, 1975. – 64 с.

124. Неймарк М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе / М. С. Неймарк // Вопросы психологии личности школьника. – М., 1961. – С. 277-332.

125. Новикова Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков / Е. В. Новикова // Общение и формирование личности. – М., 1987. – С. 60 - 65.

126. Новикова Е.В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков / Е. В. Новикова // Проблемы психодиагностики обучения и развития школьников. – М., 1985. – С. 42 - 56.

127. Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность деятельности / Э.Л. Носенко // Психологический журнал. – 1998. - Т.19, №1. – С. 16-25.

128. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. – СПб.: Питер, 2003. – 639 с. – (Мастера психологии).

129. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. - М.: Тривола, 1998. – 351 с.

130. Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М.: Пед. общ. России, 2000. – 448 с.

131. Общая психология : учеб. пособ. / под общ. ред. С. Д. Максименко. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2004. – 528 с.

132. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования : учеб. пособ. для студ. вуз. и практ. работ. / Овчарова Р. В. – М.: Сфера, 2000. – 448 с.

133. Олпорт Г. Личность в психологии: [пер. с англ.] / Г. Олпорт. – М.: КСП; СПб: Ювента, 1998. – 347 с.

134. Осипова А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512 с.

135. Орбан Л. Э. Становление личности: монография / Л. Э. Орбан. – М.: Луч, 1992. – 112 с.

136. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: монографія / Р. В. Павелків. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 248 с.

137. Платон. Государство // Сочинения: в 3 т. / Платон. – М., 1972. – Т.3. – С. 18 – 112.

138. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М.: Высш. школа, 1977. – 256 с.

139. Пов’якель Н. І. Психологічні передумови і наслідки розвитку когнітивного егоцентризму у підлітковому віці / Н. І. Пов’якель, Є. В. Гейко //

Психологія: зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – Вип. 1 (4). – С. 102 - 106.

140. Подмазин С. И. Как помочь подростку с «трудным» характером / С. И. Подмазин, Е. И. Сибиль. – К.: Перспектива, 1996. – 155 с.

141. Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 20 - 32.

142. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособ. / под ред.: Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2006. – 688 с.

143. Прихожан А.М. Анализ содержания «образа Я» в старшем подростковом возрасте у учащихся массовой школы и школы-интерната / А.М. Прихожан // Возрастные особенности психического развития детей: [сб. науч. тр.]. – М., 1982. – С. 18 - 34.

144. Прихожан А. М. Представление о жизни в рисунках и самосознание подростков и старшеклассников / А.М. Прихожан, Т.В. Вохмянина, В.А. Двойнишников // Психологический мониторинг детей, родителей и учителей в районах радиационного загрязнения. – М., 1996. - Вып. 2. – С. 12 - 21.

145. Прихожан А.М. Подросток в учебнике и в жизни / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. - М.: Знание, 1990. – 79 с.

146. Прихожан А. М. Об аффекте неадекватности у учащихся 3-х и 5-х классов / А. М. Прихожан, Т. И. Юфарева // Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии. – М., 1975. – 74 с.

147. Приходько М.І. Словник-довідник менеджерів освіти, соціальних педагогів та працівників соціально-педагогічних служб, консультацій / М.І. Приходько, О.М. Приходько, Н.І. Селіверстова [та ін.]. – Запоріжжя: Поліграф, 1999. – 132 с.

148. Психологическая диагностика детей и подростков / под ред.: К.М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М.: Междунар. пед. академ., 1995. – 360 с.

149. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте // под ред. И. В. Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая кн., 2000. – 128 с.

150. Психологический словарь / под ред.: В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд. – М.: Педагогика- Пресс, 1996. – 440 с.

151. Психологическое изучение детей в школе-интернате / под ред. Л.И. Божович. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 207 с.

152. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся / Л. Н. Проколиенко, В. А. Татенко, А. Г. Антонова [и др.]. – К.: Вища шк., 1989. – 252 с.

153. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О.М. Степанов]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

154. Психология: словарь / под общ. ред.: А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

155. Психологія: підруч. для пед. вузів / за ред. Г. С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1968. – 568 с.

156. Психология подростка: самое полное руководство для психологов, педагогов и родителей / под ред. А. А. Реана – СПб.: Прайм – Еврознак, 2008. – 432 с.

157. Психология современного подростка / Д.И. Фельдштейн, Т.Н. Бостанжиева, И. М. Вереникина [и др.]; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 236 с.

158. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга. – СПб.: Речь, 2005. – 224 с.

159. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.

160. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. / Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2002. – 672 с.

161. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 616 с.

162. Реан А. Психология и психодиагностика личности: теория, методы исследования, практикум / Артур Реан. – СПб. : Прайм - Еврознак, 2006. – 255 с.

163. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 320 с.

164. Рогов Е. И. Эмоции и воля / Е. И. Рогов. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 240 с.

165. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: [пер. с англ.] / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 320 с.

166. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: монография / К. Роджерс; [пер. с англ.: О. Кандрашовой, Р. Кучкаровой]. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

167. Роменець В.А. Історія психології XX століття: навч. посіб. / В.А. Роменець. – К.: Вища шк., 1998. – 990 с.

168. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2001. – 720 с.

169. Сабанадзе І. О. Соціально-психологічні фактори дезадаптивності та її корекція у підлітків: дис. …канд. психол. наук (19.00.07 – педагогічна та вікова психологія) / І. О. Сабанадзе . – К., 1997. – 260 с.

170. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.

171. Самосознание проблемных подростков / Н.Л. Белопольская, С.Р. Иванова, Е. В. Свистунова, Е. М. Шафирова. – М.: ИП РАН, 2007. – 332с.

172. Сапожникова Р.Б. Психологические факторы формирования самоотношения личности: дис. …канд. психол. наук / Р.Б. Сапожникова. – Новосибирск, 1998. – 167 с.

173. Сафин В.Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии. – 1982. – №1. – С. 69 - 75.

174. Сафин В. Ф. Устойчивость самооценки и механизмы ее сохранения / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии. – 1975. – №3. – С. 5 – 10.

175. Сафронова М. В. Психологические и социальные факторы школьной успешности и психического здоровья учащихся: дис. …канд. психол. наук / М.В. Сафронова. – Новосибирск, 2003. – 175 с.

176. Семенча Л. Г. Особливості ціннісної саморегуляції поведінки підлітків з афектом неадекватності / Л. Г. Семенча // Творчість як засіб особистісного росту гармонізації людських стосунків: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – К.; Житомир, 2005. – С. 102 - 103.

177. Семенча Л. Г. Генезис самосвідомості особистості підлітка: контекст класичних наукових концепцій у психології / Л. Г. Семенча // Психологія: зб. наук. праць НПУ імені М. П.Драгоманова. – К., 2005. – Вип. 9 (33). – С. 84 - 89.

178. Семенча Л. Г. Афект неадекватності у підлітковому віці: причини виникнення, особливості прояву та шляхи подолання / Л. Г. Семенча // Психологія: зб. наук. праць НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 2006. – Вип. 11 (35). – С. 110 - 115.

179. Семенча Л. Г. Перспективи розвитку психологічної служби в середніх загальноосвітніх закладах України в умовах реформування освіти / Л. Г. Семенча // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав–Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: наук.–теорет. зб. / [гол. ред. В. П. Коцур]. – Переяслав – Хм., 2006. – Вип. 10. – С. 192 - 196.

180. Семенча Л. Г. Специфіка дослідження афекту неадекватності у підлітковому віці / Л. Г. Семенча // Вісник Запорізького національного університету: зб. наук. ст. – Запоріжжя, 2007. – С. 180 - 184. – (Педагогічні науки).

181. Семенча Л. Г. Позитивне самоставлення та адекватний рівень домагань як показники успіху та психічного здоров'я особистості підлітка / Л. Г. Семенча // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред.: С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К.; Ніжин, 2008. – Т. 10, вип. 10. – С. 118 - 126.

182. Семенча Л.Г. Психологічні показники афекту неадекватності у дезадаптованих підлітків / Л.Г. Семенча // Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. пр. – Херсон, 2008. – Ч. І. – С. 353 - 358.

183. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 350 с.

184. Сидоров К.Р. Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности старшеклассников / К. Р. Сидоров // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 149 - 157.

185. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением / Л. С. Славина. – М.: Просвещение, 1966. – 149 с.

186. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л. С. Славина. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 214 с.

187. Славина Л. С. Трудные дети : избр. психолог. труды / Л.С. Славина ; [под ред. В. Э. Чудновского]. – М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 496 с.

188. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. - 2-е изд., перераб. и доп. – Минск.: Харвест, 2003. – 976 с.

189. Современный психологический словарь / под ред.: Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 490 с.

190. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.

191. Солдатова Г. У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова. - 2-е изд., стер. – М.: Генезис, 2001. – 112 с.

192. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.

193. Степанов В.Г. Психология индивидуального подхода к трудным учащимся: учеб. пособ. / В. Г. Степанов. – М.: МОПА, 1991. – 117 с.

194. Степанов В. Г. Психология трудных школьников: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. Г. Степанов. - 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

195. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Наука, 1983. – 284 с.

196. Тестирование детей / [авт.-сост. В. Богомолов]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 352 с. – (Серия «Психологический практикум»).

197. Учителям и родителям о психологии подростка / под ред. Г.Г. Аркелова. – М.: Высш. школа, 1990. – 304 с.

198. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка / Д.И. Фельдштейн. – М., 1978. – 198 с.

199. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности: избр. психол. тр. / Д. И. Фельдштейн. – М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 512 с.

200. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

201. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та Психотерап., 2002. – 490 с.

202. Філософія: навч. посіб. / Л.В. Губерський, І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко [та ін.]; [за ред. І. Ф. Надольного]. – К.: Вікар, 2004. – 516 с.

203. Фопель К. Как научить детей сотрудничать?: психологические игры и упражнения: практич. пособ.: в 4 т. / К. Фопель. — М.: Генезис, 2001. – Т. 3. - 160с.

204. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика: [пер. с нем.] / К. Фопель. — 3-е изд. — М.: Генезис, 2007. — 267 с.

205. Фрейд З. Толкование сновидений: сб. произв.: [пер. с нем.] / Зигмунд Фрейд. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. - 608 с.

206. Фридман Л. М. Психология детей и подростков: справоч. для учител. и воспит. / Л. М. Фридман. – М.: Изд-во Ин-та психотерап., 2003. – 479 с.

207. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2000. – 608 с.

208. Чабыев И. И. Аффект неадекватности в ранней юности / И. И. Чабыев // Новое в психологии. – М., 1975. - Вып. 1. – С. 25 - 34.

209. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. – К.: Знання, 1965. – 48 с.

210. Чебыкин А. Я. Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола: монография / А. Я. Чебыкин, И. В. Мельничук. – Одесса: Южн. науч. центр, 2004. – 170 с.

211. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра психол. наук: 19.00.07 / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина. – М., 1991. – 31 с.

212. Чернобровкин В.Н. Методика диагностики фрустрационных реакций педагогов / В.Н. Чернобровкин, В.А. Чернобровкина // Практична психологія та соціальна робота, 2001 №1. – С. 5 - 20.

213. Чернобровкин В. Н. Методика диагностики фрустрационных реакций педагогов / В. Н. Чернобровкин, В. А. Чернобровкина // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №2. – С. 17 - 25.

214. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И. И. Чеснокова // Принцип развития в психологи. – М., 2008. – С. 316 - 337.

215. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Просвещение, 1977. – 153 с.

216. Чистякова М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.

217. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологические исследования / В. Э. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

218. Шершаков В. П. Некоторые вопросы исследования аффективной сферы подростков / В. П. Шершаков // Возрастная и педагогическая психология: матер. III Всесоюз. сьезда общ-ва психолог. СССР. – М., 1968. – Т. 2. – С. 441 - 443.

219. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Бапенская, М. М. Либлинг. – М.: Изд. Москов. ун-та, 1990. – 197 с.

220. Эльконин Д. Б. Психология развития: учеб. пособ. для студ. вуз., обуч. по направ. и спец. "Психология" / Д. Б. Эльконин. — М.: Академия, 2001. — 143 с.

221. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. — СПб.: Летний сад, 2000. — 416 с. — (Мастерская психологии и психотерапии).

222. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М.: Прогресс, 1996. — 344 с. — (Библиотека зарубежной психологии).

223. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг; под ред. В. В. Зеленского. – М.: Попурри, 1998 – 656 с.

224. Юферева Т. И. Поведение аффективных детей в конфликтных ситуациях / Т. И. Юферева // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 113 - 123.

225. Янышин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности / П. В. Янышин. – СПб.: Питер, 2004. – 336 с.

226. Bandura A. Social learning theory / A. Bandura. – NJ: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977. – 245 p.

227. Blos P. The second individuation process of adolescence / P. Blos // Psychoana – lytic Study of the Child. - 1967. - №22. – P. 162 – 186.

228. Elliot M. Bullying: harmless fun or murder? An International Perspective / M. Elliot; [eds.: E. Roland, E. Munthe]. – London: Fulton Books, 1989. – 185 p.

229. Elliot M. TEENSCAPE: Personal Safety Programme for Young People / M. Elliot. – London: Kidscape Press, 1990. – 254 p.

230. Erickson E. H. Kindheit und Gesellschaft. Klett, Stuttesart 1965a / E. H. Erickson. - New York: Norton, 1950. – 136 p. - (Orig.: Childhood and Society).

231. Lewin K. Faldtheorie in den Sozial – wissen - schaften. Au sgewahlte theoretische Schriften Huber / K. Lewin. – Bern, 1963. – 225 p. - (Orig.: Field Theory in Sosial Science. Harper, New York, 1951).

232. Rapoport R. N. New Interventions or Children and Youth: action-research approaches / R. N. Rapoport. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 188 p.

233. Rapoport R. N. Community Psychology: Values, Research, and Action / R. N. Rapoport. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1977. – 99 p.

234. Ichard B. "Children's Self-esteem and Parental Support" / B. Ichard // Journal of Marriage and the Family. - 1989. - № 51. - P. 727-735.

235. Spence S. Social Skills Training with children and Adolescents / S. Spence. – Windsor: National Foundation for Educational Research, 1980. – 650 p.

236. Hoppe F. Erfolg und Misserfolg / F. Hoppe // Psychol Forsch. - 1930. - S. 14.

ДОДАТКИ

Додаток А

Карта спостережень

Д. Стотта

Мета: методика призначена для визначення характеру дезадаптації підлітка до школи у ході фіксації форм дезадаптованої поведінки за результатами тривалого спостереження за ним.

Обробка результатів: у зв'язку з тим, що зразки поведінки мають різну інформативну питому вагу, при переведенні первинних емпіричних показників (+, -) в «сирі» бали, за одні зразки присвоюється 1 бал, а за інші – 2 бали. Для цього треба користуватися таблицею переведення первинних емпіричних показників у «сирі» бали (табл.1).

Таблиця А 1.1

Ключ для переведення в «сирі» бали

Зразки поведін-ки	Симптомокомплекси															
	I НД	II О	III З	IV ТД	V НД	VI ТР	VII А	VIII КД	IX Н	X ЕН	XI НС	XI ІС	XIII РР	XIV СР	XV Х	XVI Ф
1.	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
2.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
3.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
4.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1
5.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1		1	1
6.	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2		1	
7.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2		1	
8.	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2					1	
9.	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1					1	
10.	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1					1	
11.	1	2	2	1	2	2	2		1	2					1	
12.	2	2	2	2	2	2	2			2					1	
13.	2	2	2	1	2	2	2								2	
14.	2	2		2	2	2	2								2	
15.	2	2		1	2	2	2									
16.	2	2		2	2											
17.	2	2			2											
18.	2	2			2											
19.		2			2											
20.		2			2											
21.					2											
22.					2											
23.					2											
24.					2											

У кожному симптомокомплексі бали за зразки поведінки сумуються. Потім суми «сирих» балів за кожним симтомокомплексом переводяться у відсоткові показники, які вказують на кількісну вираженість кожного із сомптомокомплексів

у досліджуваного від максимально можливої вираженості. Перерахування «сирих» балів у відсотки проводиться по таблиці 2.

Таблиця А 1. 2

Переведення «сирих» балів у %

Бали	Симптомокомплекси															
	I НД	II О	III З	IV ТД	V НД	VI ТР	VII А	VIII КД	IX Н	X ЕН	XI НС	XII С	XIII РР	XIV СР	XV Х	XV I Ф
1.	4	3	5	5	3	5	5	7	8	6	9	14	11	25	6	17
2.	9	6	11	10	5	10	9	13	17	12	18	29	22	50	12	33
3.	13	10	16	14	8	14	14	20	25	18	27	43	33	75	19	50
4.	17	13	21	19	11	19	18	27	33	24	36	57	44	100	25	67
5.	22	16	26	24	13	24	23	33	42	29	45	71	56		31	83
6.	26	19	32	29	16	29	27	40	50	35	55	86	67		37	100
7.	30	23	37	33	18	33	32	47	58	41	64		78		44	
8.	35	26	42	38	21	38	36	54	67	47	73		89		50	
9.	39	29	47	43	24	43	41	60	75	53	82		100		56	
10.	43	32	53	48	26	48	45	67	83	59	91				62	
11.	48	35	58	52	29	52	50	73	92	65	100				69	
12.	52	39	63	57	32	57	55	80	100	71					75	
13.	57	42	68	62	34	62	59	87		76					81	
14.	61	45	74	67	37	67	64	93		82					87	
15.	65	48	79	71	40	71	68	100		88					94	
16.	70	52	84	76	42	76	73			94					100	
17.	74	55	89	81	45	81	77			100						
18.	78	58	95	86	47	86	82									
19.	83	61	100	90	50	90	86									
20.	87	65		95	53	95	90									
21.	91	68		100	55	100	95									
22.	96	71			58	100										
23.	100	74			61											
24.		77			63											
25.		81			66											
26.		84			68											
27.		87			71											
28.		90			74											
29.		94			76											
30.		97			79											
31.		100			82											
32.					85											
33.					87											
34.					89											
35.					92											
36.					95											
37.					97											
38					100											

Звичайно числові показники симптомокомплексів мають приблизне значення, а тому при інтерпретації поводитися з ними слід дуже обережно. Методика не стандартизована, тому призначена лише для практичних цілей.

За допомогою квантилів числові показники (від 0 до 100%) для кожного симптомокомплексу розділено на 5 інтервалів. Інтервал від 0 до 20% свідчить про

настільки слабо виражену якість, що фактично ми маємо справу з якістю, протилежною до названої у симптомокомплексі.

Інтервал від 80 до 100% говорить, що ця якість симптомокомплексу переросла себе і ми маємо справу вже з іншою якістю. Для правильної інтерпретації крайніх інтервалів потрібно мати додаткові відомості.

Інтервали від 20-40%, 40-60%, 60-80%, відповідно, вказують на помітну вираженість, сильну вираженість і дуже сильну вираженість якості.

Характеристика ознак дезадаптованості

І – НД (недостатньо довіри до нових речей, людей, ситуацій). Від 1 до 11 балів — вказує на несуттеві симптоми, від 12 до 17 балів — симптоми явного порушення.

ІІ – О (ослабленість) — астенія. Виражається у проявах апатії, зниженого настрою. У більш легкій формі зниження активності чергуються з проявами енергійності. Симптомокомплекс ослабленості говорить про дефіцит енергетичних ресурсів організму підлітка, а значить, про низькі можливості прояву її активності. Симптоми з показниками 9 - 20 балів свідчать про більш виражену депресію.

ІІІ – З (замкненість у собі). Уникання контактів з людьми. Захисна установка по відношенню до контактів з людьми, неприйняття почуття любові.

ІV – ТД (тривога з приводу прийняття дорослими та відсутності інтересу з їхнього боку). Тривожність і невпевненість підлітка відносно того, чи цікавляться ним дорослі, чи люблять його. Симптомокомплекс ТД виявляє тривожні надії прагнення, спроби учня, спрямовані на встановлення і збереження хороших стосунків з дорослими. Симптоми в 1 - 6 балів свідчать про те, що підліток прагне переконатися, чи сприймають і люблять його дорослі; симптоми в 7 - 10 балів вказують, що досліджуваний привертає до себе увагу та надмірно прагне завоювати любов дорослого. Симптоми в 11-16 балів виказують на значну тривогу з приводу прийняття себе дорослими.

V – НД (неприйняття дорослих). Вияви різних форм неприйняття дорослих: від уникання вчителів, підозрілості, до неконтрольованої ворожості. Симптоми 1-4 бали означають, що досліджуваний проявляє різні форми неприиняття дорослих, які можуть бути зародком ворожості чи депресії. Симптоми 5 - 9 балів — вказують, що підліток ставиться до дорослих то вороже, то домагається від них хорошого ставлення. Симптоми 10-17 балів характеризують відкриту ворожість, яка проявляється в асоціальній поведінці, а симптоми 18 - 24 вказують на повну, некеровану, звичну ворожість.

VI – ТР (тривога з приводу прийняття однолітками). Тривожність і невпевненість учнів у тому, чи люблять їх інші діти, чи виявляють до них інтерес. Це ті ж тенденції, що і в НД, але по відношенню до однолітків. Часом вони можуть приймати форми відкритої ворожості. Усі симптоми однаково важливі.

VII – А (асоціальність). Недолік сощальної нормативності. Хоча при сильній вираженості (82% і більше) можуть мати місце вияви антисоціальної поведінки. Слабка вираженість СК-А (14% і менше) може бути тоді, коли моральні уявлення учня вищі, ніж моральні вимоги, які ставить до нього школа. СК-А пов'язаний з невпевненістю у схваленні дорослими, яка виявляється у різних формах негативізму. Симптоми в 1-5 балів вказують на відсутність прагнення сподобатися дорослим, байдужість і відсутність зацікавленості в хороших стосунках з ними. Симптоми 5-9 балів у дітей старшого віку можуть вказувати на певну міру незалежності. Симптоми 10-16 балів виявляють відсутність моральної «щепетильності» у дрібницях.

VIII — КД (конфліктність з дітьми). Вороже ставлення до інших дітей — від ревнивого суперництва до відкритої ворожості.

IX—Н (непосидючість, невгамовність). Нетерплячість, непристосованість до роботи, яка вимагає терпіння, концентрації уваги, роздумів. Уникання тривалих зусиль.

X—ЕН (емоційне напруження, емоційна незрілість). Ознака запізнілого емоційного розвитку, що веде, в умовах школи, до емоційного перенапруження

(стресів). Прояви інфантильності в мовленні, поведінці; тривожність, схильність до плаксивості. Симптоми в 1 - 5 балів свідчать про емоційну незрілість, 6 - 7 балів — про серйозні форми емоційного напруження, 8 - 10 балів — про можливі пропуски занять і непунктуальність.

XI – НС (невротичні симптоми). Включають ознаки неврозу, переважно нав'язливо-невротичні стани: часте моргання, обгризання нігтів, смоктання пальців і т. д., а також неврози страхів («слова з нього не витягнеш», говорить плутано).

XII – С (середовище). Містить кілька зовнішніх ознак — сигналів того, що підліток росте в несприятливому середовищі, перш за все, сімейному.

XIII — РР (розумовий розвиток). Констатує рівень відставання у навчанні та оцінку загального враження, яке справляє рівень розумового розвитку учня.

XIV — СР (сексуальний розвиток). Фіксує загальну оцінку, яку дає учитель темпам і спрямованості статевого розвитку.

XV — Х (хвороба). Містить зовнішні ознаки, за якими можна визначити захворювання в учня, хоча вони і не дозволяють поставити точний діагноз.

XVI — Ф (фізичний розвиток). Привертає увагу до відхилень у конституційному розвитку. Слабкий зір і слух.

Інструкція: (для психолога, педагога, класного керівника): перед вами розташовані 198 найбільш характерних зразків фіксованих форм поведінки підлітка, які сгруповані у 16 ознак дезадаптованості. У кожному симптомокомплексі зразки поведінки також пронумеровано. Вам необхідно у реєстраційному бланку зафіксувати наявність чи відсутність зазначених форм поведінки. Бланк заповнюється окремо на кожного учня класу. При його заповненні наявність того чи іншого зразка поведінки треба позначати знаком «+», а відсутність – знаком «-».

КАРТА СПОСТЕРЕЖЕНЬ СТОТТА

Прізвище, ім'я _____ Вік _____

Клас _____ Дата проведення _____

Порушення												Непристосованість													
НД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16									
		Д	1	2	3	4	5	6	7	9	10	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
				В	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13								
ТД	1	2	3	4	5	6	7	9	11	13	15	8	10	12	14	16									
	ВД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
		ТД	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	11	12	13	14	15								
	А	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	7	12	13	14	15	16								
	Н	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	2													
						ВД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10									
				ЕН	1	2	3	4	5	9	10	6	7	8	11	12									
								НС	2	3	4	1	5	6	7										
				С	1	2	3	4	5	6	7														
									СР	1	2	3													
						УО	1	2	3	4	5	6	7												
Х	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14											

Додаток Б

Шкала особистісної адаптованості

розроблена Л.М. Маниловою

Мета: методика призначена для здійснення оперативної діагностики особистісної адаптованості/дезадаптованості школяра на всіх можливих рівнях їхнього функціонування.

Обробка результатів. Подані варіанти відповідей диференціюються на позитивні («дуже позитивне», «позитивне»), та негативні («вкрай негативне», «негативне»). За шкалою ставлень відповіді «дуже позитивне» оцінюються у 5 балів, «позитивне» – 4 бали, «нейтральне» й за відсутності самооцінки – 0 балів, «негативне» – (-4) бали та «вкрай негативне» – (-5) балів.

Процедура підрахування кінцевого результату включає сумування позитивних і негативних оцінок та визначення різниці між ними. Отримане число й буде результативним показником особистісної адаптованості школяра, який визначає вид його соціально-психологічної адаптації.

Таблиця Б 2.1

Класифікація показників особистісної адаптованості школярів

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівень функціонування особистісної адаптованості	Показники адаптованості
I. Адаптованість	1. а) оптимальний б) дуже високий 2. Високий 3. Середній 4. Низький	75 73…74 69…72 64…68 57…63
II. Не адаптованість	5. Неочевидний 6.Очевидний	30…39 21…29
III. Дезадаптованість	7. Ситуативний 8. Стійкий очевидний 9. а) критичний б) суперкритичний	30…39 21…29 0…20 -75…-1

Інструкція: Прочитайте уважно запитання, що подані зліва і поставте знак «+» (так) у колонках залежно від того, яке місце у твоєму житті сьогодні посідають згадані люди, організації, події, заняття. Пам’ятайте, що правильних і неправильних відповідей немає. Опитувальник допоможе визначити ступінь Вашої

адаптованості до життя, гармонійності Вашої взаємодії з навколишнім середовищем, з людьми, що тебе оточують.

№ п/п	Спробуй реально визначити свої взаємини з навколишнім світом та оцінити своє ставлення до:	МОЄ СТАВЛЕННЯ				
		Дуже позитивне («5»)	Позитивне («4»)	Нейтральне («0»)	Негативне («-4»)	Вкрай негативне («-5»)
I. Школа						
1.	Товаришів по класу					
2.	Вчителів					
3.	Класного керівника					
4.	Навчальних предметів					
5.	Школи та її вимог в цілому					
II. Сім'я						
6.	Матері					
7.	Батька					
8.	Брата, сестри					
9.	Бабусі, дідуся, інших родичів					
III. Вулиця						
10.	Найближчих друзів					
11.	Знайомих товаришів					
12.	Батьків твоїх друзів					
13.	Сусідів					
IV. Власне «Я»						
14.	Своєї поведінки, своїх вчинків					
15.	Внутрішнього «Я»					

Наведи дані про себе:

П.І.Б. _____

Вік (років) _____ Школа _____ Клас _____

Середній бал з усіх предметів (за рік, чверть) _____

Предмети, якими цікавлюсь _____

Улюблені заняття _____

Дата заповнення _____

Висновок психолога _____

Додаток В

Шкала соціально-психологічної адаптованості (шкала СПА)

Розроблена К. Роджерсом та Р. Даймондом і адаптована Т.В. Снєгірьовою

Мета: методика призначена для визначення рівня дезадаптованості особистості.

Обробка результатів: підраховується кількість відповідей досліджуваного, що вказують на адаптованість і дезадаптованість. Кожна відповідь «так» на висловлювання 4, 5, 11, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 63, 67, 68, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98 дозволяє діагностувати показники адаптованості. А кожна відповідь «ні» на висловлювання 2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 52, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 69, 70, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100 – показники дезадаптованості. Судження 8, 34, 45, 48, 81, 82, 89, 92, 101 складають шкалу лжи (брехні).

Коефіцієнт соціально-психологічної адаптованості/дезадаптованості розраховується за сумою позитивних (і+) висловлювань, розсортованих підлітками на 5 – 7-у позиції шкали, і негативних (і-), потрапивши у позиції 1 – 3:

$$К=\frac{N\ (5,\ 6,\ 7)+N\ (1,\ 2,\ 3)}{і+\ і-}$$

так як позитивних суджень у шкалі – 36, а негативних – 37, то гіпотетична максимальна величина коефіцієнту – 73, мінімальна – 1.

Показник дезадаптованості розраховується як сума позитивних висловів, розподілених на 1 – 3-й позиції, і негативних, зайнявши 5 – 7-у позиції шкали.

Вислови згруповані за шістьма факторами, які відповідають критеріям адаптованості і дезадаптованості (у дужках вказані номери суджень, які їх складають):

1) прийняття – неприйняття себе: судження 33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96 і 7, 59, 62, 65, 90, 95, 99 (11 і 7 висловлювань);

2) прийняття інших – конфлікт з іншими: 9, 14, 22, 26, 53, 97 і 2, 10, 21, 28, 40, 60, 76 (6 і 7 висловлювань);

3) емоційний комфорт (оптимізм, врівноваженість) – емоційний дискомфорт (тривожність, занепокоєність, чи, навпаки, апатія): 23, 29, 41, 44, 47, 78 і 6, 42, 43, 49, 50, 56, 83, 85 (6 і 8 суджень);

4) очікування внутрішнього контролю, тобто орієнтація на те, що досягнення життєвих цілей залежить від себе самого, акцентуються особистісна відповідальність і компетентність, – очікування зовнішнього контролю, тобто розрахунок на підтримку ззовні, пасивність в рішенні життєвих завдань: 4, 5, 11, 12, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79, 91, 98 і 13, 25, 36, 52, 57, 70, 71, 73, 77 (13 і 9 суджень);

5) домінування – відомість (залежність від інших): 58, 61, 66 і 16, 32, 38, 69, 84, 87 (3 і 6 суджень);

6) «відхід» від проблем: 17, 18, 54, 64, 86 (5 суджень).

Бланк для відповідей

Інструкція: Перед вами розташовані вислови про поведінку людини, її думки, переживання. Читаючи кожний вислів, подумайте, наскільки він може бути віднесений до Вашої особистості, і обведіть кружечком одну з цифр, надрукованих під ним (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) в залежності від того, в якій мірі (настільки) цей вислів є характерними для Вас. Довго не думайте, важлива перша відповідь, яка прийшла Вам на думку.

Значення ступенів шкали:

- повністю до мене не відноситься – 1;
- не схоже на мене – 2;
- скоріше, не схоже на мене – 3;
- не знаю – 4;
- скоріше схоже на мене – 5;
- схоже на мене – 6;
- точнісінько про мене – 7.

№ п/п	Судження	Шкала відповідей
1.	Я відчуваю внутрішню невпевненість, коли з ким-небудь розмовляю.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
2.	Мені не хочеться, щоб оточуючі здогадувалися, який я, що у мене на душі, і я прикидаюся перед ними, ховаю своє обличчя під маскою.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7 1,2, 3, 4, 5, 6, 7
3.	Я у всьому люблю змагання, боротьбу.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7

4.	Я пред’являю до себе високі вимоги.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
5.	Я часто сам лаю себе за те, що роблю.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
6.	Я часто відчуваю себе приниженим.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
7.	Я сумніваюся у тому, що можу сподобатися кому-небудь з дівчат (хлопців).	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
8.	Я завжди стримую свої обіцянки.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
9.	У мене теплі, гарні стосунки з оточуючими.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
10.	Я стриманий, замкнутий, тримаюсь від усіх трохи осторонь.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
11.	Я сам винуватий у своїх невдачах.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
12.	Я відповідальна людина. На мене можна покластися.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
13.	У мене почуття безнадійності. Все даремно.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
14.	Я досить часто живу поглядами, правилами і переконаннями моїх однолiток.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
15.	Я приймаю більшу частину тих правил і вимог, яких повинні дотримуватися люди.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
16.	У мене мало своїх особистих суджень і правил.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
17.	Я люблю мріяти – іноді прямо посеред дня. Мені важко повертатися від мрії до дійсності.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
18.	У мене таке відчуття, начебто я злий на весь світ: на всіх нападаю, огризаюся, нікому не даю спуску. А то зненацька „застрягну” на якій-небудь образі і подумки мщу тому, хто образив. Мені важко стримувати себе в таких речах.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
19.	Я вмію керувати своїми вчинками – примушувати себе, дозволяти, забороняти. Самоконтроль для мене – не	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
20.	проблема.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
21.	У мене часто погіршується настрій: несподівано находить унинння та хандра.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
22.	Мене не дуже хвилює те, що стосується інших. Я зосереджений на собі, зайнятий самим собою.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
23.	Люди, як правило, подобаються мені.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
24.	Я легко, вільно невимушено виражаю те, що відчуваю.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
25.	Якщо я знаходжусь серед великої кількості людей, мені буває трохи самотньо.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
26.	Мені зараз не по собі. Хочеться все кинути, куди-небудь сховатися.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
27.	Звичайно я легко сходжуся з оточуючими.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
28.	Мої найважчі битви – з самим собою.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
29.	Я схильний бути насторожі з тими, хто чомусь обходиться зі мною більш приятельські, ніж я очікую.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
30.	У душі я оптиміст і вірю у краще.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
31.	Я неподатливый, впертий. Таких, як я називають важкими людьми.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
32.	Я критичний до людей і завжди осуджую їх, якщо, з моєї точки зору, Вони цього заслуговують.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
33.	Я відчуваю себе не ведучим, а тим, кого ведуть: мені ще не завжди вдається мислити і діяти самостійно.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
34.	Більшість з тих, хто знає мене, добре до мене ставляться, я їм подобаюся.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
35.	Іноді у мене бувають такі думки, якими я ні з ким би не хотів ділитися.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
36.	У мене гарна фігура (статура). Я привабливий (приваблива).	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
	Я відчуваю безпорадність. Мені потрібно, щоб хтось був	

37.	поруч.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
38.	Звичайно я можу прийняти рішення і твердо слідкувати йому.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
39.	Мої рішення – не мої особисті. Навіть тоді, коли мені здається, що я вирішую самостійно, вони все ж прийняті під впливом інших людей.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
40.	Я часто відчуваю почуття провини – навіть тоді, коли нібито	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
41.	ні в чому не винуватий.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
42.	Я відчуваю антипатію, неприязнь до того, що оточує мене.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
43.	Я задоволений. Я вибитий з колії: не можу зібратися, взяти себе у руки, зосередитися, організувати себе.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
44.	Я відчуваю в′ялість, апатію: все, що раніше хвилювало мене,	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
45.	стало несподівано байдужим.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
46.	Я врівноважений, спокійний, у мене рівний настій.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
47.	Розізлившись, я нерідко виходжу з себе.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
48.	Я часто почуваю себе ображеним. Я імпульсивний: поривчастий, нетерплячий, дію за першим	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
49.	потягом.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
50.	Буває, що я пліткую.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
51.	Я не дуже довіряю своїм почуттям, вони іноді мене підводять.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
52.	Це досить складно – бути самим собою. У мене на першому місці розум, а не почуття. Перш, ніж будь-що зробити, я обдумую свої вчинки.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
53.	Мені здається, що я бачу те, що відбувається зі мною не зовсім так, як воно є насправді. Замість того, щоб реально поглянути фактам в обличчя, пояснюю їх на свій розсуд. Тобто, не відрізняюся реалістичністю.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
54.	Я терплячий у своєму ставленні до людей, і приймаю кожного	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
55.	таким, яким він є.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
56.	Я намагаюся не думати про свої проблеми. Я вважаю себе цікавою людиною – помітною, привабливою як	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
57.	особистість.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
58.	Я сором'язливий, легко ніяковію. Мені обов'язково потрібні будь-які нагадування,	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
59	підштовхування з боку, щоб довести справу до кінця.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
60.	Я відчуваю внутрішню перевагу над іншими. Я ніхто. Немає нічого, в чому б я виразив себе, проявив свою	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
61.	індивідуальність, своє «Я».	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
62.	Я боюся того, що подумають про мене інші. Я честолюбний. Я не байдужий до успіхів, похвали. У тому, що	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
63.	я вважаю вагомим, мені важливо бути у числі кращих.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
64.	Я зневажаю себе зараз.	
	Я діяльний, енергійний, у мене є ініціатива.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
65.	Мені не вистачає духу зустріти в обличчя труднощі чи ситуацію, що загрожують ускладненнями, неприємностями,	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
66.	переживаннями.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
67.	Я просто не поважаю себе.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
68.	Я по натурі вожак і вмію впливати на інших.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
69.	Уцілому я добре ставлюся до себе.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
70.	Я наполегливий, напористий, впевнений у собі. Я не люблю, коли у мене з будь-ким погіршуються стосунки,	1,2, 3, 4, 5, 6, 7

	особливо якщо розбіжності загрожують стати остаточними.	
71.	Я довго не можу прийняти рішення, як діяти, а потім вагаюся у його правильності.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
72.	Я перебуваю у якійсь розгубленості, у мене все сплуталося,	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
73.	змішалося.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
74.	Я задоволений собою.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
	Я невдаха, мені не щастить.	
75.	Я приємна, приваблива, привертаюча до себе увагу людина	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
76.	(приваблююча людина).	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
77.	Я подобаюся дівчатам (хлопцям), як особистість.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
	Я презираю будь-яке спілкування з дівчатами (з хлопцями).	
78.	Коли я повинен щось здійснити, мене охоплює страх перед невдачею: а якщо я не справлюся, якщо у мене не вийде?	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
79.	У мене легко, спокійно на душі. Немає нічого, що сильно б	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
80.	мене тривожило.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
	Я вмію наполегливо працювати.	
81.	Я відчуваю, що змінююся, росту, дорослішаю, мої почуття і	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
82.	взаємостосунки з оточуючими стають більш зрілими.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
83.	Трапляється, що я говорю про речі, в яких зовсім не розуміюся.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
84.	Я завжди говорю тільки правду.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
	Я стурбований, занепокоєний, напружений.	
85.	Щоб примусити мене будь-що робити, треба як-слід настояти, і	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
86.	я погоджуся, поступлюся.	
	Я відчуваю невпевненість у собі.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
87.	Я часто буваю вимушений захищати себе, будувати доводи, які	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
88.	мене виправдовують і роблять мої вчинки обґрунтованими.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
89.	Я поступливий, податливий, м'який у взаємостосунках з	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
90.	іншими.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
	Я розумний.	
	Іноді я люблю прихвастнути.	
91.	Я безнадійний. Приймаю рішення і тут же їх порушую.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
	Презираю своє безсилля, а з собою зробити нічого не можу. У	
92.	мене немає сили волі і немає волі її виховувати.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
93.	Я намагаюся покладатися на власні сили, не розраховуючи ні на	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
94.	чию допомогу.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
95.	Я ніколи не запізнююся.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
96.	У мене відчуття скутості, внутрішньої несвободи.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
97.	Я відрізняюся від інших.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
	Я не дуже надійний, на мене не можна покластися.	
98.	Мені все ясно у собі. Я себе добре розумію.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
	Я комунікабельна, відкрита до спілкування людина, легко	
99.	сходжуся з людьми.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
	Мої сили і здібності співпадають з тими завданнями, які ставить	
100	переді мною життя. Я з усім можу впоратися.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
.	Я нічого не стою. Мене навіть не сприймають серйозно. До	
	мене в кращому випадку поблажливі, просто терплять мене.	1,2, 3, 4, 5, 6, 7
101	Мене непокоїть, що дівчата (хлопці) занадто займають мої	
.	думки.	
	Всі свої звички я вважаю гарними (хорошими).	

Додаток Д

Методика «Оцінка рівня домагань» (за Ф. Хоппе)

Мета: методика призначена для визначення рівня домагань, адекватності чи неадекватності його формування, в залежності від успіху чи неуспіху в діяльності та діагностики афекту неадекватності підлітків.

Обробка результатів: підраховується кількість правильних відповідей досліджуваного. Правильна відповідь оцінюється в 1 бал.

Кількість балів сумується.

0-3 бали – низький рівень рівня домагань;

4-8 – середній рівень домагань;

9-12 – високий рівень домагань.

Також при обробці результатів, експериментатор у протоколі відзначає кількість часу на виконання кожного завдання і описує емоційну реакцію у відповідь на неуспіх кожного досліджуваного, діагностуючи наявність афекту неадекватності.

Інструкція: Перед вами лежать картки, на звороті яких написані завдання. Номера на картках означають рівень складності завдання.

На розв'язання кожного завдання відведена певна кількість часу, якого ви не знаєте. Я стежу за ним за допомогою секундоміру. Якщо ви не вкладаєтесь в цей час, я буду вважати, що завдання вами не виконано й ставлю "-". Якщо вкладаєтесь в цей час - "+".

Завдання ви можете обирати самостійно.

Номера карток та зміст завдань

1. Написати 3 слова, які б починалися буквою «Н».
2. Написати назву 4 фруктів, які б починалися буквою «А».
3. Написати 6 імен, які б починалися на букву «П».
4. Написати назву 6 держав на букву «І».
5. Написати 5 назв автобусних зупинок вашого міста, які б починалися на букву «Н».
6. Написати 20 слів, які б починалися буквою «С».

7. Написати назви материків, які б починалися на букву «А».

8. Написати назви 5 держав, які б починалися на букву «М».

9. Написати назву 5 художніх фільмів, які б починалися на букву «М».

10. Навести приклади 5 відомих кіноакторів, прізвища яких починалися б на букву «Л».

11. Навести приклади 5 відомих композиторів, прізвища яких починалися б на букву «Р».

12. Навести приклади 5 відомих художників, прізвища яких починалися б на букву «К».

Бланк відповідей

№ п/п вибору	Номер завдання	Відповідь	Час
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			

Додаток Е

Дослідження самооцінки методом прямого оцінювання учнів середніх і старших класів (Г.М. Прихожан)

Г.М. Прихожан взяла за основу варіант відомої методики Дембо-Рубінштейн, додавши до неї додаткові параметри рівнів домагання.

Мета: дослідження самооцінки, рівня домагань та величини розходження між кількісними характеристиками цих величин.

Обробка результатів:

Обробці підлягають відповіді на шести лініях (шкалах). шкала здоров'я розглядається як тренувальна і не враховується, або, при необхідності, аналізується окремо. У відповідності з розміром шкали (100 мм) відповіді досліджуваних одержують кількісну характеристику, для зручності виражену в балах (наприклад, 54 мм – 54 бали).

Обробка включає такі етапи:

I. По кожній з шести шкал («розум», «здібності», «характер», «авторитет у однолітків», «умілі руки», «зовнішність», «впевненість у собі») визначається:

1) рівень бажання мати дану якість – залежно від розмірів відрізку (від «0» до «*»);

2) висота самооцінки – від «0» до знаку «-»;

3) величина розходження між кількісними характеристиками цих величин.

У тих випадках, коли рівень домагань нижчий самооцінки, результат буде від'ємним числом. Далі записується значення кожного з трьох показників (рівень домагань, самооцінка і величина розходження між ними) в балах за кожною шкалою.

II. Знайти середню величину кожного показника рівня домагань і самооцінки за всіма шістьома шкалами.

Аналіз результатів:

При оцінці та інтерпретації окремих параметрів слід орієнтуватися на шкалу оцінок , яка подана у таблиці Е 5.1.

Таблиця Е 5.1

Шкала оцінок

Параметри	Кількісна характеристика (бал)			
	Низький	Норма		Дуже високий
		Середній	Високий	
Рівень домагань	Нижчий 60	60-74	75-89	90-100
Рівень самооцінки	Нижчий 45	45-59	60-74	75-100

Рівень домагань:

-90-100 балів – нереалістичне, некритичне ставлення до власних можливостей;

-75-89 балів – оптимальний – порівняно високий рівень, підтверджує оптимальні уявлення про свої можливості, що є важливим фактором розвитку особистості;

-60-74 бали – реалістичний рівень домагань:

-менше 60 балів – занижений рівень домагань, що є несприятлоивим для розвитку особистості.

Рівень самооцінки:

-75-100 балів – завіищена самооцінка, що вказує на відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; цей рівень самооцінки може вказувати на суттєві недоліки у формуванні особистості – «закритість для досвіду», нечутливість до власних недоліків, невдач, зауважень і оцінок оточуючих.

-45-74 балів – («середній» і «високий» рівень самооцінки) – реалістична (адекватна самооцінка).

-менше 45 балів – занижена самооцінка (недооцінювання себе, власних можливостей), що свідчить про порушення в розвитку особистості. Ця категорія учнів складає «групу ризику», їх, як правило мало, але вони потребують уваги з боку вчителів, практичного психолога, соціального педагога, а іноді і психіатра. За низькою самооцінкрою може приховуватися два зовсім різних психологічних явища: з одного боку це – справжня невпевненість у собі, з іншого – «захисна

функція», коли декларування (собі собисто) власного невміння, відсутність здібностей, тощо дозволяє не прикладати жодних зусиль для досягнення результату.

Самооцінка і ставлення людини до власної особистості тісно пов'язані з рівнем домагань, з мотивацією та емоційними особливостями особистості. Від самооцінки залежить інтерпретація набутого досвіду та очікувань людей стосовно себе та інших.

Внутрішня суперечливість і викривленість уявлень про себе можуть породжувати в людини страждання, відчуття провини, сорому, образи, огиди, гніву.

Реєстраційний бланк

Вік _____ *Стать* _____

Індивідуальна позначка або ініціали _____

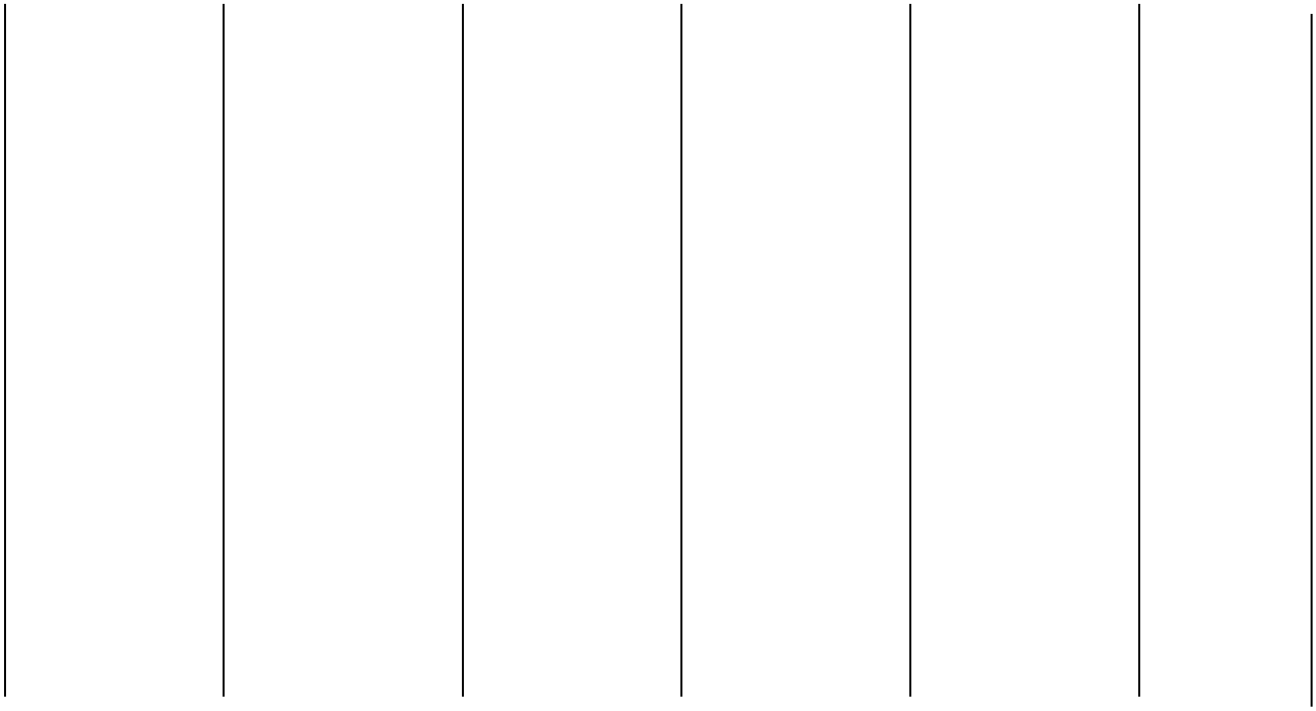
Інструкція: Кожна людина оцінює власні здібності, можливості, характер. Рівень кожної якості людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня позначка якої буде символізувати найнижчий розвиток, а верхня – найвищий. Кожна з нижчезображених ліній означає:

1) здоров'я;
2) розум, здібності;
3) характер;
4) автоитет у однолітків;
5) вміння багато чого робити своїми руками (умілі руки);
6) зовнішність;
7) впевненість у собі.

Під кожною лінією написано, що вона позначає.

На кожній лінії рискою (--) відзначте, як ви оцінюєте розвиток у себе цієї особистісної якості в даний момент. Після цього хрестиком (х) відзначте, при якому рівні розвитку цих якостей ви були б задоволені собою чи відчули б гордість за себе.

Вертикальна лінія умовно позначає розвиток певної якості від найнижчого її прояву (нижня позначка) до найвищого (верхня позначка). Наприклад, в лінії «здоров'я» нижня позначка вказує на зовсім хвору людину, а верхня – абсолютно здорову.



Додаток Ж

Методика вивчення рівня домагань

Рівень домагань характеризує:

1. Рівень труднощів, досягнення яких є загальною ціллю серії майбутніх дій (ідеальна ціль).

2. Вибір суб'єкта цілі чергової дії, що формуються в результаті переживання успіху або неуспіху ряду минулих дій (рівень домагань у даний момент).

3. Бажаний рівень самооцінки особистості.

Мета: визначення рівня домагань та діагностика афекту неадекватності особистості з використанням моторгної проби Шварцландера.

Інструкція: «Вам необхідно за 10 секунд проставити якомога більше хрестиків у квадрати даної прямокутної секції. Перед початком роботи визначте, скільки квадратів Ви можете заповнити. Запишіть це число у верхній великій клітині цієї секції. Починайте розставляти хрестики у квадрати за сигналом. Усе зрозуміло? Якщо так, то починаймо!»

Друга спроба проводиться за тією ж схемою, що і перша. Перед її початком дається така ***інструкція***: «Підрахуйте кількість заповнених Вами квадратів і запишіть свій результат у нижньому прямокутнику першої секції. Після цього подумайте і визначте, скільки Ви розташуєте хрестиків у наступній таблиці. Запишіть це число у верхній великій клітинці другої прямокутної секції».

У третій спробі час, відведений на виконання досліду, зменшується до 8 секунд. Після її проведення так само проводять четверту спробу.

Дата, прізвище, ім'я, по батькові досліджуваного й експериментатора зазначаються на звороті бланку після проведення всіх спроб цього дослідження. Також там записується самозвіт досліджуваного. У самозвіті записують не тільки самопочуття досліджуваного, а і його оцінку дослідження.

Для цього задають такі запитання:

- Чи сподобалося Вам дослідження?

- Чи бажаєте Ви ще раз узяти участь у подібному дослідженні?

- Чим Ви керувалися під час визначення Ваших можливостей у розташуванні хрестиків у квадраті?

Обробка результатів

Мета обробки результатів – отримання середньої величини цільового відхилення, на основі якого визначають рівень домагань. Цільове відхилення *(Цв)* – це різниця між кількістю графічних елементів (хрестиків), які досліджуваний намітив поставити, і кількістю реально розставлених елементів. Вони відмічаються на бланку кожним досліджуваним самостійно в графах «РДМ» і «РДС» – це число, що міститься у верхній великій клітинці тієї чи іншої прямокутної секції, а «РДС» – у нижній.

Цільове відхилення розраховується за формулою:

$$Цв = \frac{(РДМ2 - РДС1)+(РДМ3 - РДС2)+(РДМ4 - РДС3)}{3}$$

де, РДМ2, РДМ3, РДМ4 – величини рівнів домагань розстановки хрестиків у квадрати кожної з 2 – 4 спроб; РДС1, РДС2, РДС3 – величинирівня досягнень відповідно в 1 – 3 спробах.

Янісна інтерпретація даних:

Рівень домагань є важливим структуроутворюючим компонентом особистості. Це досить стабільна індивідуальна якість людини, яка характеризує: по-перше, рівень складності завдань, що обираються; по-друге, вибір суб'єктом мети чергової дії залежно від переживання успіху або невдачі у попередніх діях; по-третє, бажаний рівень самооцінки особистості.

У запропонованій методиці рівень домагань визначається за цільовим відхиленням, тобто за різницею між тим, що людина намітила виконати за визначений час, і тим, що вона насправді виконала. Дослідження дозволяють визначити рівень і адекватність домагань. Рівень домагань пов'язаний з процесом цілепокладання і є ступенем локалізації мети в діапазоні труднощів. Адекватність домагань вказує на відповідність висунутої мети і можливостей людини.

Для визначення рівня й адекватності домагань можна використовувати стандарти, відображені в таблиці Ж 6.1.

Таблиця Ж 6.1

Стандарти рівня домагань

Цв	Рівень домагань
5 і більше	Нереально високий
3 – 4,99	Високий
1 – 2,99	Помірний (середній)
-1,49 – 0,99	Низький
-1,5 та нижче	Нереально низький

Нереально високий рівень домагань супроводжується фрустрацією, супервимогливістю по відношенню до оточуючих, екстрапунітивністю. Особи, у яких діагностовано даний рівень іпохондричні і відчувають труднощі в реалізації власних життєвих планів.

Високий рівень домагань – переконливість в цінності власних дій в людини може поєднуватися з прагненням до самоствердження, з відповідальністю, з корекцією невдач за рахунок власних зусиль, з наявністю стійких життєвих планів.

Середній рівень домагань характерний для осіб впевнених у собі, товариських, які не шукають самоствердження, налаштованих на успіх, які розраховують власні сили і співвідносять свої зусилля з цінністю досягнутого.

Низький рівень домагань залежить від установки на невдачу.

В осіб з *нереально низьким рівнем домагань* часто бувають нечіткі плани на майбутнє. Зазвичай, вони зорієнтовані на підкорення і часто проявляють в поведінці безпорадність. Однією з проблем таких людей може стати планування власчних дій на найближчий час і співвідношення їх з перспективою на майбутнє.

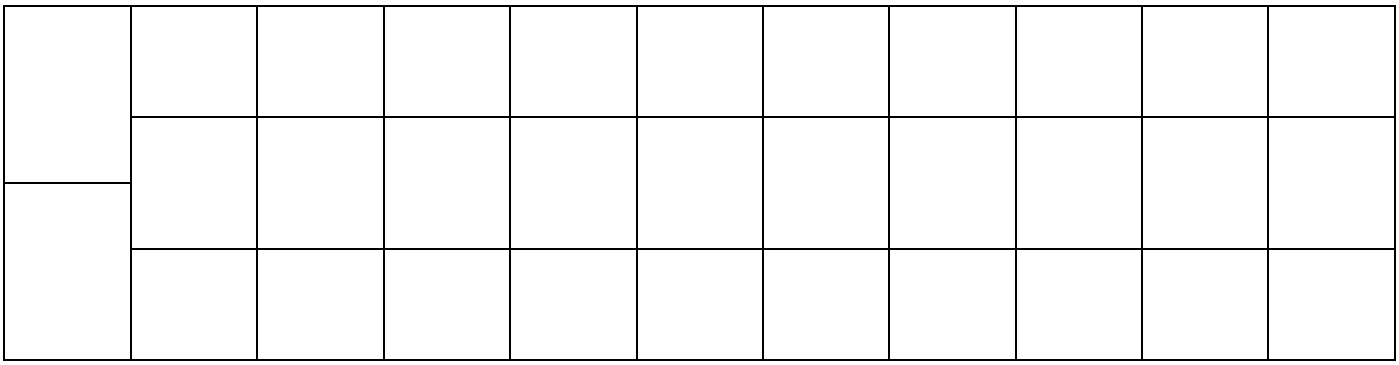
Неадекватність рівня домагань може привести до дезадаптивної поведінки, до неефективності будь-якої діяльності, до труднощів у міжособистісних стосунках. Заниження рівня домагань, яке розвивається внаслідок дефіциту соціально значущого успіху, може викликати зниження мотивації, невпевненість у собі і глобальну боязнь труднощів.

Корекцію рівня домагань треба спрямувати на погодження уявлень про бажаний результат з можливостями та здібностями людини. Закріплення цього погодження в конкретній успішній діяльності підвищує адекватність рівня домагань.

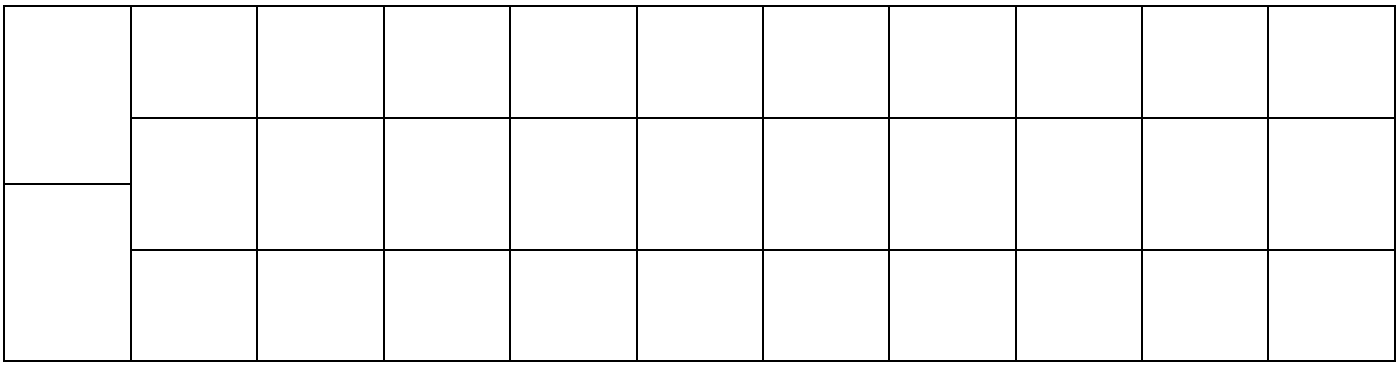
Реєстраційний бланк

П.І.Б., вік _____ Школа, клас _____ Дата _____

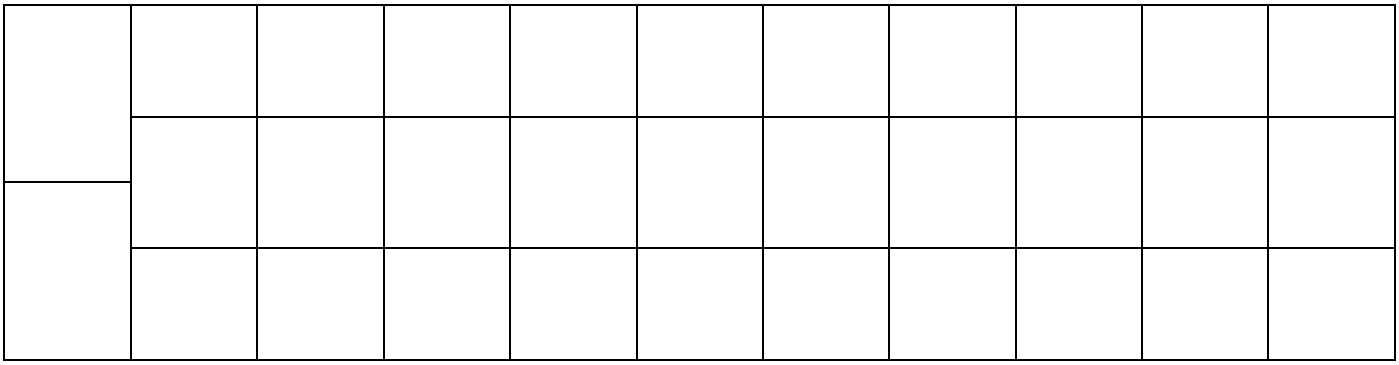
1-а спроба



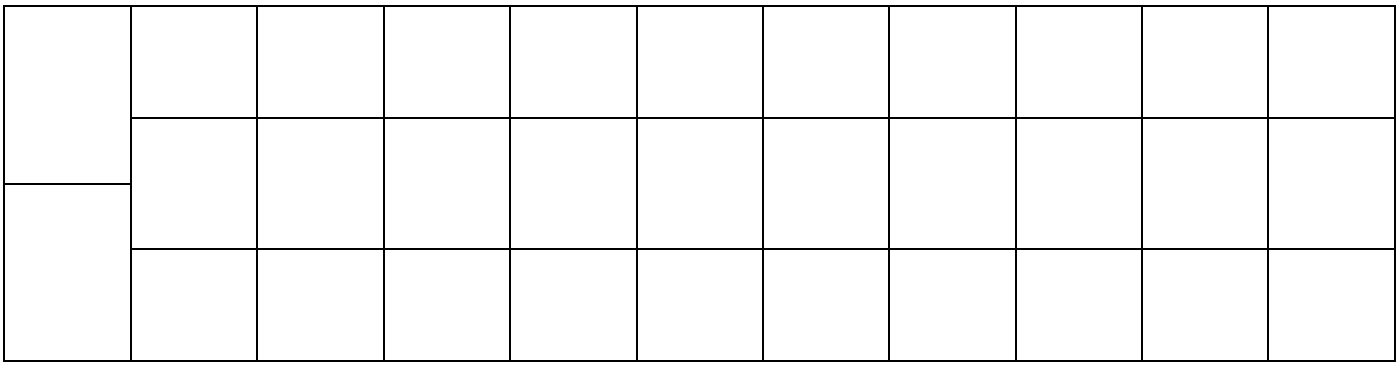
2-а спроба



3-а спроба



4-а спроба



Додаток З

Шкала визначення ступеня самоповаги

(за Розенбергом)

Мета: методика призначена для виявлення найважливішої складової самооцінки — глобального ставлення до себе. Ставлення це знаходить свій наступний прояв, а також може призвести до активності в спілкуванні, прагненні до лідерства й почутті міжособистісної безпеки (чим вище глобальне самоставлення, тим відповідно сильніші ці почуття). В тривожності, депресивності, психосоматичнихих захворюваннях (чим воно нижче, тим їх більше).

Обробка результатів: спочатку підраховується кількість прямих відповідей, потім – кількість обернених відповідей, після чого вони сумуються. Прямі питання – 1, 3, 4, 6; обернені – 2, 5, 7, 8, 9, 10.

Кількість балів підраховується за кодом опитувальника.

"10"- "20"-низький рівень самоповаги;

"20"- "30"- середній рівень самоповаги;

"30"- "40"- високий рівень самоповаги.

Таблиця З 7.1

Код опитувальника

Відповідь	Судження і бали	
	прямі	обернені
Повністю згодний Згодний Не згодний Абсолютно не згодний	4 3 2 1	1 2 3 4

Інструкція до тесту: уважно прочитайте набір висловлювань, які стосуються Вашого ставлення до власної особистості. Якщо ви згодні з твердженням, в бланку

для відповідей у графі «Повністю згоден» біля номеру твердження поставте «+»; якщо згодні наполовину, знак «+» поставте у графі «Згоден»; якщо не згодні наполовину, поставте знак «+» у графі «Не згоден»; якщо повністю не згодні, поставте «+» у графі «Абсолютно не згоден». Довго не думайте, важлива перша відповідь, яка прийшла Вам на думку.

Судження

1. Я відчуваю, що я гідна людина, принаймні, не менше ніж інші.
2. Я завжди схильний відчувати себе невдахою.
3. Мені здається, що в мене є багато гарних якостей.
4. Я здатний дещо робити не гірше, ніж більшість людей.
5. Мені здається, що мені особливо нема чим пишатися.
6. Я до себе добре ставлюся.
7. У цілому я задоволений собою.
8. Мені б хотілося більше поважати себе.
9. Іноді я ясно почуваю свою непотрібність.
10. Іноді я думаю, що я у всьому негарний.

Регестраційний бланк для відповідей

П.І.П., вік _____ Школа, клас _____ Дата _____

№ п/п	Повністю згоден	Згоден	Не згоден	Абсолютно не згоден
1.				
2.				
3				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

Додаток И

Методика визначення спрямованості особистості

(за В. Смейкалом, М. Кучером)

Мета: методика призначена для визначення спрямованості особистості: на себе («Я») на спілкування («С») на справу («Д»), в діяльності та спілкуванні.

Обробка результатів: Діапазон отриманих в сумі балів по кожній шкалі – від 60 (якщо респондент ставить всі букви в рубрику «більше всього») до 0 (якщо він ставить всі букви в рубрику «менше всього»), так як за букву, розміщену в першій рубриці, нараховується 2 бала, а за букву, занесену до другої рубрики – 0 балів.

Реєстраційний бланк

П.І.Б., вік _____ Школа, клас _____ Дата _____

№ п/п	«більше всього»	«менше всього»	№ п/п	«більше всього»	«менше всього»	№ п/п	«більше всього»	«менше всього»
1.			11.			21.		
2.			12.			22.		
3.			13.			23.		
4.			14.			24.		
5.			15.			25.		
6.			16.			26.		
7.			17.			27.		
8.			18.			28.		
9.			19.			29.		
10.			20.			30.		

Інструкція: Вам пропонується набір висловлювань, відповівши на які, Ви отримаєте орієнтовну інформацію про деякі особливості Вашої особистості. На кожен пункт твердження можливі три варіанта відповіді (а, б, с). Із цих варіантів оберіть той, який найкраще відображає Вашу точку зору і є для Вас найбіль достовірним. Букву Вашої відповіді запишіть в колонку «більше всього». Потім оберіть варіант відповіді, який є для Вас менш значимим і поставте його буквене значення в колонку «менше всього».

1. Найбільше задоволення в житті я одержую від:

а) Схвалення моєї роботи;

б) Свідомості того, що робота зроблена добре;

с) Свідомості того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:

а) Тренером, що розробляє тактику гри;

б) Відомим гравцем;

с) Обраним капітаном команди.

3. По-моєму, найкращим педагогом є той, хто:

а) До кожного учня має індивідуальний підхід;

б) Захоплюється своїм предметом і викликає інтерес до нього;

с) Створює доброзичливу атмосферу в класі.

4. Учні негативно оцінюють, тих вчителів, які:

а) Не приховують, що деякі люди їм неприємні;

б) Викликають в оточуючих відчуття змагання;

с) Створюють уявлення про предмет викладання, як такий, що їх не цікавить.

5. Я радію (мені подобається), коли мої друзі:

а) За будь-якої можливості допомагають іншим;

б) Завжди вірні й надійні;

с) Інтелігентні, мають широке коло інтересів.

6. Найкращими друзями я вважаю тих:

а) З ким складаються гарні взаємини;

б) Які можуть допомогти більше, ніж інші;

с) На яких завжди можна покластися.

7. Я хотів би бути схожим на тих, хто:

а) Досягає життєвого успіху;

б) Постійно чимось захоплюється;

с) Відрізняється товариськістю і доброзичливістю.

8. Якби я міг обирати, я хотів би бути:

а) Науковим співробітником;

б) Начальником відділу;

с) Досвідченим льотчиком.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

а) Проводити час із друзями;

б) Відчувати, що виконані всі справи;

с) Коли мене за щось хвалили.

10. Найбільше мені не подобається, коли я:

а) Зустрічаю перешкоди на шляху до виконання завдань (досягнення мети);

б) Колши погіршуються дружні стосунки;

с) Коли мене критикують.

11.Основне завдання школи повинно полягати в:

а) Підготовці учнів до роботи за майбутньою спеціальністю;

б) Розвитку індивідуальних здібностей і самостійності учня;

с) Виховуванні в учнів якостей, які допомагають взаємодіяти і безконфліктно спілкуватися з людьми.

12. Мені не подобаються колективи, в яких:

а) Відсутня демократія;

б) Людина в загальній масі втрачає свою індивідуальність;

с) відсутня можливість проявити власну ініціативу.

13. Якби в мене було більше вільного часу, найохочіше я використав би його:

а) Для спілкування із друзями;

б) Для відпочинку, розваг, виконання улюблених справ і самовиховання;

с) Для безпечного відпочинку.

14. Мені здається, я спроможний на максимальну віддачу, коли:

а) Працюю з людьми, які мені симпатичні;

б) У мене цікава робота, яка мені подобається;

с) Мої зусилля добре винагороджуються.

15. Я люблю (мені подобається), коли:

а) Інші люди мене цінують;

б) Отримую задоволення від роботи, яку виконую;

с) Приємно проводжу час із друзями.

16. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:

а) Розповіли про мої успіхи у справах, пов'язані з навчанням, роботою, спортом тощо, де мені доводилось брати участь;

б) Написали про мою діяльність, похвалили мене за мою роботу;

с) Розповіли, що мене часто обирають в раду групи, лідером команди, тощо.

17. Найкраще я навчаюсь, якщо викладач:

а) Має до мене індивідуальний підхід;

б) Зуміє викликати в мене інтерес до предмета і стимулює мене на більш інтенсивну роботу;

с) Влаштовує колективне обговорення досліджуваних проблем (дискусію).

18. Для мене немає нічого гіршого, ніж:

а) Образа честі, приниження гідності;

б) Неуспіх при виконанні важливої справи;

с) Втрата друзів.

19. Найбільше я цінную:

а) Особистий успіх;

б) Спільну роботу;

с) Фактичні результати.

20. Існує дуже мало людей, які:

а) Дійсно радіють виконаній роботі;

б) З задоволенням працюють спільно з іншими;

с) Виконують роботу по-справжньому добре.

21. Я не витримую:

а) Суперечки і сварки;

б) Неприйняття всього нового;

с) Людей, які вважають себе вищими за інших.

22. Мені хотілося:

а) Щоб оточуючі вважали мене другом;

б) Щоб допомагали іншим в спільній справі;

с) Викликати захоплення інших.

23. По-моєму, передусім керівник повинен бути:

а) Вимогливим;

б) Авторитетним;

с) Доступним.

24. Бажано, щоб на роботі:

а) Рішення приймалося спільно;

б) Була можливість самостійно вирішувати проблеми;

с) Керівництво бачило мої позитивні якості (професіоналізм).

25. У вільний час я охоче прочитав би книги:

а) Про те, як заводити друзів і підтримувати гарні стосунки з людьми;

б) Про життя знаменитих і цікавих людей;

с) Про останні досягнення науки й техніки (із серії «зроби сам»).

26. Якби в мене були розвинуті здібності до музики, я хотів би бути:

а) Диригентом;

б) Солістом ;

с) Композитором.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:

а) Захопившись детективними фільмами;

б) Спілкуючись із друзями;

с) Займаючись своєю улюбленою справою (хобі).

28. За однакового фінансового успіху мені було б цікавіше:

а) Підготувати цікавий конкурс;

б) виграти в конкурсі;

с) керувати організацією і проведенням конкурсу.

29. Для мене найважливіше знати:

а) Що я хочу зробити;

б) Як досягти мети;

с) Як організувати людей для досягнення мети.

30. Людина повинна прагнути того, щоб:

а) Інші були нею задоволені;

б) Насамперед виконати своє завдання;

с) Їй не дорікали за виконану роботу.

Додаток К

Тест «Рефлексія»

Рефлексія пов'язана з осмисленням людиною себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває свою індивідуальність. Буквально рефлексія означає самоспостереження, яке спрямовує свідомість на відтворення в мовленні (думках, судженнях, розмірковуваннях) інтелектуальних та емоційних почуттів, які визначають ставлення особистості до самої себе.

Мета:

1). Вивчення рівня розвитку особистісної рефлексії.

2). Сприяння за допомогою музичного супроводу самоспостереженню досліджуваних за власними думками і емоціями.

3). Стимулювання осмислення ставлення до власної особистості в процесі слухання музики.

Матеріал:

-для першого етапу тестування – картка, на якій намальовано два кола («А» і «В»), кожне діаметром 5 см, простий олівець, ластик;

-для другого етапу тестування – картка, на якій намальовані дві фігури («А» і «В»), які по конфігурації нагадують пісочний годинник. Верхня і нижня частини кожної фігури являють собою незамкнені кола, діаметром 5 см, об'єднані між собою квадратним жолобком (2см). Верхні півкола обох фігур позначені буквою «m», нижні буквою «t», простий олівець, ластик.

Тестування проводиться у два етапи з інтервалом в один тиждень. Обов'язковою умоавою виконання завдання є супроводження його музичним твором.

Інструкція (до першого етапу тестування):

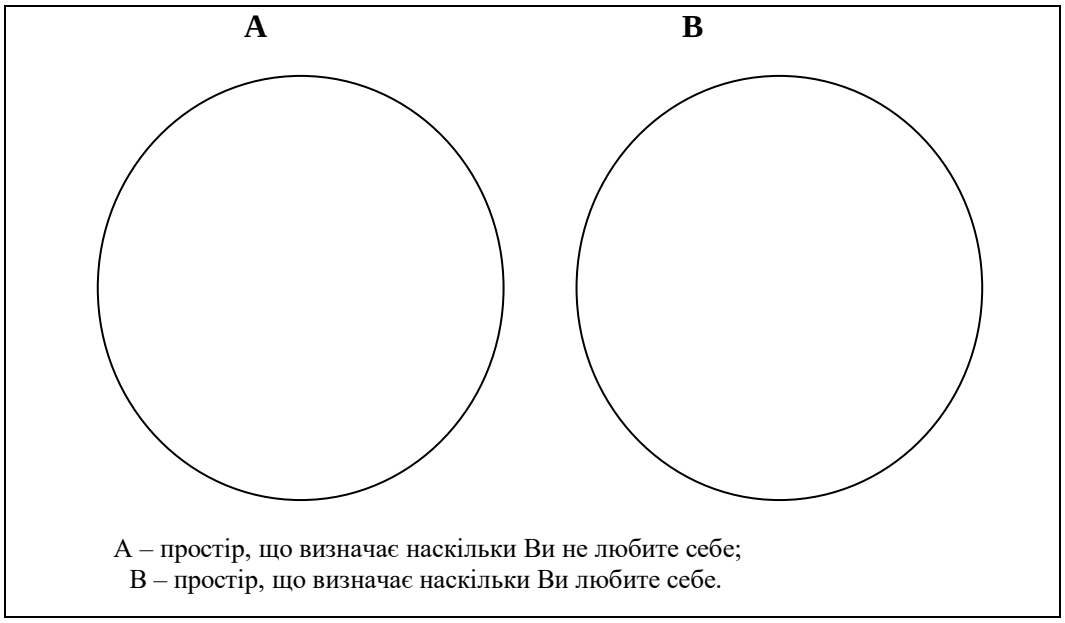
- Уявіть собі, що в цих колах знаходиться Ваше ставлення до самого себе. Кожна людина за щось любить себе, за щось – не дуже. В кожного є добрі, погані та просто нейтральні риси особистості. Зараз, протягом невеликого проміжку часу (3-4 хв.) буде звучати музика, а Ви подумайте про це. Тепер, спробуйте за допомогою цих двох кіл показати Ваше ставлення до себе. Процес роботи буде

супроводжуватись тихим звучанням музики. В колі «А» заштрихуйте простір, який буде відображати те, настільки Ви не приймаєте чи не любите себе. При цьому, чим чильніша буде штриховка, тим яскравіше буде визначена ця нелюбов. В колі «В», навпаки, заштрихуйте простір, який визначає Ваше прийняття чи любов до себе. Тут так само, чим сильніша штриховка, тим сильніша любов до себе. Перш, ніж приступити до роботи, в правому верхньому куту картки намалюйте зразки слабкої і сильної штриховки.

Інструкція (до другого етапу тестування):

- Сьогодні Ви будете виконувати більш складне завдання. Процес виконання завдань знову буде пов'язаний з музичним супроводом. Після інструкції протягом невеликого проміжку часу (5хв.) буде звучати музика, а Ви пригадаєте як оцінили себе минулий раз та осмисліть теперішнє ставлення до себе. На картаках Вам дані нові фігури. Накартках Вам дані нові фігури. На цих фігурах верхні кола визначатимуть Ваше минуле «Я», те що було раніше, вони позначені буквою «m», нижні – Ваше теперішнє «Я», вони позначені буквою «t». Ваше завдання – показати, як пов'язане Ваше ставлення до себе в минулому і в тепер. Фігура «А» допоможе Вам визначити, наскільки Ви не любите себе, фігура «В» - наскільки любите. Отже, в верхніх колах заштрихуйте простір, який буде відображати, наскільки Ви не любили (А) і любили (В) себе раніше. Далі штриховкою через жолобок треба показати, наскільки це пов'язано з теперішнім, і, накінець, в нижніх колах – покажіть те, чке ставлення до себе у Вас тепер. Як і до цього інтенсивність штриховки буде визначати силу почуттів».

По закінченню виконання цього завдання знову пропонуються, як і в перший раз два кола та 4 олівця: чорний, коричневий, червоний, синій. В цих колах слід заштрихувати наскільки музика впливала на сприйняття чи несприяняття самого себе.



Обробка результатів:

Для аналізу виділяються два параметри:

1) розмір заштрихованої площини у відповідному колі чи жолобку. В зв'язку з цим визначають 5 ступенів:

0 балів – зовсім не заштрихований;

1 бал – заштрихований на ¼;

2 бали – заштрихований на ½;

3 бали – заштрихований на ¾;

4 бали – заштриховано все.

2) інтенсивність штриховки:

0 балів – слабка;

1 бал – середня;

2 бали – сильна.

Підрахунок основних індексів:

Перший етап. Індекс «прийняття-неприйняття себе» («П»). Для цього визначається сума балів за обома параметрами по колу «А» (вона виражена від'ємним числом). Індекс «П» – алгебраїчна сума балів, отриманих за обома колами, і він має інтервали від -6 до +6.

Неприйняття себе вказує на інтервал від -3 до -6.

Зверхпозитивне ставлення до себе – від +3 до +6.

Збалансованість ставлення до себе – від -2 до +2.

Другий етап. Підраховується три індекси – індекс стабільності ставлення до себе у часі («С»), індекс наступності («N») та індекс рефлексії («R»).

Індекс «С» визначається так:

а) підраховується сума балів в верхніх і нижніх колах обох фігур;

б) підраховується різниця між верхнім і нижнім колом в кожній фігурі (без врахування знаку);

в) сумуються (без врахування знаку) дані за обома фігурами. Діапазон індексу «С» – від 0 до 12 балів:

- від 0 до 3 балів – підвищена статика у ставленні до себе;

- від 4 до 8 балів – збалансованість стабільності і динамічності у ставленні до власної особистості;

- від 9 до 12 балів – підвищена лабільність (нестатичність).

Індекс «N» підраховується наступним чином:

а) підраховується сума балів за обома параметрами в жолобках кожної з фігур;

б) результат першої фігури додається до результату другої фігури. Діапазон індексу «N» – від 0 до 12 балів:

- від 0 до 4 – низька наступність;

- від 5 до 7 балів – помірна наступність у ставленні до себе;

- від 8 до 12 балів – дуже висока наступність.

Індекс «R» підраховується на основі кольорових кіл:

а) визначається сума балів за обома параметрами по колу «А» (від'ємне число) і колу «В» – позитивне число;

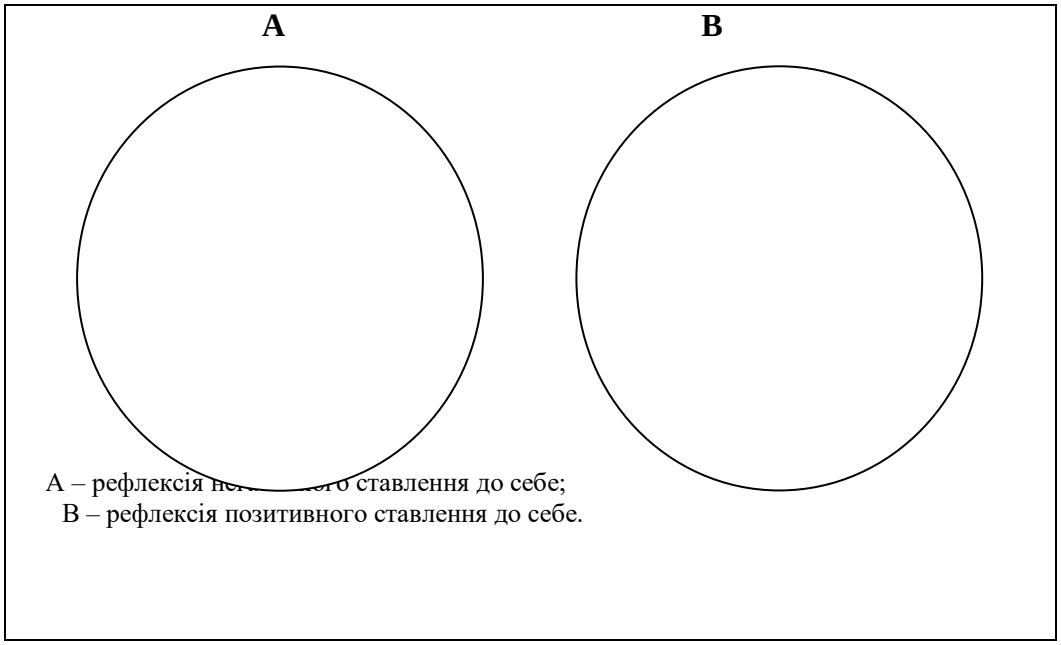
б) підраховується сума (алгебраїчна) балів, що отримані за обома колами. Діапазон індексу «R» – від -6 до +6:

- від -6 до -3 – знижений рівень рефлексії;

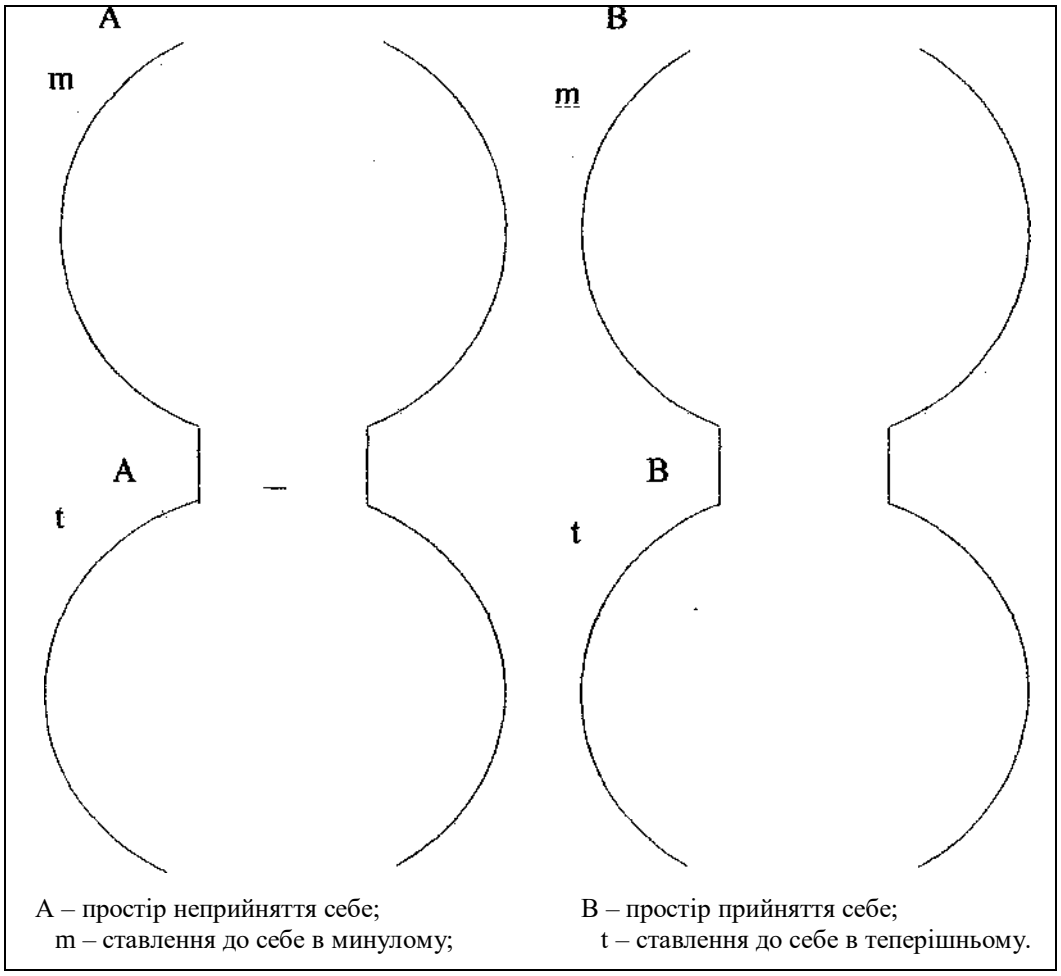
- від -2 до +2 – збалансованість рефлексії;

- від +3 до +6 – підвищений рівень рефлексії.

Експерементатор піддає аналізу використану кольорову гаму в колах «А» і «В», що яскраво засвідчують високий, нормальний і низький рівень саморефлексії.



А – рефлексія не[illegible]ого ставлення до себе;
В – рефлексія позитивного ставлення до себе.



А – простір неприйняття себе;
m – ставлення до себе в минулому;
В – простір прийняття себе;
t – ставлення до себе в теперішньому.

Додаток Л

Тест егоцентричних асоціацій

Мета: дослідження егоцентризму підлітків; визначення «індексу егоцентризму», за яким можна діагностувати егоцентричну-неегоцентричну спрямованість особистості досліджуваного.

Особливості проведення:

У ході тестування треба дотримуватися таких умов:

а) категорично забороняється будь-що пояснювати досліджуваному окрім інструкції чи давати оцінки і озвучувати своє ставлення до його суджень;

б) експериментатор не повинен розголошувати справжньої (*дійсної*) мети дослідження.

Інструкція:

«Завдання включає в себе 40 незакінчених речень. Вам необхідно доповнити кожне з них таким чином, щоб вийшли речення, в яких виражена закінчена думка. Необхідно відразу записати перше закінчення незакінченого речення, яке прийшло вам у голову (*спало вам на думку*). Не відволікайтесь, намагайтеся працювати швидко».

Зміст

Стимульний матеріал:

1. В такій ситуації...
2. Легше всього...
3. Не зважаючи на те, що...
4. Чим далі...
5. У порівнянні з...
6. Кожен...
7. Шкода, що...
8. У результаті...
9. Якщо...

10. Декілька років тому...
11. Найважливіше те, що...
12. Насправді...
13. Тільки...
14. Справжня проблема в тому, що...
15. Неправда, що...
16. Прийде такий день, коли...
17. Найбільше...
18. Ніколи...
19. У те, що...
20. Навряд чи можливо, щоб...
21. Головне у тому, що...
22. Іноді...
23. Років так через дванадцять...
24. У минулому...
25. Справа у тому, що...
26. Зараз (*у теперішній час*)...
27. Найкраще...
28. Беручи до уваги...
29. Якщо б не...
30. Завжди...
31. Можливість...
32. У випадку...
33. Найчастіше...
34. Якщо б навіть...
35. До сих пір (або *до цього часу*)...
36. Умова для...
37. Більше всього...
38. Щодо...

39. З недавнього часу...

40. Тільки з тих пір (або *з того часу*)...

Інтерпретація:

Егоцентризм як риса особистості, проявляється в перебільшеному підкреслюванні власного «Я», в егоїзмі, неспроможності індивіда, зосередженого переважно на власних інтересах, змінити свою позицію по відношенню до чужої думки (*думки іншої людини*), уявлень навіть перед обличчям суперечливої його досвіду інформації.

Егоцентрична спрямованість як тенденція особистості може проявлятися в пізнавальній, емоційній і поведінковій сферах. Особистість з такою спрямованістю може зазанавати (*відчувати*) труднощі в нерозумінні переживань інших людей, відсутності емоційної чутливості, в невмінні враховувати точки зору інших людей і координувати їх зі своєю особистотю точкою зору.

Нижче наводяться норми, пов'язані з оцінкою рівня егоцентричної спрямованості підлітків і старших школярів.

Таблиця Л 8.1

Норми оцінювання рівня егоцентричної спрямованості

		Низький	Середній	Високий
4 клас	хлопці	0-9	10-25	26-40
	дівчата	0-8	9-24	25-40
5 клас	хлопці	0-11	12-27	28-40
	дівчата	0-10	11-26	27-40
6 клас	хлопці	0-13	14-28	29-40
	дівчата	0-14	15-26	27-40
7 клас	хлопці	0-12	13-27	28-40
	дівчата	0-13	14-25	26-40
8-9 клас	хлопці	0-8	9-22	23-40
	дівчата	0-9	10-23	24-40
10 клас	хлопці	0-7	8-20	21-40
	дівчата	0-8	9-23	24-40
11 клас	хлопці	0-7	8-20	21-40
	дівчата	0-7	8-21	22-40

Обробляти результати є сенс, якщо досліджуваний повністю впорався з завданням. Тому в процесі проведення тестування важливо намагатися, щоб всі

речення були закінчені досліджуваним. Коли є більше 10 незакінчених речень, тестовий бланк обробці і аналізу не підлягає.

«Індекс егоцентризму» визначають шляхом виявлення інформації про сам суб'єкт. Ця інформація виражається займенником першої особи однини («я», «мені», «мною», «моїх», «мій» та ін.). Інформацію про суб'єкт несуть також речення, закінчені не до кінця, але до складу яких входять вказані займенники, і речення, в яких самих займенників немає, але вони явно маються на увазі, якщо є дієслово першої особи однини.

В числовому вираженні індекс егоцентризму дорівнює кількості позначених (*вказаних*) речень.

Додаток М

Методика «Виявлення рівня тривожності у підлітків»

Методика розроблена на основі «Шкали соціально-ситуаційної тривоги» Кондаша (Хвилювання: Страх перед випробуванням. – Київ, 1981).

Мета: визначення типу і рівня тривожності підлітків.

Інструкція: На наступних сторінках перелічені ситуації, з якими Ви часто зустрічаєтеся у житті. Деякі з них можуть бути для Вас неприємними, викликати хвилювання, занепокоєння, тривогу, страх. Уважно прочитайте кожне речення і обведіть кружечком одну із цифр справа: 0, 1, 2, 3, 4.

- Якщо ситуація абсолютно не здається Вам неприємною, обведіть цифру 0.

- Якщо вона трохи Вас хвилює, непокоїть, обведіть цифру 1.

- Якщо ситуація досить неприємна і викликає таке хвилювання, що Ви віддали б перевагу тому, щоб уникнути її, обведіть цифру 2.

- Якщо вона для Вас досить неприємна і викликає сильне хвилювання, тривогу, страх, обведіть цифру 3.

- Якщо ситуація для Вас врай неприємна, якщо Ви не можете перенести її і вона викликає у Вас дуже сильне хвилювання, дуже сильний страх, обведіть цифру 4.

Ваше завдання – якнайясніше уявити собі кожну ситуацію і обвести кружечком ту цифру, в якому ступені ця ситуація може викликати у Вас опасіння, хвилювання, тривогу чи страх.

Текст методики

1. Відповідати у дошки – 0 1 2 3 4.
2. Піти додому до незнайомих людей – 0 1 2 3 4.
3. Приймати участь у змаганнях, конкурсах, олімпіадах – 0 1 2 3 4.
4. Розмовляти з директором школи – 0 1 2 3 4.
5. Думати про своє майбутнє – 0 1 2 3 4.
6. Вчитель дивиться по журналу, кого б запитати – 0 1 2 3 4.
7. Тебе критикують, у чомусь звинувачують, тобі докоряють – 0 1 2 3 4.

8. На тебе дивляться, коли ти що-небудь робиш (спостерігають за тобою під час роботи, розв'язування задачі) – 0 1 2 3 4.

9. Пишеш контрольну роботу – 0 1 2 3 4.

10. Після контрольної вчитель озвучує оцінки – 0 1 2 3 4.

11. На тебе не звертають увагу – 0 1 2 3 4.

12. У тебе щось не виходить – 0 1 2 3 4.

13. - Чекаєш батьків з батьківських зборів – 0 1 2 3 4;

- Вихователь перевіряє домашнє завдання (для учнів школи-інтернату).

14. Тебе очікує неуспіх, провал – 0 1 2 3 4.

15. Чуєш за своєю спиною сміх – 0 1 2 3 4.

16. Здаєш іспити у школі – 0 1 2 3 4.

17. На тебе гніваються (незрозуміло чому) – 0 1 2 3 4.

18.Виступати перед великою аудиторією – 0 1 2 3 4.

19. Тебе очікує важлива справа – 0 1 2 3 4.

20. Не розумієш пояснень вчителя – 0 1 2 3 4.

21. З тобою не згодні, суперечать тобі – 0 1 2 3 4.

22. Порівнюєш себе з іншими – 0 1 2 3 4.

23. Перевіряються твої здібності – 0 1 2 3 4.

24. На тебе дивляться як на маленького (маленьку) – 0 1 2 3 4.

25. На уроці вчитель несподівано задає тобі запитання – 0 1 2 3 4.

26. Замовчали, коли ти підійшов (підійшла) – 0 1 2 3 4.

27. Оцінюється твоя робота – 0 1 2 3 4.

28. Думаєш про власні справи – 0 1 2 3 4.

29. Тобі треба прийняти для себе рішення – 0 1 2 3 4.

30. Не можеш впоратися з домашнім завданням – 0 1 2 3 4.

Методика включає ситуації трьох типів:

1) ситуації, пов'язані зі школою, спілкуванням з вчителями;

2) ситуації, які актуалізують уявлення про себе;

3) ситуації спілкування.

Відповідно види тривожності, що виявляються за допомогою даної методики, позначені: шкільна, самооцінна, міжособистісна. Данні про розподіл питань по видам тривожності відображені в табл. 3.

Таблица М 9.1

Види тривожності

Вид тривожності		Номера вопросов
Шкільна	1	4 69 10 13 16 20 25 30
Самооцінна	3	5 12 14 19 22 23 27 28 29
Міжособистісна	2	7 8 11 15 17 18 2124 26

Підраховується загальна сума балів окремо по кожному виду тривожності і по методиці загалом. Отримані результати інтерпретуються у якості показників рівнів відповідних видів тривожності, показник по всій методиці – як загальний рівень тривожності.

У таблиці 4 представлені стандартні дані, що дозволяють порівняти показники рівня тривожності у різних статевовікових групах. Рівень тривожності для кожної статевовікової групи визначається виходячи із середнього арифметичного значення кожної групи; у якості показника інтервалу взято середнє квадратичне відхилення від результатів групи.

Таблиця М 9.2

Рівень тривожності	Група учнів		Рівень різних видів тривожності, бали			
	клас	стать	загальна	шкільна	самооцінна	міжособистісна
1. Норма	8	ж	30-62	7-19	11-21	7-20
		ч	17-54	4-17	4-18	5-17
	9	ж	17-54	2-14	6-19	4-19
		ч	10-48	1-13	1-17	3-17
	10	ж	35-62	5-17	12-23	5-20
		ч	23-47	5-14	8-17	5-14
2. Підвищений	8	ж	63-78	20-25	22-26	21-27
		ч	55-73	18-23	19-25	18-24
	9	ж	55-72	15-20	20-26	20-26
		ч	49-67	14-19	18-26	18-25

	10	ж	63-76	18-23	24-29	21-28
		ч	48-60	15-19	18-22	15-19
3. Високий	8	ж	79-94	26-31	27-31	28-33
		ч	74-91	24-30	26-32	25-30
	9	ж	73-90	21-26	27-32	27-33
		ч	68-86	20-25	27-34	26-32
	10	ж	77-90	24-30	30-34	29-36
		ч	61-72	20-24	23-27	20-23
4. Дуже високий	8	ж	Більше 94	Більше 31	Более 31	Более 33
		ч	Більше 91	Більше 30	Більше 32	Більше 30
	9	ж	Більше 90	Більше 26	Більше 32	Більше 33
		ч	Більше 86	Більше 25	Більше 34	Більше 32
	10	ж	Більше 90	Більше 30	Більше 34	Більше 36
		ч	Більше 72	Більше 24	Більше 27	Більше 23
5. Занадто високий	8	ж	Менше 30	Менше 7	Менше 11	Менше 7
		ч	Менше 17	Менше 4	Менше 4	Менше 5
	9	ж	Менше 17	Менше 2	Менше 6	Менше 4
		ч	Менше 10	-	-	Менше 3
	10	ж	Менше 39	Менше 5	Менше 12	Менше 5
		ч	Менше 23	Менше 5	Менше 8	Менше 5

Додаток Н

Методика на визначення фрустраційних реакцій підлітків

Матеріал: Стимульний матеріал тесту складається з 11 малюнків, що відображають фрустраційні ситуації під час навчання та спілкування підлітків з однолітками та вчителями.

Мета: методика призначена для діагностики емоційних (фрустраційних) реакцій дезадаптованих підлітків з афектом неадекватності у відповідь на складні ситуації у навчальній діяльності та спілкуванні з вчителями і однолітками.

Таблиця Н 10.1

Бланк для відповідей

Бланк відповідей **П.І.Б. _____ Клас _____ Вік _____ Дата _____**
Інструкція: *На кожному малюнку зображено двоє чи більше людей. Один з них завжди щось говорить. Вам треба на листку відповідей під номером, якому відповідає малюнок, написати будь-яку відповідь на його слова, яка прийшла першою на думку. Не намагайтеся відповісти гумором. Дійте по можливості швидше.*
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.

В процесі діалогу експериментатор (психолог) задає серію запитань за кожним малюнком:

1. Яка ситуація зображена на малюнку?

2. Яким чином може, на вашу думку, повести себе ця людина?

3. А як інакше могла б вчинити ця людина?

4. Що може сказати ця особа у відповідь?

5. А що б ти зробив в цій ситуації? Чому саме так? А що б сказав у відповідь?

6. Давай уявимо, що в проблемній ситуації опинився твій друг, припустимо, що це Н… (називається одноліток). Якби він повівся, що сказав?

7. В кожному класі є хлопці або дівчата, з вчинками яких ти не завжди погоджуєшся. Як ти вважаєш, якщо б у цій ситуації опинився один з них, як би він вчинив?

Інтерпретація результатів. Обробка результатів тесту проводиться в декілька етапів за аналогією до класичного варіанту методики С. Розенцвейга.

Кожна відповідь досліджуваного оцінюється за двома критеріями: напрямку та типу реакції.

За напрямком фрустраційні реакції розподіляються на:

- Екстрапунітивні **(E)** – направлені на переживання ситуації як такої, що явно докучає, осуду зовнішньої причини її виникнення чи очікування від інших активності щодо її вирішення і подолання;
- Інтропунітивні **(I)** – направлені суб’єктом на самого себе і характеризуються сприйняттям ситуації, що виникла як сприятливої для себе чи підкресленням своєї провини, а також готовністю активно діяти з метою її виправлення чи подолання;
- Імпунітивні **(M)** – пов’язані зі ставленням досліджуваного до ситуації як малозначимої чи такої, яку з часом легко подолати, а також з запереченням будь-чиєї вини у її виникненні [ ].

Виділяють такі типи фрустраційних реакції:

- перешкоджаючи-домінантний **(OD)**, («з фіксацією на перешкоді»), характеризується «застряганням» індивіда на ситуації, що виникла; реакція зводиться лише до її сприйняття;
- самозахисний (**ED**), («з фіксацією на самозахисті») проявляється в устремлінні індивіда розв'язати питання про наявність чи відсутність провини тієї особи, яка є причиною виникнення ситуації (чи звинувачується в цьому), і в тому числі – питання про власну провину;

- дозволяючий (**NP**), («з фіксацією на задоволенні потреби») проявляється в готовності індивіда розв'язати проблему, що виникла, доручити це іншій особистості чи очікувати її природного розв'язку [ ].

Із сполучення (поєднання) цих шести факторів виводиться дев'ять основних видів фрустраційних реакцій і дві додаткових.

При обробці результатів кожній відповіді досліджуваного присвоюється буквений символ, які взято з тесту Розенцвейга. Для позначення реакцій перешкоджаюче-домінантного типу до букв E, I, M додається штрих: E', I', M'. Реакції самозахисного типу позначаються прописними буквами без значка: E, E, I, I, M. Тип реакцій з фіксацією на задоволенні потреби позначається строчними буквами: e, i, m (таб. 2).

Таблиця Н 10.2.

Критерії класифікації і ідентифікації типів і напрямків фрустраційних реакцій підлітків

Напрямок реакції	OD Перешкоджаючи-домінантний тип	ED Самозахисний тип	NP Дозволяючий тип
E	E' – реакція включає в себе вказівку на відчуття досади, засмучення; активність суб'єкта направлена на аналіз інформації про перешкоду, з'ясування її причин. Наприклад, «За що?», «Мені шкода, але я не зміг розв'язати задачу», «Чому знову я?».	E – в реакції виражається ворожість засудження, докір, пряме звинувачення, сарказм. Наприклад, «Я не зрозумів нової теми навіть після п.′яти ваших пояснень», «Нам не цікаво на ваших уроках». -E – активне заперечення власної провини. Наприклад, «Він мені більше заважав, за що ви ставите низький бал мені?»	e – у відповіді очікується, чи явно мається на увазі (розуміється), що хтось інший повинен проявити активність, щоб розв'язати ситуацію. -Наприклад, «Залишіться зі мною після уроків і поясніть ще раз, так, щоб я зрозумів».
I	I' – ситуація сприймається як приємна вигідно-корисна. В ситуаціях «звинувачення» проявляється збентеженість чи жаль про те, що сам досліджуваний став	I – осуд направлений на себе; суб'єкт визнає свою провину і відповідальність. Наприклад, «Вибачте нас будь ласка,	i – суб'єкт сам намагається розв'язати проблему. Наприклад, «Я ще позаймаюся з батьками

	причиною ускладнення. Наприклад, «Дякую, що попередив!».	більше такого не повториться». I – досліджуваний визнає провину, але виправдовується, призиває на допомогу пом'якшуючі обставини. Наприклад, «У нас вдома допізна були гості і я не встиг виконати домашнє завдання. Вибачте».	(репетитором) вдома і підготуюся до тематичної атестації».
M	M' – фруструюча ситуація -сприймається як мализначима, труднощі не помічаються чи заперечуються. Наприклад, «Мені байдуже! Запізнився, так запізнився!»	- M – відповідальність особи, яка стала причиною ускладнення зводиться до мінімуму, ситуація розглядається як така, що виникла без будь-чиєї провини чи «злого наміру». Наприклад, «Мені байдуже, я готувався до тема- тичної атестації з іноземної мови».	-m – виявляється надія, що час і нормальний хід подій вирішать проблему, взаєморозуміння призведе до усунення напруженої ситуації. Наприклад, «Поясніть, будь ласка, ще раз і все буде «ОК»!

При оцінці кожної відповіді досліджуваного краще користуватися таблицею, в якій наведені критерії класифікації і ідентифікації типів і напрямків фрустраційних реакцій підлітків (табл. 2). Після присвоєння кожній відповіді досліджуваного буквених позначень їх заносять в таблицю на бланку для обробки результатів. При цьому допускається присвоєння одній відповіді двох буквених символів, якщо вона включає в себе не один, а два види реакцій. Запис символів у таблицю здійснюється у відповідності з віднесеністю відповіді до типу реакції – OD, ED і NP.

Таблиця Н 10.3

Таблиця оцінки результатів тесту

1.	Ти знову не виконав домашнє завдання?! Сідай, ти не допущений до здачі тематичної атестації. Завтра я чекаю тебе з батьками!	- Мені шкода, але я не зміг розв'язати задачу. - Не було часу, я допомагав батькові ремонтувати машину. - Добре, виконаю на наступний урок. - Ну і що? Я забув домашнє завдання вдома. - У мене є поважна причина. - У мене боліла голова. - Я на перерві поясню вам причину. - У мене захворіла собака і я відводив її до ветеринара. - Я не зрозумів нової теми навіть після п.′яти ваших пояснень. - У нас вдома допізна були гості і я не встиг виконати домашнє завдання. Вибачте. - Я забув виконати домашнє завдання. - Мені байдуже, я готувався до тематичної атестації з іноземної мови. - Мої батьки не прийдуть, вони працюють. - Мені байдуже, викликайте батьків. - Тоді я не буду відвідувати ваші уроки взагалі. - Я позаймаюся з іншим вчителем і підготуюся до атестації. - Я вимагатиму, щоб мені дозволили здавати атестацію іншому вчителеві. - Я буду скаржитися директорові. Ви зовсім не вмієте пояснювати новий матеріал.	E' I M' M' I I I I E I M' M M' M' E M' E E
2.	У зв'язку з тим, що ви не відвідуєте мої уроки, я змушений написати доповідну на ім.′я директора школи і викликати ваших батьків!	- Нам байдуже. - Батьки підтримують нас у всьому. Якщо вони прийдуть до школи, то вам прийдеться писати пояснювальну, чому ми не відвідуємо ваші уроки. - Нам не цікаво на ваших уроках. - Тоді ми взагалі не будемо ходити на ваші уроки! - Нам не подобаються ваші уроки. - Ми готувалися до концерту. Вас повинен був попередити завуч з виховної роботи. - Ми не відвідуємо не тільки ваші уроки... - Ваш предмет досить складний і нецікавий. До того ж він не знадобиться нам в майбутній професії. - Вибачте нас будь ласка, більше такого не повториться.	M' E E E E E M' E I
3.	У зв'язку з тим, що ти	- Мені шкода, але я не зможу сьогодні	E'

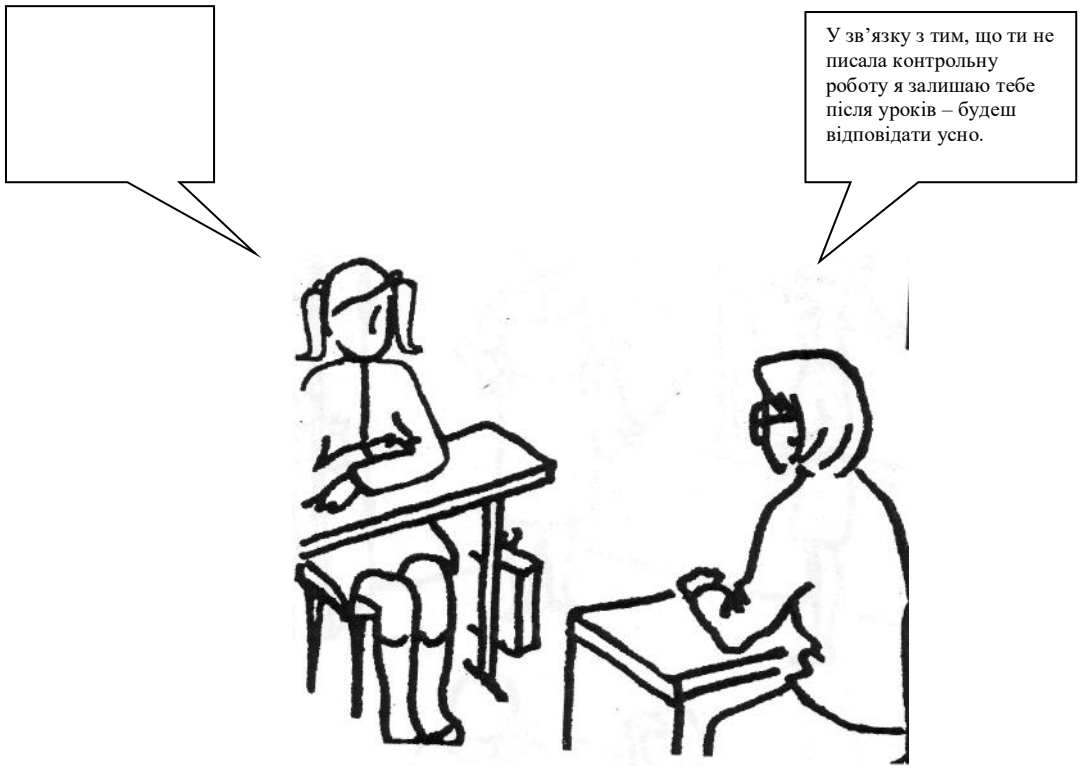
	не писала контрольну роботу я залишаю тебе після уроків – будеш відповідати усно.	залишитися після уроків. - Добре. - Я була відсутня з поважної причини. Чому я повинна відповідати усно? - Ви не маєте на це права. Я буду скаржитися. - Я хворіла і не засвоїла нового матеріалу, позаймайтеся будь ласка зі мною додатково! - Я хворіла і не засвоїла нового матеріалу, здаватиму його після того, як позаймаюся з репетитором.	M' E E I i
4.	За те, що М. підказував тобі, він може бути вільний, а тобі я ставлю низький бал!	-Мені підказував не М., а ви вигнали його з уроку. -Поставте йому низький бал, я не просила його підказувати мені. -У мене є шпаргалка, навіщо мені підказка? -Ви вважаєте, що виконати це завдання самостійно я не змогла б? -Він мені більше заважав, за що ви ставите низький бал мені? -Може й мені піти з уроку? -Вибачте, такого більше не повториться.	E E E E E E I
5.	Ти систематично запізнюєшся на 1-й урок. Я змушена викликати твоїх батьків. А тебе прошу сісти і написати пояснювальну.	-Мені байдуже! Запізнився, так запізнився! -Батьки знають причину, з якої я запізнююся! Тому мені байдуже! -Чому систематично, вчора я прийшов вчасно ?! -Чому запізнився, дзвоника ще не було! -А я думав, що першого уроку не буде... -Я не буду нічого писати...! -Будете на мене підвищувати голос, я взагалі до школи не ходитиму! -Чому зразу пояснювальну, я просто кожного ранку відводжу сестричку до дитячого садка?! -Кожного ранку у мене болить голова, тому й запізнююся. Писати пояснювальну не буду! -У нас зламався годинник, мама на роботі, а я самостійно зранку прокинутися о 6 годині не можу. Вибачте будь ласка, не треба пояснювальної...	M' M' E E M' E E E E I
6.	Ти єдиний у класі, хто не виконав домашнє завдання навіть після п.′яти моїх пояснень. Тематичну атестацію будеш здавати не письмово, як всі учні класу, а усно і не тільки мені, а комісії, у складі	-Поясніть, будь ласка, ще раз і все буде «ОК»! -Ви мені пояснювали не 5 разів, а всього 2. -Я ще позаймаюся з батьками (репетитором) вдома і підготуюся до тематичної атестації. -А чому це усно і комісії? Ви вважаєте, що це вам чи мені допоможе? -Ви просто не вмієте пояснювати, а з іншими учнями вже давно займаються	m E i E E

	якої буде директор і завуч школи.	додатково інші вчителі та батьки! -Мені байдуже! -Залишіться зі мною після уроків і поясніть ще раз, так, щоб я зрозумів. -А ви не хочете запитати чому саме я сьогодні не виконав домашнє завдання? -Я принципово не виконуватиму ваші завдання. Ви все рівно мені поставите самий низький бал. -Я взагалі перестану відвідувати ваші уроки!	 M' e E E
7.	С., прокоментуй те, що написано на дошці, спираючись на правила, які ти вивчив на сьогоднішній урок.	- Чому знову я? - Я не вивчив правила. - Добре. Мені одному буде краще. - Ви знову будете говорити, що мені підказують!? - Не хочу (не буду)! - Я не зможу правильно пояснити і знайти всі помилки! - Мені шкода, але у мене болить голова і я погано бачу, що написано на дошці! - Я не можу розібрати ваш почерк.	E' I I' E E E E' I
8.	Я не хочу сидіти з тобою за однією партою	- Чому? - І не треба! - Я і сама хотіла відсісти! - Пожалкуєш про це! - Ти не пожалкуєш про це? - Мені байдуже! - Не вийде, класний керівник не дозволить. - Ну і добре. - Це твої проблеми! - А вільних місць у класі немає?! - Мені теж набридло з тобою сидіти! - Що трапилося, чому ти так вирішив? - Напевно це з-за мене і тобі одному буде краще! - Дякую, що попередив!	E' E E E E M' e M' E E E E I' I'
9.	Ти слабак і мокра курка...	-Сам такий... -Ну ти і грубіян! -Чому ти зі мною так? За що? -Про ці слова ти пожалкуєш!!! -А ти хто? -Напрошуєшся на бійку? -Ну і що? -А що далі? -Як цікаво! А ти тоді хто? -І як давно ти це зрозумів? -А коли списував у мене контрольну роботу, ти теж так думав? -Мені все рівно, що ти про мене думаєш! -Ну що ж, прийдеться поскаржитися старшому брату?!	E E E E E E E E E E E M' E
10.	Ти запізнився, і	-Ви ж обіцяли!	E

	книжку, яку ти хотів вчора взяти, я віддала іншому учневі вашого класу.	-Я ж запізнився тільки на 2 хвилини! -Тепер через Вас я отримаю двійку за контрольну роботу! -Тепер через Вас я не зможу виконати домашнє завдання! -Я підвів вчителя... -Як ви могли так вчинити, я ж вас так просив... -Я буду на вас скаржитися... -Ви вчинили непорядно! -Попросите ви мене ще раз про що-небудь! -А коли її повинні повернути? -Хто міг взяти цю книгу, домашнє завдання за нею було задано тільки мені?! -Тоді Ви повинні знайти мені іншу книжку, в якій була б ця тема…	E E E I E E E E E' E' e
11.	Так тобі і треба...	- За що? - Мені дуже боляче! - Допоможіть!!! Ви куди?... - Я вам не подарую цього! - Я вам „віддячу”! - Я буду скаржитися твоїм батькам! - Мені ж не можна падати! - Здається я зламав ногу! Допоможіть мені!	E' E' e E E E E' e


Ти знову не виконав домашнє завдання?! Сідай, ти не допущений до здачі тематичної атестації. Завтра я чекаю тебе з батьками!


У зв’язку з тим, що ви не відвідуєте мої уроки, я змушений написати доповідну на ім′я директора школи і викликати ваших батьків!

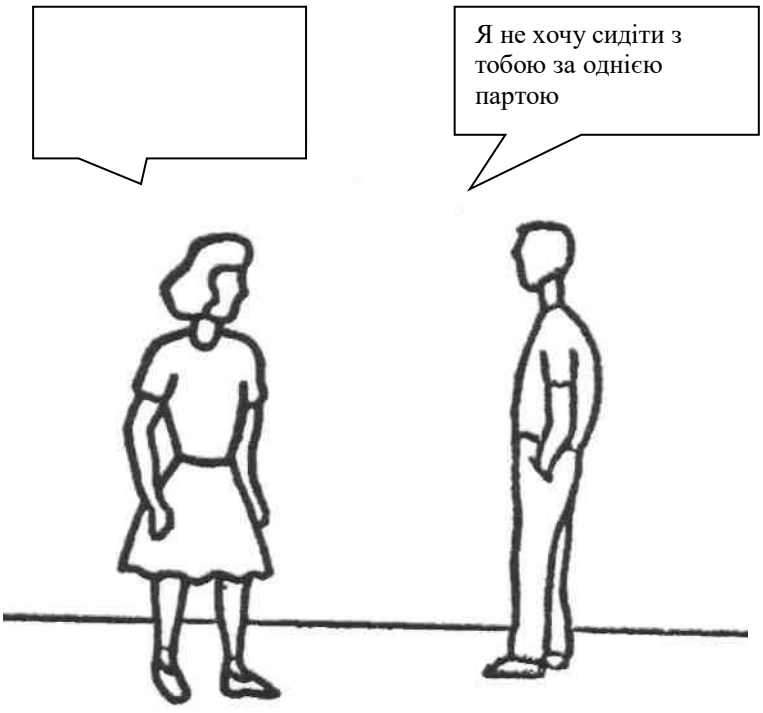

У зв’язку з тим, що ти не писала контрольну роботу я залишаю тебе після уроків – будеш відповідати усно.

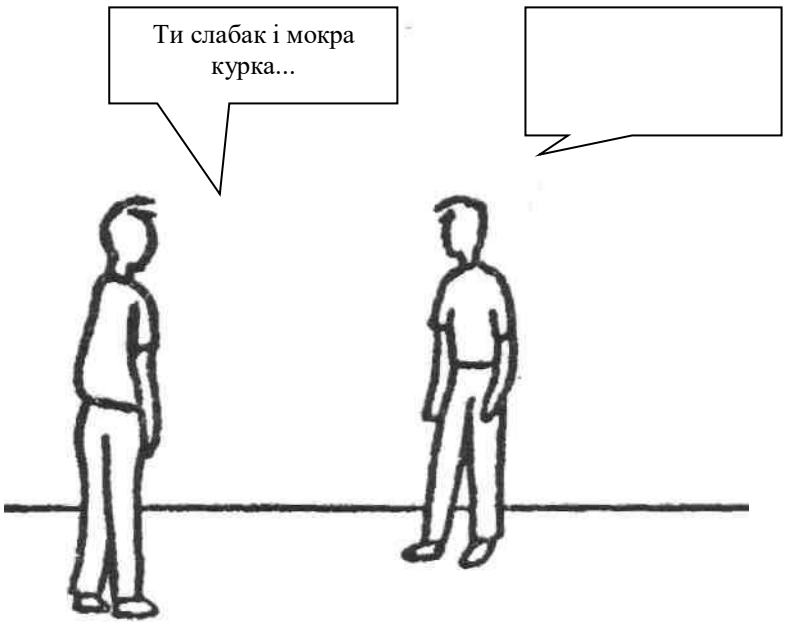

За те, що М. підказував тобі, він може бути вільний, а тобі я ставлю низький бал!
B
A
C


Ти систематично запізнюєшся на 1-й урок. Я змушена викликати твоїх батьків. А тебе прошу сісти і написати пояснювальну.


Ти єдиний у класі, хто не виконав домашнє завдання навіть після п′яти моїх пояснень. Тематичну атестацію будеш здавати не письмово, як всі учні класу,


С., прокоментуй те, що написано на дошці, спираючись на правила, які ти вивчив на сьогоднішній урок.


Я не хочу сидіти з тобою за однією партою


Ти слабак і мокра курка...


Ти запізнився, і книжку, яку ти хотів вчора взяти, я віддала іншому учневі вашого класу.


Так тобі і треба...

Додаток П

Методика вивчення вольової саморегуляції

Рівень вольової саморегуляції – це міра опанування особистістю поведінкою в різних ситуаціях, здатність свідомо керувати власними діями, бажаннями і станами.

Мета: визначення рівня розвитку вольової саморегуляції.

Матеріал та обладнання: тест-опитувальник (за А.В. Звірковим та Е.В.Ейдманом), реєстраційний бланк, олівець.

Інструкція: «Вам пропонується тест, який включає 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них та вирішіть, наскільки вірно воно характеризує Вас. Якщо Ви згодні з твердженням, то на аркуші відповідей проти номера даного твердження поставте знак «+», якщо вважаєте, що неправильно, то знак «-».

Текст опитувальника

1. Якщо в мене щось не виходить, то нерідко виникає бажання покинути цю справу.
2. Я не відмовлюсь від своїх задумів і справ, навіть якщо доведеться обирати між ними та приємною компанією.
3. За необхідностю мені не важко стримати спалах гніву.
4. Звичайно я зберігаю спокій, чекаючи товариша, який спізнився на призначений час.
5. Мене важко відірвати від розпочатої роботи.
6. Мене дуже вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваючи, навіть якщо не терпиться заперечити.
8. Я завжди «гну» свою лінію.
9. Якщо треба, я можу не спати кілька ночей і весь наступний день бути в «гарній» формі.
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.
11. Я не вважаю себе терплячою людиною.

12. Не так просто мені примусити себе байдуже спостерігати хвилююче видовище.

13. Мені рідко вдається примусити себе продовжувати роботу після серії прикрих невдач.

14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховати зневагу до нього.

15. При потребі я можу займатися своєю справою в незручних та непристосованих до цього умовах.

16. Мені дуже ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно виконати в точно визначений термін.

17. Я вважаю себе рішучою людиною.

18. З фізичною втомою я справляюся значно краще, ніж інші.

19. Краще зачекати ліфт,Ю ніж підніматися сходами.

20. Зіпсувати мені настрій не так просто.

21. Інколи будь-яка дрібниця заполоняє мої думки, не дає спокою, і я не можу її позбутися.

22. Мені важче зосередитися на завданні чи на роботі, ніж іншим.

23. Сперечатися зі мною мені важко.

24. Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.

25. Мені легко відвернутися (відмовитися) від справ.

26. Я іноді помічаю, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.

27. Люди іноді заздрять моєму терпінню та допитливості.

28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.

29. Я помічаю, що під час одноманітної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це часом призводить до погіршення результатів.

30. Мене, як правило, дратує, коли «перед носом» зачиняються двері транспорту або ліфта, що від'їжджають.

Ключ до підрахунку індексів вольової саморегуляції

Загальна шкала	1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-
Наполегливість	1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+
Самовладання	3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

Якісна інтерпретація

Загальна саморегуляція

Високий рівень (12 і більше відповідей, що збігаються з ключем):

Властивий емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам. Їх відрізняє спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно втілюють власні наміри, вміють розподіляти зусилля, здатні контролювати власні вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. У межових випадках у них можливе підвищення внутрішньої напруги, пов'язаної з прагненням контролювати кожен нюанс власної поведінки і з тривожністю з приводу найменшої її спонтанності.

Низький рівень (менше за 12 відповідей, що збігаються з ключем):

Спостерігається у людей чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них висока, а загальний фон активності, як правило, занижений. Їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, непідкріпленою здатністю до рефлексії та самоконтролю.

Наполегливість

Високий рівень (8 і більше відповідей, що збігаються з ключем):

Властивий діяльним працездатним людям, які активно прагнуть до виконання запланованого. Їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, не відвертають альтернативи і спокуси, головна їх цінність – розпочата справа.Таким людям притаманна повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм свою поведінку.

Низький рівень (менше за 8 відповідей, що збігаються з ключем):

Вказує на підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, що можуть призвести до непослідовності в поведінці. Занижений фон активності і працездатності, як правило, компенсується в таких людей підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм.

Самовладання

Високий рівень (6 і більше відповідей, що збігаються з ключем):

Набирають люди емоційно стійкі, які добре володіють собою в різноманітних ситуаціях. Характерний для них внутрішній спокій, упевненість у собі звільняють від страху перед невідомим, підвищують готовність до сприймання нового, непередбаченого і, як правило, поєднуються із свободою поглядів, з тенденцією до новаторства і радикалізму. Разом з тим прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, до переважання постійної стурбованості та втоми.

Низький рівень (менше за 6 відповідей, що збігаються з ключем):

Властива спонтанність, імпульсивність, які у поєднанні з вразливістю та переважанням традиційних поглядів захищають людину від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному настрою.

Додаток Р

Діагностика структури міжособистісних взаємин у класі

запропонована Р.В. Овчаровою

Мета: методика призначена для визначення структури емоційних міжособистісних переваг та соціального статусу досліджуваних підлітків серед однолітків.

Соціальний статус особистості в групі однолітків є важливим показником самопочуття учня в класі. Від успішності підлітка в соціальній сфері залежить його шкільна успішність, самоставлення, психічний стан, рівень конфліктності і агресивності, якість взаємостосунків у класі.

Обробка результатів. Кожен досліджуваний підписує свої конверти (4 шт.), після чого експерементатор заносить дані в таблицю, використовуючи цифри I, II, III, IV.

Таблиця міжособистісних відносин

№ п/п	П.І. учня (кого обирають)	П.І. учня (хто обирає)									Соціометричний статус (С)
		1	2	3	4	5	6	7	8	и т.д.	
1.	Асмолов Игор	I	I	II	II	IV	I	II	II		

Після заповнення таблиці за спеціальною формулою підраховується соціометричний статус (С) кожного учня класу:

$$C = \frac{4 \text{ Х Д I} + 3 \text{ Х К II} + 2 \text{ Х И III} + 1 \text{ Х Ш IV}}{N - 1},$$

де Д I – кількість перших виборів (палац);

К II – кількість 2-х виборів (квартира);

И III – кількість 3-х виборів (будинок);

Ш IV – кількість 4-х виборів (курінь);

N – кількість учнів у класі.

Досліджувані, які набрали:

- від 3,4 до 3 балів потрапляють до категорії «Лідера» («Зірки»);
- від 2,9 до 2,5 – «Обраного»;
- від 2,4 до 2 – «Прийнятого»;
- від 1,9 до 1 – «Ізольованого».

Інструкція: Вам пропонується по будиночках-конвертах розселити всіх учнів Вашого класу (їхні імена та прізвища написані на окремих картках. Будиночки різні: палац (I вибір), квартира (II вибір), будинок (III вибір), курінь (IV вибір).