

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

М.А. КУЗНЄЦОВ, К.Р. МАННАПОВА

**ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ
ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕПОВНИХ
СІМЕЙ**

ХНПУ
Харків - 2016

УДК: 159.9: 376.64

ББК 88

К 56

Рекомендовано до друку вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди 06.11.2015, протокол № 6

Рецензенти:

- К.В. Седих – доктор психологічних наук, професор (Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко)
- О.Г. Солодухова – доктор психологічних наук, професор (ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет)
- Т.Б. Хомуленко – доктор психологічних наук, професор (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди)

Кузнєцов М.А., Маннапова К.Р.

К 56 Життєстійкість підлітків з неповних сімей. – Х.: ХНПУ, 2016. – 257 с.

ISBN

Розкриваються основні психологічні фактори формування життєстійкості підлітків із неповних сімей в контексті сучасних змін, що відбуваються у світі. Повнота сім'ї розглядається як фактор впливу на окремі компоненти життєстійкості особистості підлітка. Емпіричним шляхом визначені типи функціонування життєстійкості в структурі життєздатності підлітків з неповних сімей («залучений», «контролюючий» і «нестійкий»). Пропонується система засобів розвитку та формування компонентів життєстійкості з метою підвищення життєздатності підлітків з неповних сімей.

Для викладачів психології і педагогіки вищих навчальних закладів, вчителів, вихователів, аспірантів, студентів.

ISBN

© М.А. Кузнєцов, К.Р. Маннапова
© Видавництво ХНПУ імені Г.С. Сковороди

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	10
1.1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК ВІКУ ПРИДБАННЯ ДОРОСЛОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ.....	10
1.2. ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ В СИСТЕМІ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ	18
1.3. СІМ'Я ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК, ЩО ВПЛИВАЄ НА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ	26
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОЯВУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В СИСТЕМІ КОМПОНЕНТІВ ТА ФУНКЦІЙ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ.....	45
2.1. МЕТА, ОБГРУНТУВАННЯ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЛЕКСУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ МЕТОДИК ДОСЛІДЖЕННЯ	45
2.1.1. Обґрунтування програми та методів дослідження.....	45
2.1.2. Характеристика комплексу методів емпіричного дослідження	50
2.2. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ.....	65
2.3. ОСОБЛИВОСТІ ВИРАЖЕННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В СИСТЕМІ КОМПОНЕНТІВ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ.....	71
2.3.1. Вираження життєстійкості в комунікативному компоненті життєздатності підлітків з неповних сімей	71
2.3.2. Вираження життєстійкості в самооціночному компоненті життєздатності підлітків з неповних сімей	79
2.3.3. Вираження життєстійкості в емоційному компоненті життєздатності підлітків з неповних сімей	90
2.3.4. Вираження життєстійкості в мотиваційно-цільовому компоненті життєздатності підлітків з неповних сімей.....	105

2.3.5. Вираження життєстійкості у контрольному компоненті життєздатності підлітків з неповних сімей	115
2.4. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СКЛАДОВИХ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ	121
2.4.1. Прояв життєстійкості в адаптаційній функції життєздатності підлітків з неповних сімей	121
2.4.2. Прояв життєстійкості в захисній функції життєздатності підлітків з неповних сімей.....	127
2.5. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІЗ ЖИТТЄСТІЙКІСТЮ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ	135
РОЗДІЛ 3. РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ДЛЯ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ З МЕТОЮ ПОЛІПШЕННЯ ЇХ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ	149
3.1. ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ.....	149
3.1.1. Характеристика змісту першого блоку програми	149
3.1.2. Характеристика змісту другого блоку програми.....	155
3.2. ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПЛИВУ РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ З МЕТОЮ ПОЛІПШЕННЯ ЇХ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ.....	162
ПІСЛЯМОВА	172
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	177
ДОДАТКИ	195

ПЕРЕДМОВА

Розлад сімейних відносин є гострою проблемою сучасного суспільства. Зрослою кількістю розлучень і число дітей, що виховуються в неповних сім'ях. Змінилося як ставлення до родини, так і характер подружніх відносин. Також спостерігається підвищення ризику схильності дітей до неврозів через неблагополучний психологічний клімат в родині.

Особливу зацікавленість викликає виховний потенціал неповної сім'ї в силу специфіки її життєдіяльності та соціального статусу. Науковий інтерес до неповних сімей підкріплюється тенденцією їх зростання в структурі сучасного суспільства. Так, багато авторів (В.А.Белова, І.І.Гуртова, А.С.Макаренко та ін.) схильні до думки, що внутрішньосімейні функції у неповній сім'ї розподіляються з порушенням, тому ці сім'ї не можуть бути психологічно благополучними для дітей. Різного роду порушення у вихованні дітей сприяють деформації їх особистості і нездатності до нормальної соціальної адаптації та подолання складних ситуацій. Серед явно неблагополучних сімей велику групу становлять сім'ї з порушенням дитячо-батьківських відносин. У них десоціалізуючий вплив на дітей виявляється не прямо через зразки аморальної поведінки батьків, а побічно, внаслідок хронічно ускладнених, фактично нездорових відносин всередині родини, які характеризуються порушеннями у виховному процесі.

Соціально-економічні процеси ХХІ століття пред'являють високі вимоги до таких особистісних якостей підлітка: життєздатність, життєстійкість до стресів, конкурентоспроможність, здатність до саморозвитку і самодопомоги, необхідні при зіткненні з серйозними життєвими випробуваннями. Особлива увага багатьох вчених (К.О.Абульханова-Славська, А.Адлер, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, О.Г.Асмолов, Л.Бінсвангер, Б.С.Братусь, М.П.Гур'янова, В.В.Знаков, С.Кобаза, О.Ю.Коржова, А.І.Лактіонова, С.Мадді, О.В.Махнач, О.О.Рильська, С.Л.Рубінштейн, В.Франкл, Е.Фромм та ін.) спрямована на вивчення внутрішніх потенціалів людини, які допомагають їй протистояти важким життєвим умовам, зберігаючи свою людську сутність, цілісність та ідентичність. На думку психологів, такою здатністю може бути особлива «життєва здатність» або життєздатність. Поняття життєздатність розгля-

дається з двох боків: як сукупність компонентів, що допомагають особистості будувати повноцінне життя у важких умовах – життєстійкість та як функціональна здатність адаптувати, захищати та зберігати стабільність системи. Таким чином, життєздатність – індивідуальна здатність людини керувати власними ресурсами в контексті соціальних норм і умов середовища [92]. Одна зі специфічних форм прояву життєздатності – це подолання особистістю несприятливих умов її розвитку. Найбільш повно, з точки зору Д.О.Леонтєва, цьому поняттю в зарубіжній психології відповідає поняття "hardiness" – "життєстійкість", введене С.Мадді.

Життєстійкість вважається основним функціональним компонентом життєздатності, що зберігає стабільність системи особистості, системоутворюючим фактором, що задає параметри основних компонентів життєздатності. Життєстійкість виявляється ключовою особистісною змінною, що опосередкує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності особистості. Л.В.Куліков, описуючи життєстійкість, на передній план виводить три аспекти психологічної стійкості: стійкість, стабільність, врівноваженість, відповідність, опірність (резистентність). За С.Мадді поняття життєстійкості – це диспозиція, що включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Виразність цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих. Також С.Мадді зазначав, що компоненти життєстійкості розвиваються в дитинстві і частково в підлітковому віці, їх розвиток вирішальним чином залежить від відносин батьків з дитиною. Тому таким важливим є вивчення особливостей життєстійкості підлітків з неповних сімей та вплив на прояв життєстійкості у структурних компонентах життєздатності [251].

Соціальний розвиток особистості, процес і механізми впливу навколишнього середовища на соціальне становлення особистості знаходяться в центрі уваги в працях Г.М.Андрєєвої, М.І.Бобневої, В.Г.Бочарової, Л.С.Виготського, І.М.Дашук, Є.А.Жадан, О.Р.Кунц, Л.В.Лисенка, Л.Е.Пробст, Л.І.Столярчук та ін.

З педагогічної точки зору теорії сімейного виховання, як одного з різновидів процесу виховання, присвячені роботи

Ю.П.Азарова, Т.М.Афанасьєвої, М.І.Буянова, П.Ф.Лесгафта, П.І.Підкасистого, В.А.Сластеніна, В.А.Сисенко та ін. Питання материнства і батьківства викладені в працях Д.С.Акивіс, В.В.Бойко, С.М.Бурової, Б.І.Кочубей, Ф.С.Махова і ін.

Безпосередню увагу приділено неповній сім'ї в працях В.А.Белової, В.Булгакова, С.І.Голоду, І.І.Гуртової, Т.Ю.Гушціної, А.М.Демідова, Л.М.Константинової, Б.І.Кочубея, Л.В.Лисенко, А.С.Макаренка, Л.Т.Машкової, Н.Я.Соловйова, В.А.Сухомлинського, Л.П.Тархова, В.А.Титова та ін.

Істотне значення при роботі над даним дослідженням мають роботи зарубіжних авторів: американських психологів А.Х.Маслоу і К.Р.Роджерса з їх теорією самоактуалізації особистості; представників сімейної терапії М.Боуена, В.Сатир, К.Вітакера, С.Мінухіна; соціологів і педагогів Р.Кембелла, К.Паркінсона, К.Є.Пікхарта, Б.Спока, Д.Фонтана, Д.Фонтенеля, Д.Л.Шаллер, які дали практичні рекомендації щодо виховання дітей, поліпшення сімейного клімату, взаємовідносин батьків та дітей, подолання проблем підліткового віку як в умовах повної, так і неповної сім'ї.

Незважаючи на глибоку розробленість загальних проблем процесу соціалізації в цілому і проблем сучасної родини зокрема, питання формування життєстійкості підлітків з неповної родини з її специфічними проблемами життєдіяльності та особливостями внутрішньо сімейної взаємодії залишаються маловивченими. Така ситуація визначає формулювання проблеми дисертаційного дослідження.

Об'єктом дослідження даної роботи є життєстійкість підлітків, а предметом – місце та функціональна роль життєстійкості у системі життєздатності підлітків, що виховуються у неповних сім'ях.

Мета нашого дослідження – виявити фактори формування життєстійкості та її прояв у компонентах життєздатності підлітків, що виховуються в неповних сім'ях. Дана мета обумовила виділення та рішення наступних науково-дослідницьких завдань: 1) проаналізувати наукові психологічні підходи до проблеми особливостей життєстійкості підлітків; 2) визначити особливості життєстійкості підлітків із неповних сімей; 3) виявити прояв життєстійкості в структурних компонентах життєздатності підлітків з неповних сімей; 4) вивчити прояв життєстійкості у функціональних компонентах життєздатності підлітків з неповних сімей; 5) виявити особ-

ливості формування життєздатності у взаємозв'язку із життєстійкістю підлітків з неповних сімей; 6) розробити розвивальну програму для підлітків із неповних сімей щодо формування компонентів життєстійкості з метою поліпшення їх життєздатності, оцінити її ефективність.

Для розв'язання поставлених завдань у роботі був застосований комплекс методів, до якого увійшли: теоретичні методи – аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, зіставлення психологічних даних за темою дослідження, констатуючий експеримент, формуючий експеримент (реалізація розробленої розвивальної програми та визначення її ефективності), методи математичної статистики – дисперсійний та факторний аналіз, аналіз за допомогою t-критерію Ст'юдента, кореляційний аналіз.

На етапі емпіричного дослідження застосовано комплекс психодіагностичних методик: «Аналіз сімейних взаємин» (Е.Г.Ейдемільер, В.В.Юстицький), тест життєстійкості (С.Мадді, адаптація Д.О.Леонтьєва, О.І.Рассказової); методика діагностики «емоційного інтелекту» (Н.Холл); методика дослідження рівня тривожності Дж.Тейлор (адаптація Т.А.Немчинова); мальований апшерцептивний тест (модифікація ТАТ, що виконана Л.М.Собчик); методика «Шкали внутрішнього та зовнішнього контролю» (Дж.Роттер); методика дослідження самооцінки (Т.В.Дембо, С.Я.Рубінштейн, модифікація А.М.Прихожан); тест-опитувальник механізмів психологічного захисту «Індекс життєвого стилю» (Р.Плутчик, Г.Келлерман, Х.Р.Конте, адаптація Е.С.Романова, Л.Р.Гребеннікова); тест комунікативних вмінь (Л.Міхельсон, адаптація Ю.З.Гільбуха); методика діагностики соціально-психологічної адаптації (К.Роджерс, Р.Даймонд).

У даному дослідженні життєстійкість розглядається як системоутворюючий фактор життєздатності особистості підлітків, які виховуються в неповних сім'ях. Ми перевіряли гіпотезу про те, що життєстійкість зберігає стабільність системи особистості і визначає параметри функціонування основних компонентів життєздатності підлітків. На основі теоретичного матеріалу та за результатами обробки емпіричних даних нам вдалося виділити структурний та функціональний компоненти системи життєздатності особистості підлітків. Також було визначено типи функціонування життєстійкості в структурі життєздатності підлітків («залучений», «контро-

люючий» і «нестійкий»). Емпіричним шляхом виявлені особливості прояву життєстійкості в структурних (комунікативний, самооціночний, емоційний, мотиваційно-цільовий, контрольний), і функціональних (адаптаційний, захисний) компонентах системи життєздатності особистості підлітків, які виховуються в неповних сім'ях. Ми намагалися поглибити уявлення про засоби розвитку та формування компонентів життєстійкості з метою підвищення їх життєздатності шляхом створення розвивальної програми для підлітків з неповних сімей. Вдалося уточнити чинники формування життєздатності підлітків, які виховуються в неповних сім'ях (мотивація досягнення успіху за рахунок високого емоційного інтелекту, контролюючий, самооціночний, захисний), а також в сім'ях з порушенням типу виховання (фактор психічного здоров'я, адаптаційний, регуляторний і захисний). Також у роботі розвивалися положення про формування особистості в умовах неповної сім'ї з точки зору її багатоаспектного негативного впливу на життєздатність підлітків. Розширено уявлення про повноту сім'ї як фактор впливу на окремі компоненти життєстійкості особистості підлітка.

Структурований і апробований у дисертаційному дослідженні психодіагностичний комплекс та авторська розвивальна програма для підлітків з неповних сімей, спрямована на формування компонентів життєстійкості з метою поліпшення їх життєздатності, можуть застосовуватися практичними психологами загальноосвітніх навчальних закладів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ

1.1. Характеристика підліткового віку як віку придбання дорослої ідентичності

Особистість – це «свідомий індивід» (Б.Г.Ананьєв), тобто людина, здатна до свідомої організації та саморегуляції своєї діяльності на основі засвоєння соціальних норм моральності і правової поведінки. З позиції системного підходу, діяльність особистості розглядається як цілеспрямована динамічна система, що характеризується багатомірністю та ієрархічністю. У ній можна виділити три основні підсистеми:

- когнітивну, в якій реалізуються функції пізнання, відображення об'єктивної природи і соціальної реальності, яка включає в себе когнітивні процеси;
- регулятивну, яка включає в себе емоційно-вольові процеси і забезпечує здатність суб'єкта до саморегуляції діяльності, самоконтролю і впливу на поведінку інших людей;
- комунікативну, яка реалізується у спілкуванні і взаємодії з іншими людьми [8].

Формування особистості як свідомого суб'єкта можливо тільки в соціальних умовах. Психологічна структура особистості складається в онтогенезі, починаючи з активізації природних задатків і закінчуючи вищими рівнями соціально-адаптованих форм поведінки. При цьому особистість складається як багаторівнева та багатофункціональна система, що об'єднує в собі психофізіологічний, психологічний і соціально-психологічний рівні [8].

Підлітковий вік – це період вікової кризи, позитивний сенс якої полягає у задоволенні підлітком потреби в самопізнанні й самоствердженні через боротьбу за незалежність у відносно безпечних умовах, яка не приймає крайніх форм, при цьому кризові симптоми – це епізодичні явища, інтенсивність і способи вираження яких різні. Особливості прояву і протікання підліткового періоду визначаються конкретними соціальними обставинами життя та розвитку, положенням підлітка у світі дорослих [43].

Існують різні підходи до аналізу кризи підліткового віку у вітчизняній та зарубіжній психології.

С.Холл вважав, що підліткова стадія в розвитку особистості відповідає епосі романтизму в історії людства, сформулював уявлення про перехідність отроцтва – періоду "бурі й натиску", виділив змістовно-негативні характеристики даного етапу – важковиховуємість, конфліктність, емоційну нестійкість, позначив позитивне придбання віку – "почуття індивідуальності". Його уявлення про отроцтво яке «бунтує», що насичене стресами і конфліктами, глибоко увійшли в психологію [204].

У концепції психоаналізу (З.Фрейд, А.Фрейд) підлітковий період співвідноситься з генітальною стадією, коли статеве дозрівання, приплив сексуальної енергії розхитує рівновагу, що склалася між структурами особистості, дитячі конфлікти відводяться з новою силою [196].

Великий дослідник підліткового віку Е.Шпрангер також розглядав цей період як кризовий. Змістом кризи є, на його думку, звільнення від дитячої незалежності. Він описав три типи розвитку отроцтва:

1 тип характеризується різким, бурхливим, кризовим перебігом, коли отроцтво переживається як друге народження;

2 тип розвитку плавний, прилучення до дорослого життя без серйозних зрушень у власній особистості;

3 тип – активне і свідоме формування та виховання себе підлітком, подолання внутрішніх криз зусиллям волі [267].

Е.Еріксон розглядав підлітковий вік як цінний період для вирішення завдання особистісного самовизначення, коли здійснюється стихійний пошук відповідей на питання: "Хто я?", "Куди я йду?", "Ким я хочу стати?". Підлітки можуть відчувати пронизливе почуття своєї непотрібності, душевного розладу, безцільності, іноді кидаються у бік негативної ідентичності, делінквентної поведінки. У разі негативного розв'язання кризи виникає "рольове змішання" [232].

Згідно з концепцією Ж.Піаже в цей період остаточно формується особистість, будується програма життя, для створення якої необхідний розвиток гіпотетико-дедуктивного мислення. Підлітки вступають у суспільство дорослих зі своїми планами і програмами,

коли відчувають перешкоди з боку суспільства, бажають перетворити його, виникає криза адаптації [128].

Аналіз становища підлітка в суспільстві та конфліктного переходу до дорослості представив К.Левін. Він говорив про своєрідну маргінальність підлітка, його становище між двома культурами – світом дітей і світом дорослих. Підліток вже не хоче належати до дитячої культури, але ще не може увійти до спільноти дорослих, що викликає стан "когнітивного дисбалансу" – невизначеність орієнтирів, планів, цілей у період зміни "життєвих просторів" [95].

Л.С.Виготський поставив нові проблеми при вивченні критичних віків: необхідність виділити основне новоутворення у свідомості і з'ясувати соціальну ситуацію розвитку, вважаючи, що перебудова системи відносин між дитиною і середовищем складає головний зміст кризи перехідного віку [39].

Л.І.Божович також розглядала підлітковий період як кризовий, як період "нормальної патології" [33]. Д.Б.Ельконін, навпаки, розглядав підлітковість як стабільний вік, якому передують допідліткова криза (9-11 років) [229].

О.М.Леонтьєв вважав конфліктність поведінки при кризі свідченням його несприятливого перебігу, заперечуючи неминучий характер негативізму, розглядаючи його як показник неправильної системи стосунків дитини і дорослого [97].

Таким чином, розвиток теоретичної думки в поясненні кризи в підлітковому періоді полягає в поступовому накопиченні узагальнень, які говорять про те, що особливості проявів і перебігу підліткового періоду визначаються конкретними соціальними обставинами життя і розвитку підлітка, його суспільним становищем у світі дорослих.

Протиставлення себе дорослим і активне завоювання нової позиції – закономірне явище, продуктивне для формування особистості підлітка. Підліток якби провокує заборони, щоб потім перевірити власні сили у подоланні цих заборон, розсунути рамки, що задають межі його самостійності. Саме через це зіткнення підліток впізнає себе, свої можливості, задовольняє потребу в самоствердженні. Коли ж цього не відбувається, в подальшому може проявитися криза 17-18 років, яка буде запізнілою і буде бурхливо протікати, або затяжна інфантильна позиція "дитини", що характеризує людину в період молодості і навіть у зрілому віці [228].

Криза підліткового віку пов'язана зі зміною соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності. Соціальна ситуація розвитку – це особливе становище дитини в системі прийнятих у даному суспільстві відносин [40]. У підлітковому віці вона являє собою перехід від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості. Підліток займає проміжне становище між дитинством і дорослістю. Провідна діяльність – це та діяльність, яка визначає виникнення основних змін у психічному розвитку дитини на кожному окремому етапі [40]. У підлітковому віці вона змінюється на інтимно-особистісне спілкування. Саме в процесі спілкування з однолітками відбувається становлення нового рівня самосвідомості дитини, формуються навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися і в той же час відстоювати свої права [45].

Основним психологічним феноменом, що характеризує підлітковий вік є різкий стрибок у процесі формування Я-концепції. В основному це пов'язано з розвитком самосвідомості. У цей період вона збагачується таким важливим відкриттям, як відкриття підлітком свого внутрішнього світу. Разом з відкриттям свого "Я" людина отримує іноді нездійсненне завдання у визначенні, що ж таке – "Я"? Таким чином підліток, хоче він того чи ні, отримує духовне, психологічне завдання, яке він обов'язково повинен вирішити. Допомогти підлітку в формуванні його Я-концепції – основне завдання близьких йому дорослих [211].

Я-концепція – це система уявлення людини про самого себе та заснована на ній установка щодо відношення до себе та інших людей, а також характер взаємодії з партнерами по спілкуванню. Самосвідомість є ключовим, але тільки одним з компонентів Я-концепції, а саме когнітивним – образ власних психологічних якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості, індивідуальності, ступеня зацікавленості іншими людьми та ін. Не менш важлива емоційна сторона – самоповага, любов до себе, прийняття або неприйняття себе, самолюбство, самоприниження та ін. Нарешті, виділяють третю складову Я-концепції – оціночно-вольову. Її змістом є прагнення людини підвищити свою самооцінку, самоствердитися, завоювати повагу, виробити у собі якості, відповідні до її уявлення про те, якою вона повинна бути [211].

Процес формування "Образу Я" моралі, поглядів на світ супроводжується сильними афективними переживаннями. Особливої

уваги заслуговує емоційний компонент самооцінки підлітка. Розвиток самооцінки підлітка пов'язаний з аналізом своїх переживань, пов'язаних як із зовнішніми, так і з внутрішніми стимулами: власними думками, очікуваннями, установками. Вперше підлітки, вивчаючи свій внутрішній світ ніби з боку, переконуються в тому, що вони не схожі на інших людей, вони унікальні і неповторні. Через це у них виникає думка, що ніхто не може їх зрозуміти. Подібні думки є вельми сприятливим ґрунтом для появи підвищеної тривожності і загостреного почуття самотності, які багато авторів розглядають як дві типові особливості емоційної сфери підлітків. [82].

Процес формування світогляду підлітків – становлення самооцінки і моралі, вироблення життєвих планів, формування поглядів і переконань – має сильну афективну забарвленість. Зокрема, це виражається в пристрасному відстоюванні своїх поглядів, гострому реагуванні на слова і вчинки, що зачіпають юнацькі оцінки та самооцінки, принципи та установки.

У підлітковому віці в емоційній сфері відбуваються суттєві зрушення, які визначаються прагненням дітей виглядати дорослими, посісти певне місце в житті, бажанням самоствердитися в очах оточуючих і в першу чергу однолітків референтної групи. Труднощі і протиріччя в досягненні названих цінностей у підлітків викликають гострі соціальні переживання, а невеликі успіхи – одухотвореність, почуття власної гідності. Дрібну опіку, зайвий контроль, настирливу дбайливість і прагнення дорослих впливати підлітки відкидають і чинять опір їм. Більшість конфліктів у вихованні підлітка виникають саме на цьому ґрунті. Одним словом, самоствердження і самовираження та пов'язані з ними почуття є головними в емоційній сфері особистості підлітка [85].

Головне психологічне придбання підліткового віку – відкриття свого внутрішнього світу, бо для дитини єдиною усвідомлюваною реальністю є зовнішній світ, куди вона проектує і свою фантазію. Цілковито усвідомлюючи свої вчинки, вона ще не усвідомлює власні психологічні стани [107]. Разом з усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших приходить відчуття самотності. Юнацьке "Я" ще не визначено, розпливчато, воно нерідко переживається як невиразне занепокоєння або відчуття внутрішньої порожнечі, яку необхідно чимось заповнити. Звідси зростає потреба в спілкуванні і одночасно з'являється його вибірковість, потреба

в самоті. До підліткового віку відмінності дитини від інших приваблювали її увагу у виняткових, конфліктних ситуаціях [123].

Центральний психологічний процес самосвідомості – це формування особистої ідентичності, почуття індивідуальної самототожності, наступності і єдності. Найбільш детальний аналіз цього процесу дають роботи Е.Еріксона.

Підлітковий вік, за Е.Еріксоном, будується навколо кризи ідентичності, що складається з серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень. Якщо підлітку не вдається вирішити ці завдання, у нього формується неадекватна ідентичність, розвиток якої може йти по чотирьох основних лініях:

1. Відхід від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособистісних відносин;

2. Розмивання відчуття часу, нездатність будувати життєві плани, страх дорослішання і змін;

3. Розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси і зосередитися на якійсь головній діяльності;

4. Формування "негативної ідентичності", відмова від самовизначення і вибір негативних зразків для наслідування [232].

Оперуючи в основному клінічними даними, Еріксон не намагався висловити явища, що описуються, кількісно. Д.Баумринд заповнив цю прогалину, висунувши чотири типи розвитку ідентичності, вимірюваної ступенем професійного, релігійного і політичного самовизначення молоді людини.

1. "Невизначена, розмита ідентичність" характеризується тим, що індивід ще не виробив скільки-небудь чітких переконань, не вибрав професії і не зіткнувся з кризою ідентичності.

2. "Дострокова, передчасна ідентифікація" має місце, якщо індивід включився у відповідну систему відносин, але зробив це не самостійно, в результаті пережитої кризи і випробування, а на основі чужих думок, наслідуючи чужу думку чи авторитет.

3. Для типу "мораторій" характерним є те, що індивід знаходиться в процесі нормативної кризи самовизначення, вибираючи з численних варіантів той єдиний, який може вважати своїм.

4. На етапі досягнутої, "зрілої ідентичності" криза завершена, індивід перейшов від пошуку себе до практичної самореалізації.

Підліток з невизначеною ідентичністю може вступити в стадію мораторію і потім досягнути зрілої ідентичності, але може також назавжди залишитись на рівні розмитої ідентичності або піти по шляху дострокової ідентифікації, відмовившись від активного вибору та самовизначення [242].

Протягом всього процесу формування ідентичності підліткам доводиться співвідносити свої власні цінності і поведінку з цінностями і поведінкою своєї сім'ї. У свою чергу, основні завдання батьків часто виглядають парадоксальними. З одного боку, успішні батьки надають своїм дітям відчуття безпеки і опори в люблячому оточенні. З іншого боку, вони заохочують дітей ставати самостійними дорослими, здатними діяти в суспільстві незалежно від інших. Те, як саме батьки взаємодіють з підлітками, надає значимий вплив на їхнє просування до дорослості. Система сім'ї динамічна: зміни в поведінці одного її члена впливають на всіх інших. Оскільки підлітковий період є епохою значних і часто драматичних перетворень, сім'я як соціальна система також зазнає змін, як і природа спілкування між поколіннями [88].

Більшість дослідників вказує на провідну роль системи міжособистісних відносин у формуванні Я-концепції і почуття ідентичності. У підлітковому віці на перший план виступають ті особливості іншої людини, які обумовлюють можливість встановлення з нею довірчих, близьких, дружніх відносин. Еталоном для порівняння і оцінки є свій власний стиль спілкування, і, можливо, комунікативний стиль батьків, адже саме ці три елементи – Я, мати і батько – зазвичай виступають у якості головних носіїв особистісних якостей, пов'язаних зі спілкуванням. Батьки продовжують відігравати велику роль в організації сприйняття себе та інших, що узгоджується з даними про те, що деїдеологізація батьків і емоційна сепарація від них є не нормою розвитку, але показником переживання психологічного неблагополуччя, ускладненого перебігу підліткової кризи, а власне самі конфлікти з батьками не так глобальні і більшою мірою відносяться до окремих сторін життя підлітка [223].

Вперше дитина дізнається про себе в сім'ї. Саме зі слів батьків дитина дізнається, яка вона, і становить думку про себе, залежно від якої надалі вибудовуються відносини з іншими людьми. Це є важливим моментом, оскільки дитина починає ставити перед со-

бою певні цілі, досягнення яких продиктовано її розумінням своїх можливостей і потреб.

Для цього віку характерно бажання бути схожим на когось, тобто створення стійких ідеалів. Для підлітків, що тільки вступили в підлітковий період, важливими критеріями у виборі ідеалу є не особистісні якості людини, а найбільш типові її поведінки, вчинки. Старші підлітки частіше не хочуть бути схожими на конкретну людину. Вони виділяють певні особистісні якості людей (моральні, вольові якості, мужність для хлопчиків та ін.), до яких прагнуть [192].

У цей найбільш складний і кризовий період у розвитку особистості підліток особливо потребує допомоги і розуміння з боку дорослих.

Особливості взаємин підлітків з однолітками багато в чому визначаються їх взаєминами з батьками. Підлітки реагують на вчинки інших людей відповідно до того культурного контексту, в якому вони ростуть вдома, включаючи соціально-економічний статус батьків, їх сферу діяльності, а також етнічну та релігійну приналежність [32].

Соціальне самовизначення і пошук себе нерозривно пов'язані з формуванням світогляду. Світогляд – це погляд на світ у цілому, система уявлень про загальні принципи і засади буття, життєва філософія людини, сума і підсумок усіх його знань. Когнітивними передумовами світогляду є засвоєння певної і досить значної суми знань (як наукових, так і життєвих – науковий світогляд і життєвий світогляд) і здатність індивіда до абстрактного мислення, без чого розрізнені спеціальні знання не складаються в єдину систему. Але світогляд – не стільки логічна система знань, скільки система переконань, що виражають ставлення людини до світу, його головні ціннісні орієнтації. Світоглядний пошук включає в себе соціальну орієнтацію особистості, тобто усвідомлення себе часткою, елементом соціальної спільності, вибір свого майбутнього соціального стану та способів його досягнення [85].

Ще одна характерна риса підліткового віку – формування життєвих планів. Життєвий план виникає, з одного боку, в результаті узагальнення цілей, які ставить перед собою особистість як наслідок побудови "піраміди" її мотивів, становлення стійкого ядра

ціннісних орієнтацій, які підпорядковують собі окремі прагнення. З іншого боку – це результат конкретизації цілей і мотивів [107].

Таким чином, кожен вік вносить свій внесок у розвиток життєздатності. Особливо цінними щодо розкриття і розвитку життєздатності є критичні періоди розвитку особистості. Значимість криз вікового розвитку у розвитку життєздатності особистості підкреслюється В.І.Слободчиковим і Є.І.Ісаєвим [169]. Більш того, вибір індивідом позиції щодо свого розвитку сприяє більш ефективному розв'язанню кризи. Відповідальне ставлення людини до себе, оточуючих, змін, що відбуваються з нею і оточенням, безсумнівно, допоможе в проходженні нелегкого вікового періоду. Підлітковий вік є сенситивним для розвитку характеристик життєздатності особистості (Л.І.Божович [24], І.В.Вачков [34], М.О.Свистун [164], Г.А.Цукерман [210]).

Інтереси дитини спрямовані, перш за все, на пізнання навколишнього світу і себе в цьому світі. Дітьми у цей період удосконалюються способи пізнання, активно накопичується інформація, відомості про те, що відбувалося і відбувається. Удосконалюються активність (внутрішнє прагнення до ефективного освоєння навколишньої дійсності, до самовираження щодо зовнішнього світу, діяльнісного ставлення до себе і навколишньої дійсності), самостійність (незалежність вибору і відповідальність за результати своїх дій), рефлексивність (пізнання внутрішніх психічних актів і станів), прагнення до саморозвитку (рух до емоційної та когнітивної зрілості, що виражається в прагненні до досягнень і в адекватному рівні домагань), конструктивна взаємодія з навколишнім середовищем (регулювання меж свого «Я» із зовнішнім світом) [145].

1.2. Життєстійкість в системі життєздатності

Життєва проблематика психологічних досліджень характеризується неминущим і зростаючим інтересом у науковому світі (К.О.Абульханова-Славська [1], Б.Г.Ананьєв [8], Л.І.Анциферова [17], І.Ф.Аршава [117], Л.Бінсвангер [22], Б.С.Братусь [27], М.П.Гур'янова [54], С.Кобазя [248], Л.В.Куликов [91], А.І.Лактіонова [92], С.Мадді [251], А.В.Махнач [92], О.О.Рильська [155], Е.Фромм [198] та ін.). Особлива увага вчених спрямована на вивчення внутрішніх потенціалів людини, які допомагають їй протистояти важ-

ким життєвим умовам, зберігаючи свою людську сутність, цілісність та ідентичність. Для позначення цих потенціалів сучасні психологи використовують цілий ряд категорій, таких як життєстійкість, адаптивність, психологічна стійкість, життєтворчість, особистісний потенціал, життєздатність та ін. [155].

На думку О.С.Чернишова, на межі ХХ-ХХІ ст. відбулися глобальні соціальні перетворення в сучасному світі, які породили величезну кількість проблем, що викликають інтелектуальне, духовне, емоційне і фізичне напруження людини. Завдяки потужному впливу засобів масової інформації, розширенню контактів, людина по-новому сприймає світ. Ці різкі зміни в соціальному розвитку і одночасно потужні зміни соціальних цінностей не могли не позначитися як на рівні суспільної свідомості, так і на індивідуальній системі соціальних установок та ціннісних орієнтацій окремої людини – на життєздатності особистості. Особливий вплив на молоде покоління мають зміни, що відбуваються в соціумі. Виникають якісно нові елементи в процесі життєвого самовизначення молоді, переосмислюється соціальна значимість тих чи інших життєвих цілей і цінностей. Ці процеси, безумовно, посилюють вимоги до особистості, до здібностей, до самостійного морального вибору, відповідальності за свої дії, структурованості всієї системи відносин особистості до себе, інших і світу в цілому [215].

Досліджуючи механізми модернізації суспільства, науковці звертають увагу на важливість відповідності домінуючого типу особистості соціальним змінам, які відбуваються. Сучасна особистість повинна орієнтуватися в розширеному соціальному просторі, виявляти внутрішню гнучкість, різноманітність інтересів, прагнути до самовдосконалення, усвідомлювати теперішнє як особливо значимий часовий вимір людського буття [53]. Тому в руслі копінг-досліджень зусилля вчених спрямовані на вивчення специфічної здатності людини, що допомагає успішно адаптуватися у складному швидкоплинному середовищі. На думку психологів, такою здатністю може бути особлива «життєва здатність» або життєздатність. Це поняття трактується як гнучкість, дружність, еластичність, стійкість до зовнішніх впливів [84].

У вітчизняній літературі цей термін вперше був введений Б.Г.Ананьєвим, який, розкриваючи зміст структури індивідуального розвитку людини, розглядав життєздатність як фактор його дов-

голіття [8]. У зарубіжній науці вперше цю інтегративну якість було розглянуто Є.Вернером і його співробітниками в ході сорокарічного лонгітюдного дослідження, де життєздатність була визначена як баланс між факторами ризику (бідність, перинатальний стрес, дисгармонія батьківського виховання) та захисними факторами [272].

У психології існує кілька підходів до дослідження життєздатності. З точки зору А.І.Лактіонової та А.В.Махнач, поняття життєздатності включає в себе два поняття: здатність чинити опір руйнуванню – життєстійкість (впоратися з важкими життєвими ситуаціями, захищати свою цілісність) і здатність будувати повноцінне життя у важких умовах – адаптивність (планувати своє життя, рухатися в певному напрямку протягом якогось часу). Таким чином, життєздатність – індивідуальна здатність людини керувати власними ресурсами в контексті соціальних норм і умов середовища. Вона не є невід'ємною і стабільною якістю: вона змінюється в залежності від виду стресу, його контексту та інших чинників, які можна визначити як фактори ризику і захисні фактори. Дослідження, проведені А.І.Лактіоною та А.В.Махнач на підлітковій вибірці, показують: якщо підліток нормально взаємодіє зі своїм оточенням, здатність до повноцінного існування та опір труднощам посилюються, але якщо ця взаємодія порушується, життєздатність поступово втрачається, і в процесі адаптації відбувається збій. Збій у процесі адаптації, тобто нездатність до вироблення чи в оволодіння навичками, що знаменують початок нової стадії розвитку, є наслідком складної і тривалої взаємодії зовнішніх умов і внутрішніх процесів індивідуального розвитку [93].

З позиції іншого підходу життєздатність розглядається як енергетичний потенціал людини (Б.Г.Ананьєв, Д.О.Леонт'єв, С.Мадді). Згідно цьому підходу, життєздатність – психологічний аналог життєвого стрижня людини, який відображає міру подолання нею заданих обставин, самого себе, а також міру докладених зусиль по роботі над собою і над обставинами свого життя [4]. Це інтегральна характеристика рівня особистісної зрілості, а головним феноменом особистісної зрілості і формою прояву особистісного потенціалу є якраз феномен самодетермінації особистості. Одна зі специфічних форм прояву життєздатності (особистісного потенціалу) – це подолання особистістю несприятливих умов її розвитку. Існують свідомо несприятливі умови для формування особистості,

вони можуть фатальним чином впливати на розвиток, але їх вплив може бути подолано, опосередковано, прямий зв'язок розірвано за рахунок введення в цю систему факторів додаткових вимірів, перш за все самодетермінації на основі особистісного потенціалу. Феноменологію, що відображає різні аспекти особистісного потенціалу, в різних підходах в зарубіжній і вітчизняній психології позначали такими поняттями, як воля, сила Его, внутрішня опора, локус контролю, орієнтація на дію, воля до змісту та ін. Найбільш повно, з точки зору Д.О.Леонтьєва, цьому поняттю в зарубіжній психології відповідає поняття "hardiness" - "життєстійкість", введене С.Мадді [98].

Життєстійкість вважається основним функціональним компонентом життєздатності, який зберігає стабільність системи особистості, системоутворюючим фактором, що задає параметри основних компонентів життєздатності. Життєстійкість виявляється ключовою особистісною змінною, що опосередкує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності особистості.

У теоретичному відношенні поняття життєстійкості вписується в систему понять екзистенціальної теорії особистості [248; 251], виступаючи операціоналізацією введеного екзистенціальним філософом П.Тілліхом поняття «відвага бути» [186]. Ця екзистенціальна відвага передбачає готовність «діяти всупереч» – всупереч онтологічній тривозі, тривозі втрати сенсу, всупереч відчуття «занедбаності» [98].

Л.В.Куліков, описуючи життєстійкість, на передній план виводить три аспекти психологічної стійкості: стійкість, стабільність; рівноваженість, помірність; опірність (резистентність).

За словами Л.В.Кулікова, стійкість проявляється в подоланні труднощів як здатність зберігати віру в себе, бути впевненим у собі, своїх можливостях, як здатність до ефективної психічної саморегуляції. Стабільність проявляється в збереженні здатності особистості функціонувати, здійснювати самоврядування, розвиватися, адаптуватися. Знижена стійкість призводить до того, що, опинившись у ситуації ризику, людина долає її з негативними наслідками для психічного та соматичного здоров'я, для особистісного розвитку, для сформованих міжособистісних відносин.

Врівноваженість Л.В.Куликов визначає як здатність розміряти рівень напруги з ресурсами своєї психіки й організму. Рівень напруги завжди зумовлений не тільки стресорами і зовнішніми обставинами, але і їх суб'єктивною інтерпретацією, оцінкою. Врівноваженість, як складова психологічної стійкості, проявляється в здатності мінімізувати негативний вплив суб'єктивної складової у виникненні напруги, в здатності утримувати напруження в прийнятних межах. Урівноваженість – це також здатність уникати крайнощів в силі відгуку на події, що відбуваються. Опірність – це здатність до опору того, що обмежує свободу поведінки, свободу вибору, як в окремих рішеннях, так і у виборі способу життя в цілому. Найважливішою стороною опірності є індивідуальна і особистісна самодостатність в аспекті свободи від залежності [91]. Таким чином, життєстійкість – це якість особистості, окремими аспектами якого є стійкість, врівноваженість, опірність. Вона дозволяє особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігати здоров'я і працездатність в різних випробуваннях.

Особистісна якість життєстійкості підкреслює аттitudи, які мотивують людину перетворювати стресогенні життєві події. Ставлення людини до змін, як і її можливості скористатися наявними внутрішніми ресурсами, які допомагають ефективно управляти ними, визначають, наскільки особистість здатна впоратися з труднощами і змінами, з якими вона стикається щодня. За С.Мадді поняття життєстійкості – це диспозиція, що включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Виразність цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих.

1. Залученість визначається як переконаність у тому, що залученість в події дає максимальний шанс знайти щось гідне і цікаве для особистості. Вона дає можливість відчувати себе значущим і достатньо цінним, щоб повністю включатися в рішення життєвих завдань, не дивлячись на наявність стресогенних факторів і змін. Людина з розвиненим компонентом залученості отримує задоволення від власної діяльності. Це продукування себе у навколишній світ. Бажання відкриватися світу і прагнення до взаємодії з ним. На

противагу цьому, відсутність подібної переконаності породжує почуття відчуження, відчуття себе «поза» життям.

2. Контроль являє собою переконаність у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний, і успіх не гарантований; мотивує до пошуку шляхів впливу на результати стресогенних змін, на протизападання в стан безпорадності і пасивності. Це прагнення до результату за рахунок мотиваційно-цільового компонента особистості і контролю своїх дій і проявів у взаємодії зі світом. Протилежність цьому – відчуття власної безпорадності. Людина з сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає діяльність, свій шлях.

3. Прийняття ризику – переконаність людини в тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань, видобутих з досвіду, – неважливо, позитивного або негативного. Воно полягає в сприйнятті особистістю події життя як виклику та випробування особисто собі. Людина, що розглядає життя як спосіб набуття досвіду, готова діяти за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик, вважаючи, що прагнення до простого комфорту і безпеки збіднює життя особистості. В основі прийняття ризику – ідея розвитку через активне засвоєння знань з досвіду і подальше їх використання [252].

Компоненти життєстійкості розвиваються в дитинстві та підлітковому віці, хоча їх можна розвивати і пізніше. Їх розвиток вирішальним чином залежить від відносин батьків з дитиною. Інтерв'ю, проведені С.Мадді і колегами з випробуваними лонгітюдного дослідження в ІВТ, показали зв'язок рівня життєстійкості з умовами раннього дитячого розвитку. Зокрема, було виявлено, що позитивно на формування життєстійких переконань вплинули:

- відчуття призначення в житті, що розвивається значимими дорослими і пов'язане з виділенням респондентів батьками як особливих у чому-небудь: що володіють особливими талантами, що відіграють важливу роль в сім'ї;
- виховання впевненості, підтримка високих стандартів.

Негативно на розвиток життєстійкості в дитинстві впливали:

- стреси в ранньому дитинстві, такі як серйозні хвороби респондентів або їхніх близьких, матеріальні труднощі, розлучення батьків, часті переїзди;

- недолік підтримки, підбадьорення близькими;
- відсутність почуття призначеного;
- недолік залученості, відчуженість від значущих дорослих.

Зокрема, для розвитку компонента залученості принципово важливе прийняття і підтримка, любов і схвалення з боку батьків. Для розвитку компоненту контролю важлива підтримка ініціативи дитини, її прагнення справлятися із завданнями все зростаючої складності на межі своїх можливостей. Для розвитку прийняття ризику важливо багатство вражень, мінливість і неоднорідність середовища [253].

С.Мадді підкреслює важливість вираженості всіх трьох компонентів для збереження здоров'я і оптимального рівня працездатності та активності у стресогенних умовах. Можна говорити як про індивідуальні відмінності кожного з трьох компонентів у складі життєстійкості, так і про необхідність їх узгодженості між собою і з загальною мірою життєстійкості [102].

Поняття «життєстійкість» не тотожне поняттю копінг-стратегій, або стратегій подолання життєвих труднощів. З точки зору Р.С.Лазаруса і С.Фолкмана, по-перше, копінг-стратегії – це прийоми, алгоритми дії, звичні і традиційні для особистості, в той час як життєстійкість – риса особистості, установка на виживання. По-друге, копінг-стратегії можуть приймати як продуктивну, так і непродуктивну форму, навіть вести до регресу, а життєстійкість – риса особистості, що дозволяє справлятися з дистресом ефективно і завжди в напрямку особистісного зростання. Сутність конструктивних способів поведінки в складних ситуаціях полягає в тому, що вони дозволяють оволодіти важкою життєвою ситуацією, діями активними, свідомими, цілеспрямованими та адекватними щодо об'єктивних умов ситуації і власних можливостей. При цьому, залежно від обставин, зусилля можуть бути спрямовані або на зміну умов ситуації, або на активізацію та розвиток власних здібностей і можливостей. [255]. У самому широкому плані конструктивну поведінку забезпечує життєстійкість людини, її здатність протистояти життєвим труднощам, зберігаючи себе як цілісну особистість.

Дослідження І.Солкової і П.Томанек присвячені ролі якості життєстійкості в життєздатності до повсякденного стресу. Їх дослідження показало, що життєстійкість впливає на ресурси подолання через підвищення самоефективності. Люди, які мають високі показники життєстійкості, мають більше відчуття компетентності, більш високу когнітивну оцінку, розвиненіші стратегії подолання і відчувають менше стресів у повсякденному житті [266].

В.Флоріан, М.Мікулінчер і О.Таубман у своєму дослідженні задалися питанням, чи сприяє високий рівень життєстійкості збереженню психічного здоров'я в напруженій ситуації. Дослідження показало, що компоненти життєстійкості (залученість і контроль) виявилися прогностичними щодо психічного здоров'я. Залученість підвищила розумове здоров'я, зменшуючи оцінку погрози та використання сфокусованих на емоціях копінг-стратегій, збільшуючи роль вторинної переоцінки подій. Показник вираженості контролю позитивно вплинув на розумове здоров'я, викликав зниження оцінки загрози події, сприяв переоцінці події і стимулював до використання копінг-стратегій, орієнтованих на вирішення проблем та пошук підтримки [245].

М.Раш, У.Шоел і С.Барнард розглядали життєздатність в плані стійкості щодо примусу до змін. Підтверджено, що примус до змін пов'язаний з почуттями напруги, незадоволеністю й прагненням уникнути змін. Психологічна якість життєстійкості надає прямий негативний вплив на стрес і прямий позитивний на відчуття задоволеності [263].

Таким чином, дослідження показують ключову роль життєстійкості в структурі поняття життєздатності, тому життєстійкість, з одного боку, впливає на оцінку ситуації – завдяки готовності активно діяти і впевненості в можливості впливати на ситуацію вона сприймається як менш травматична, з іншого боку, життєстійкість сприяє активному подоланню труднощів за рахунок продукування нової конструктивної поведінки і перетворення компонентів життєздатності. Життєстійкість допомагає відтворювати баланс між факторами ризику та захисними факторами. М.П.Гур'янова вважає, що життєздатність особистості як здатність людини до самовизначення, самостійного вибору свого життєвого шляху, життєтворчості, організації власної життєдіяльності неможлива без життєвої стійкості, яка є певним набором особистісних властивостей і пове-

дінкових реакцій, що дозволяють конструктивно (тобто продуктивно з точки зору розвитку особистості) вирішувати важку життєву ситуацію [54].

1.3. Сім'я як основний чинник, що впливає на формування життєстійкості підлітків

Збільшення числа розлучень, зниження народжуваності, зростання злочинності у сфері сімейно-побутових відносин та підвищення ризику схильності дітей до неврозів часто через неблагополуччя психологічного клімату в родині. На формування особистості величезну роль грає внутрішньо сімейне життя, і не тільки взаємини дитини і батьків, а й самих дорослих [165]. Постійні сварки між ними, брехня, конфлікти, бійки, деспотизм сприяють напруженню нервової діяльності дитини і невротичним станам [87]. Вчені, які досліджують феномен сім'ї, характеризують ситуацію як кризову. До наслідків цього кризового стану можна віднести наступні прояви: 1) посилення розшарування суспільства як результат переходу до ринкових відносин, різке зниження рівня життя мало-забезпечених сімей; 2) розвиток тіньових ринкових відносин серед підлітків і юнацтва, поява підліткового і юнацького рекету, зростання майнових злочинів; 3) поява бездоглядності і безпритульності як соціального явища; 4) зростання підліткової злочинності, залучення дітей і підлітків в дорослі злочинні угруповання; 5) залучення молоді до наркотиків і токсикоманії; 6) поширення підліткової і юнацької проституції; 7) зростання підліткового і юнацького суїциду; 8) падіння авторитету батьків і педагогів, загострення конфліктності у школі та сім'ї [209].

Сімейні умови, включаючи соціальний стан, рід занять, матеріальне забезпечення і рівень освіти батьків, у великій мірі визначають життєвий шлях дитини. Крім свідомого, повноцінного і цілеспрямованого виховання, що дають йому батьки, на дитину впливає уся внутрішньо сімейна атмосфера, причому ефект цього впливу з віком накопичується, переломлюючи в структурі особистості [29].

Так, Е.Фромм, досліджуючи проблему становлення особистості в сучасному суспільстві, зазначав, що характер дитини є зліпком з характеру батьків і розвивається у відповідь на їхній характер [198].

К.Хорні вважала, що переживання, які травмують, сприяють формуванню у дитини особливого складу характеру, який вона називає базальною тривожністю. У даному випадку в дитини розвивається почуття власної меншовартості, безпорадності, самотності, схильності небезпеки, перебування у світі, відкритому образам, обману, нападам, образам, зрадництва, заздрості. Як вважає автор, чим більше дитина приховує невдоволення своєю сім'єю, наприклад, шляхом підпорядкування настановам батьків, тим більшою мірою вона проектує свою тривожність на зовнішній світ, набуваючи таким чином переконання в тому, що світ в цілому небезпечний і страшний. Дитина позбавляється впевненості у своїй потребності, цінності для інших, стає вразливою і образливою, нездатною до самозахисту [206].

Е.Еріксон встановив залежність особистісних особливостей дитини від її відносин з батьками на різних стадіях розвитку. Е.Еріксон зазначав, що в підлітковому віці формується ідентифікація особи або сплутаність ролей, коли перед дитиною постає завдання осмислити її різні соціальні ролі (сина або дочки, учня, друга та ін.). Вироблені на попередніх стадіях позитивні якості значно підвищують шанси на успішну психосоціальну ідентифікацію. У недовірливого, сором'язливого і невпевненого підлітка з підвищеним почуттям провини і власної неповноцінності виникають труднощі з ідентифікацією [231].

У багатьох сучасних дослідженнях виявлено види сімейних відносин, які по-різному впливають на розвиток особистості підлітка (В.Сатир [264], Ф.Райс [141], А.С.Співаковська [178], Е.Г.Ейдеміллер [227], Є.Т.Соколова [174], С.П.Гищенко [188], К.В. Седих [165] та ін.).

Теорія М.Боуена фокусується на врівноважуючих один одного життєвих силах: порушення рівноваги в бік згуртованості – «злиття». М.Боуен описує та пояснює емоційні сили всередині нас, що регулюють те, як ми будемо відносини з іншими людьми. Він акцентував увагу на здібності членів сім'ї регулювати емоційність і способи, якими вони каналізують тривогу. Всі організми здатні адаптуватися до сильної тривоги, впоратися з короткими приступами тривоги. Але коли тривожність зростає і стає хронічною, в цей період в організмі зростає напруга (всередині себе або в системі відносин). Напруга призводить до появи симптомів або дисфункцій (фізичної, емоційної чи соціальної) [243]. Існує феномен зара-

ження тривожністю – тривога може швидко поширюватися в сім'ї або в суспільстві. Передбачалося, що оптимальний розвиток сім'ї відбувається за умови відносної диференційованості її членів, низької тривоги та доброго емоційного контакту батьків з їх батьківськими родинami. Перехід від підліткових до дорослих відносин з батьками більшості людей уривається фактом їх відділення від рідного дому. Таким чином, перетворення залишається незавершеним, і більшість дорослих продовжує реагувати з підлітковою чутливістю на батьків і на того, хто тисне на ті ж кнопки. Відносини між людиною та батьками описується як трикутник і вважаються найважливішим у житті [244].

Емпіричні сімейні терапевти (К.Вітакер [36], В.Сатір [162]) говорять про те, що проблеми виникають у зв'язку з тим, що вроджена схильність до самоактуалізації стикається з соціальною і сімейною протидією. Сім'ї надають особливий контроль, щоб досягти спокою і «увічнити» сімейні міфи і використовують містифікації для відчуження дітей від їх досвіду. На думку К.Вітакера, здорова сім'я – та, яка продовжує свій шлях всупереч будь-яким проблемам, що виникають на її шляху, вона справляється з напругою, об'єднуючи ресурси і розділяючи проблеми, а не звалюючи все на одного члена сім'ї. Емпіричні терапевти характеризують нормальну благополучну сім'ю як ту, яка підтримує зростання особистості. Здорова сім'я підтримує поділ поколінь. Кожне покоління функціонує в своїй рольовій категорії (мати і батько – не діти, а діти – не батьки) [36].

Нормальна сім'я, за В.Сатір, – та, яка виховує своїх членів. Окремі члени сім'ї прислухаються і піклуються одне про одного, дозволяючи їм відчувати, що їх цінують і люблять. В.Сатір вважає, що особистісне зростання можливе для кожного і кожному потрібна повага з боку тих, хто сприяє цим змінам. Життєздатна сім'я повинна давати кожному з її членів можливість знайти в ній собі місце і отримувати від цього задоволення. Неконструктивне спілкування, жорсткі правила перешкоджають особистісному зростанню. В.Сатір також розглядала гнучкість і конструктивне рішення проблем як якості благополучної сім'ї. У своїй роботі з сім'єю В.Сатір приділяє велику увагу дослідженню стереотипів членів сім'ї. До потворних ігор сімейного спілкування вона відносить прояв таких типів поведінки, як запобігливість (викликає почуття провини),

звинувачення (викликає страх і прагнення підкоритися), розважлива поведінка (викликає заздрість) і відсторонення (викликає почуття туги й зневіри). Емоційне неблагополуччя членів сім'ї пов'язане з постійною загрозою відкидання і обумовлено неефективною внутрішньо родинною комунікацією. Така комунікація визначається рядом позицій, які схильні займати члени сім'ї, намагаючись уникнути тривоги і загрози відчуження [264].

С.Мінухін вказує на те, що нормальні родини постійно борються з життєвими проблемами; нормальну сім'ю відрізняє не відсутність проблем, а наявність функціональної структури для їх успішного вирішення. Поява дітей в сім'ї перетворює структуру сім'ї в підсистему батьків і підсистему дітей. Сімейні структури повинні бути досить стабільними, щоб забезпечити сталість, і досить гнучкими, щоб пристосуватися до зміни обставин. Поведінкові розлади виникають, коли негнучкі сімейні структури не можуть реагувати на різні ситуації і проблеми, пов'язані з розвитком. Сімейна дисфункція виникає з наявності стресу і нездатності перебудуватися, щоб з ним справитися [257].

Х.Е.Ріхтер ділить сім'ї, в яких у дітей виникають невротичні симптоми, на наступні типи: "сім'я-фортеця", "сім'я-театр", "сім'я-санаторій", "сім'я з кумиром", "сім'я-третій зайвий" [227]. А.Я.Варга виділяє «скупчені сім'ї», де відзначається нерозривність, злитість її поколінь. Є багато таких відносин, де співзалежність двох людей дає їм відчуття безпеки [31]. Це відбувається, на думку К.Вітакера, за рахунок появи «козла відпущення», якою інші наклеюють цей ярлик, не підозрюючи про існування співзалежності. Таке явище найкраще вивчено в алкоголіка та його помічника, співзалежних дружин. Іноді патологічний зв'язок підтримує третя сторона – людина команда або той, хто, не розуміючи, що має справу з командою, намагається допомогти окремій людині [36].

Е.Г.Ейдемільер, В.В.Юстицький виділяють дисфункціональні сім'ї – сім'ї, нездатні задовольняти потреби один одного в особистісному, духовному рості. Основними проблемами таких сімей є помилковий вибір партнера, незавершені відносини з батьківською сім'єю, втрата ілюзій, переживання розгубленості, подружн्या зрада і загроза розлучення, цивільний шлюб як спроба уникнути відповідальності та ін. [226].

У процесі близьких взаємин з матір'ю, батьком, братами, сестрами, дідусями, бабусями та іншими родичами у дитини з перших днів життя формується структура її особистості. Вона входить у світ своїх рідних, переймає норми їх поведінки. Батьки дають перші зразки поведінки. Дитина наслідує і прагне бути схожим на матір і батька. Сім'я як мала соціальна група впливає на своїх членів. Одночасно кожен з них своїми особистими якостями, своєю поведінкою впливає на життя сім'ї. Окремі члени цієї малої групи можуть сприяти формуванню духовних цінностей її членів, впливати на цілі і життєві установки всієї родини [139]. Чим менше сім'я, тим вище вимоги психологічної сумісності її членів. У великій родині взаємодія розподіляється, і виникають мікрогрупи за інтересами та духовною близькістю: батько-син, бабуся-внучка та ін. Діти, позбавлені можливості безпосередньо і постійно брати участь в житті малої групи, що складається з рідних і близьких їм людей, мають свої характерологічні особливості. Завдяки своїм особливостям сім'я як мала група створює своїм членам такі умови для емоційних проявів і задоволення емоційних потреб, які допомагають людині відчувати свою приналежність до суспільства, підсилюють відчуття її безпеки і спокою, викликають бажання надавати допомогу і підтримку іншим людям [15].

Сім'я – соціальна група, що має історично зазначену організацію, члени якої пов'язані шлюбними чи родинними відносинами (а також відносинами з узяття дітей на виховання), спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю і соціальною необхідністю, яка обумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення [16].

Під неблагополучною розуміється така сім'я, в якій порушена структура, розмиті внутрішні кордони, знецінюються або ігноруються основні сімейні функції, є явні або приховані дефекти виховання, внаслідок чого порушується психологічний клімат у ній, і з'являються «важкі діти» [62].

Неблагополучні сім'ї – це сім'ї з низьким соціальним статусом, в будь-якій зі сфер життєдіяльності або декількох одночасно, що не справляються з покладеними на них функціями, їх адаптивні здатності істотно знижені, процес сімейного виховання дитини протікає з великим труднощами, повільно, малорезультативно [29].

Типи неблагополучних сімей:

1. Педагогічно неспроможна сім'я, яка займається вихованням дітей, але для неї характерні неправомірні підходи до виховання, безпорадність у побудові взаємин з дітьми. Головною метою виховних зусиль батьків нерідко стає лише досягнення слухняності.

2. Конфліктна сім'я – виховна функція деформована. Умови життя в такій сім'ї можуть перевищити межу адаптаційних можливостей дитини, викликати хронічне психічне перенапруження, що нерідко призводить до втечі з дому, бродяжництва, створює живильне середовище для прямих деструктивних впливів.

3. Асоціальна (асоціальна-кримінальна) сім'я – дитина росте у край несприятливих для її виховання умовах. Сім'я, де батьки не мають постійної роботи, сімейного укладу життя. Про дітей не дбають, головне, щоб не заважали, не набридали. Жорстокість до дітей проявляється у відсутності належної турботи, нехтуванні їх інтересами [208].

Серед явно неблагополучних сімей велику групу становлять сім'ї з порушенням дитячо-батьківських відносин. У них деструктивний вплив на дітей виявляються не прямо через зразки аморальної поведінки батьків, як це буває в «алкогольних» сім'ях, а побічно, внаслідок хронічно ускладнених, фактично нездорових відносин між подружжям, які характеризуються відсутністю взаєморозуміння та взаємоповаги, наростанням емоційного відчуження і переважанням конфліктної взаємодії [48]. Своєрідним індикатором сімейного благополуччя або неблагополуччя виявляється поведінка дитини. Корені неблагополуччя в поведінці дітей розгледіти легко, якщо діти виростають у сім'ях явно неблагополучних. Набагато важче зробити це стосовно до тих «важких» дітей і піддітків, які виховувалися у сім'ях цілком благополучних. І тільки пильну увагу до аналізу сімейної атмосфери, в якій проходило життя дитини, що потрапила до «групи ризику», дозволяє з'ясувати, що благополуччя було відносним. Зовні врегульовані відносини в сім'ях найчастіше є своєрідним прикриттям, в них панує емоційне відчуження як на рівні подружніх, так і дитячо-батьківських відносин. Діти нерідко відчувають гострий дефіцит батьківської любові, ласки і уваги через службу або особисту зайнятість подружжя. Особливо виразно непросте становище дітей в сім'ях з тими чи іншими формами психологічного неблагополуччя проявляється в ролях, які вони змушені брати на себе за ініціативою дорослих. Яка б не

була роль – позитивна чи негативна – вона в рівній мірі негативно позначається на формуванні особистості дитини, що не сповільнить позначитися на її самовідчутті і на взаєминах з оточуючими не тільки в дитячому віці, але і в дорослому стані [179].

Є.Г.Ейдемільлер виділяє дві групи причин, що викликають той чи інший тип сімейних відносин, в залежності від особистісних особливостей батьків.

1) Відхилення особистості самих батьків – акцентуації та психопатії, які часто зумовлюють різні порушення у вихованні.

2) Психологічні (особистісні) проблеми батьків, які вирішуються за рахунок дитини. У даному випадку в основі негармонійно виховання лежить певна особистісна проблема (чи потреба), найчастіше несвідома батьками, яку вони намагаються вирішити за рахунок виховання дитини.

Було виділено вісім подібних джерел порушень виховання:

1) Розширення сфери батьківських почуттів – обумовлює такі порушення виховання як потворствуюча і домінуюча гіперпротекція. Дане джерело порушення виховання виникає найчастіше тоді, коли подружні стосунки між батьками виявляються порушеними з різних причин: смерть чоловіка, розлучення, незадоволеність одного з батьків відносинами з чоловіком. Батько починає хотіти, щоб дитина стала для нього чимось більшим, ніж просто дитиною. З'являється прагнення віддати дитині (частіше протилежної статі) «все почуття, всю любов».

2) Перевага в підлітку дитячих якостей – обумовлює стиль виховання «потворствуюча гіперпротекція». У батьків спостерігається прагнення ігнорувати дорослення дітей, стимулювати у них збереження таких дитячих якостей, як безпосередність, наївність, грайливість. Страх або небажання дорослішання дітей можуть бути пов'язані з особливостями біографії самого батька (наприклад, якщо він мав молодшого брата чи сестру, на яких у свій час перемістилася любов батьків, у зв'язку з чим свій старший вік він сприймав як нещастя). Розглядаючи підлітка як «ще маленького», батьки знижують рівень вимог до нього, тим самим стимулюючи розвиток психічного інфантилізму.

3) Виховна невпевненість батьків – обумовлює потворствуючу гіперпротекцію, або просто знижений рівень вимог до дитини. Від-

бувається перерозподіл влади в сім'ї між батьками і дитиною на користь останнього. Батько «іде на повідку» у дитини.

4) Фобія втрати дитини – обумовлює потворствуючу або домінуючу гіперпротекцію. Батьки відчувають підвищену невпевненість, страх помилитися, перебільшують свої уявлення про «крихкість», хворобливість дитини.

5) Нерозвиненість батьківських почуттів – може обумовлювати такі порушення виховання як гіпопротекція, емоційне відчуження, жорстоке поводження. Причиною нерозвиненості батьківських почуттів може бути відчуження самого батька в дитинстві його батьками, або особистісні особливості батька, наприклад, шизоїдність.

6) Проекція на дитину власних небажаних якостей – обумовлює емоційне відчуження чи жорстоке поводження з дитиною. Причиною такого ставлення часто буває те, що батько бачить в дитині риси характеру, які не хоче визнати в самому собі.

7) Винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання – може обумовлювати суперечливий тип виховання, який являє собою поєднання потворствуючої гіперпротекції з боку одного з батьків та відчуження або домінуючу гіперпротекцію іншого.

8) Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини залежно від її статі – обумовлює або потурає гіперпротекцію, або емоційне відчуження [228].

На думку Є.Т.Соколової та В.В.Століна, існує кілька типів неадекватних батьківських (материнських) відносин до підлітка:

1) Ставлення матері до сина-підлітка як до чоловіка: вимога активної уваги до себе, турботи, нав'язливе бажання перебувати постійно в суспільстві сина, бути в курсі його інтимного життя, прагнення обмежити його контакти з однолітками.

2) Гіперопіка і симбіоз характеризуються нав'язливим бажанням матері утримати, прив'язати до себе підлітка, позбавити його самостійності через можливість лиха в майбутньому. У цьому випадку применшення реальних здібностей дитини призводить до максимального контролю і обмежень із боку батьків, бажання робити все за нього, уберегти від небезпек життя, «прожити життя за дитину». Результатом подібного виховання є «регрес і фіксація на примітивних формах спілкування заради забезпечення симбіотичних зв'язків з ним».

3) Виховний контроль шляхом навмисного позбавлення любові. Поведінка дитини, яка не задовольняє батьків, карається тим, що дитині демонструється, що «вона така не потрібна, мама такої не любить». При цьому батьки прямо не висловлюють свого невдоволення неправильною поведінкою дитини, а просто не розмовляють із нею, ігнорують.

4) Виховний контроль за допомогою виклику почуття провини полягає в тому, що дитина, що порушила заборону, називається батьками «невдячним», що вона «зрадила батьківську любов» і т.п. Окремим випадком такого ставлення є виховання підлітка в умовах підвищеної моральної відповідальності, описане вище. У результаті батьківського виховання даного типу розвиток самостійності підлітка сковуються постійним страхом виявитися винним у неблагополуччі батьків, відносинами залежності [174].

В.Г.Чайка вказав, що є десять типів сімей, які виділяють по даній ознаці: 1) виховно-сильні – 15-20% (де виховна обстановка близька до оптимальної, моральна атмосфера сім'ї висока в цілому); 2) виховно-стійкі – 35-40% (створюють у цілому сприятливі можливості для виховання, а виникаючі труднощі переборюють за допомогою інших інститутів); 3) виховно-нестійкі – 10% (де є присутньою неправильна педагогічна позиція батьків, яка вирівнюється завдяки порівняно високому загальному виховному потенціалу); 4) виховно-слабкі із втратою контакту з дітьми й контролю над ними – 15-20% (де батьки по різних причинах не в змозі правильно виховувати дітей, поступившись свій вплив одноліткам); 5) виховно-слабкі з постійно конфліктною атмосферою; 6) виховно-слабкі з агресивно-негативною атмосферою; 7) маргінальні з алкогольною, сексуальною або іншою деморалізацією; 8) правопорушувальні; 9) злочинні; 10) психічно обтяжені. Останні шість типів – 10-15% – є із соціально-педагогічної точки зору негативними. Ризик правопорушень неповнолітніх, що виховуються в умовах постійних і гострих конфліктів й у психічно обтяжених сім'ях, в 4-5 разів, а в сім'ях, де панують агресивність і жорстокість, в 9-10 разів вище, ніж у тих, хто росте в педагогічно сильних і стійких сім'ях. При дослідженні соціального статусу серед неповнолітніх правопорушників виявлено: 35% підлітків-правопорушників росли без батька, в 25% – батько страждав алкоголізмом; 51% підлітків росли в неблагополучних сім'ях, в 25% з них була неповна сім'я, в 14% – відзначався алкоголізм

у батьків, в 16% – систематичні конфлікти в сім'ї, в 5% – аморальний спосіб життя батьків, в 4% – систематичне побиття дитини, в 5% – злочинність серед батьків, в 10% – проживання із психічно хворими батьками [212].

Також виділяють: 1) надмірну емоційну дистанцію між батьками і дитиною і дуже велику концентрацію уваги на дитині, а між ними емоційно врівноважене ставлення до дитини, 2) домінування і поступливість по відношенню до дітей, в середині – позицію внутрішньої незалежності матері і батька, що дозволяє вільно керувати дитиною [121].

При надмірній емоційній дистанції прагнення батьків до контактів із дитиною не відрізняється достатньою інтенсивністю. Їх контакти в основному поверхневі, батьки або байдужі, або стримані в прояві своїх почуттів, або відкрито висловлюють неприязнь до своєї дитини. Контакт з нею для батьків, скоріше, неприємний, у будь-якому випадку не дає радості і задоволення. Надмірну концентрацію уваги батьків на дитині характеризує їх прагнення постійно бути біля свого дитя, існувати виключно для нього, робити все можливе, щоб весь будинок «обертався» навколо дитини. У таких випадках у батька і матері з'являється потреба присвятити своє життя дитині. Вони вимагають від неї повного і частого спілкування, позбавляють дитину необхідної свободи. Емоційна врівноваженість батьків є необхідною умовою для доброго контакту з дитиною та поводження з нею як з особистістю, що формується. Поступливість не обов'язково означає тільки підпорядкування батьків примхам дитини. Це може бути абсолютним підпорядкуванням їй всього свого існування, яке повністю залежить від вимог та потреб їх дитини. Такі батьки майже перестають жити власним життям. Зазначені види порушень контакту з дитиною визначають основні типи неправильних позицій: відчуженість, ухилення, надмірна вимогливість і надмірне оберігання [225].

Розглядаючи основні типи батьківських відносин, необхідно мати на увазі вплив кожного з них на формування поведінки і певних рис особистості дитини. Позиція відчуження сприяє формуванню у дитини таких рис, як агресивність, неслухняність, сварливість, брехливість, схильність до злочинства та асоціальної поведінки. Ця батьківська позиція гальмує емоційний розвиток дітей. У ряді випадків вона викликає у них полохливість, безпорадність.

Якщо батьки виявляють позицію ухилення від спілкування зі своєю дитиною, то вона може вирости людиною, нездатною до встановлення міцних емоційних зв'язків, отже, емоційно нестійкою. Батьківська позиція надмірної вимогливості дуже часто позбавляє дитину віри у власні сили, виховує у неї невпевненість, боязкість, надмірну вразливість і покірність, заважає зосередженості. За батьківської позиції визнання прав дитини він поступово вичерпує дружнє, лояльне ставлення до всіх членів сім'ї. Діти таких батьків більше покладаються на себе і намагаються бути за можливості незалежними. Батьківська позиція надмірного оберігання може викликати у дитини запізнювання соціальної зрілості. Залежність від матері чи батька, пасивність, відсутність ініціативи, піддатливість і поведінку типу «розпечене дитя» [6].

Попустительсько-поблажливий стиль, коли батьки не надають значення діям дітей, не вбачають в цих діях нічого страшного, формує важкі дефекти моральної свідомості, вони брехливі й жорстокі, дуже важко піддаються ресоціалізації. Демонстративний стиль, коли батьки, частіше мати, не соромлячись, всім і кожному скаржаться на свою дитину, розповідає на кожному разі про її вчинки, явно перебільшуючи ступінь їх небезпеки, призводить до втрати в дитини сором'язливості, почуття каяття за свої вчинки, знімає внутрішній контроль за своєю поведінкою, відбувається озлоблення по відношенню до дорослих, батьків. Жорстко-авторитарний стиль характерний батькам, які зловживають фізичними покараннями. Діти зазвичай у подібних випадках ростуть агресивними, жорсткими, прагнуть ображати слабких, маленьких, беззахисних. При відсторонено-байдужому стилі діти надані самі собі, відчують себе зайвими, прагнуть менше бувати вдома, з боєм сприймають байдужо-відсторонене ставлення батьків. Виховання по типу "кумир сім'ї" часто виникає по відношенню до "пізніх дітей", коли довгоочікувана дитина нарешті народжується у немолодих батьків або самотньої жінки. У таких випадках на дитину готові молитися, всі її прохання і примхи виконуються, формується крайній егоцентризм, егоїзм, першими жертвами якого стають самі ж батьки. Непослідовний стиль – коли в батьків не вистачає витримки, самовладання для здійснення послідовної виховної тактики в сім'ї. Виникають різкі емоційні перепади, підліток стає некерованим, непередбачуваним [20].

Стиль емоційних відносин між двома членами сім'ї розвивається самостійно. Різноманітність існуючих емоційних відносин визначає сімейну атмосферу і структуру емоційних зв'язків у родині, а останні, у свою чергу, визначають стиль виховання і характер дитини, які потім є факторами прийняття або відхилення дитиною сімейної системи, а також визначають характер відхилень у розвитку сімейної системи [71].

Будь-яка сімейна структура дуже рухома і особливо залежна від зовнішніх і внутрішніх змін, що стосуються членів родини. Н.Аккерман виявив залежність внутрішньої згуртованості сім'ї від зовнішніх факторів. Збільшення можливостей, індивідуальних ресурсів і самостійності членів сім'ї в соціальній сфері веде до послаблення сімейних уз і більшої гнучкості сімейної системи, а зменшення можливостей і небезпека з боку зовнішнього середовища викликає згуртованість і емоційну близькість членів сім'ї і в той же час формує жорстку і домінуючу сімейну систему [3].

При вивченні злочинів неповнолітніх, сполучених з жорстокістю, К.С.Силанов відзначає, що 68% неповнолітніх, які були в дитинстві жертвами жорстокого поводження, найчастіше батьків, роблять злочини з особливою жорстокістю. Початком процесів, пов'язаних з жорстоким поводженням з дітьми, є перекручені сімейні відносини й відповідні конфлікти. Насильству й жорстокості в різних їхніх формах підлягають щорічно до 2 млн. неповнолітніх, 2 тис. з них кінчають життя самогубством. Більше 80% дітей мають відхилення в психіці внаслідок жорстокого й насильницького відношення до них у сім'ях, що, як відомо, визначає зростання злочинності неповнолітніх, сполученої з жорстокістю. Невипадково, мотивами кожного другого злочину, чиненого неповнолітніми з жорстокістю, є ненависть, особиста ворожість, пов'язана з озлобленістю. Із числа всіх неповнолітніх, здійснюючих сполучені з жорстокістю злочини, 35% до цього відчували та отримували жорстокість у сім'ї [168].

Ф.Райс наводить виділені різними авторами особливості сімейних відносин, необхідні для нормального розвитку дитини в підлітковому та юнацькому віці:

1) Зацікавленість і допомога батьків. Недостатня батьківська підтримка, навпаки, може призвести до низької самооцінки дитини-

ни, поганого навчання, імпульсивним вчинкам, слабкої соціальної адаптації, нестійкої і антигромадської поведінки.

2) Здатність батьків слухати, розуміти і співпереживати. Нездатність батьків до емпатії, відсутність у них емоційної сприйнятливості і розуміння думок і почуттів дитини можуть призвести до розвитку байдужості дитини.

3) Любов батьків і позитивні афекти в сімейних відносинах. Якщо ж у сім'ї переважають негативні афекти, то спостерігається емоційна холодність, ворожість, відторгнення, що може призвести або до переваги в дитини потреби в любові (у дорослому віці), або до формування у неї замкнутості, холодності, нездатності виразити свою любов до близьких людей, в тому числі і до дітей.

4) Довіра до дитини. Недовіра до дітей, як правило, свідчить про те, що батьки проєктують на них свої власні страхи, тривоги або почуття провини.

5) Керівництво з боку батьків. Найбільш функціональними є ті сім'ї, де батьки виявляють гнучкість, пристосовуваність і терпимість у своїх поглядах і поведінці. Батьки, що не виявляють гнучкості у вихованні підлітків, згубно впливають на самооцінку підлітка, пригнічують розвиток його особистості.

6) Особистий приклад батьків: здатність подати хороший приклад для наслідування; слідувати тим же принципами, яких навчають дітей [141].

Оскільки розлучення стає все більш поширеним явищем, особливої важливості набуває питання про його вплив на підлітків. На думку багатьох вчених, розлучення батьків є головною негативною подією в житті підлітка, причиною невпевненості і травмуючих переживань.

Неповною називається сім'я, яка складається з одного з батьків із одним або кількома неповнолітніми дітьми. Є категорія функціонально неповних сімей – професійні причини змушують одного з батьків часто бути відсутнім у сім'ї.

Можна виділити кілька різновидів неповних сімей: розлучена сім'я; осиротіла сім'я; мати-одиначка з дитиною; батько-одинак з дитиною [106].

Діти, що пережили розлучення або розлучення і повторний шлюб батьків, піддаються більшому ризику зіткнутися з психологічними проблемами, ніж діти з міцних сімей. У неповних сім'ях (де

відсутній один з батьків) частіше, ніж у звичайних сім'ях, присутні авторитарні або занадто ліберальні відносини. Характер розлучення батьків може по-різному впливати на підлітка: найбільш травмуючою є ситуація, коли батьки втягують дитину в конфлікт, намагаючись змусити її прийняти чиюсь сторону. На адаптацію підлітка до розлучення батьків рішучим чином впливає вміння батьків пристосуватися до нової ситуації: чим більше занепокоєння відчувають батько і мати, тим імовірніше, що душевну рівновагу у дитини також буде порушено [180].

Розлучення батьків змушує підлітка по-новому поглянути на себе і на своїх батьків. Його власне «Я» сильно страждає в такій ситуації – особливо, коли підліток починає звинувачувати себе у тому, що трапилося в родині, або стикається з труднощами, пов'язаними з відношенням оточуючих до подібних ситуацій. Щоб відновити самоповагу, що постраждала в результаті розпаду сім'ї, а також справитися зі стресом, викликаним домашніми конфліктами, розлучених батьків або тих батьків, що живуть порізно, частіше, ніж діти з міцних сімей, здійснюють вчинки, пов'язані з ризиком для їхнього здоров'я (куріння, вживання алкоголю і наркотиків і т.п.) [76].

Дослідження Нідді, Сью та Догерті виявило, що на підлітків-хлопчиків розлучення надає більш негативний вплив, ніж на дівчаток. Однак якщо батько (особливо мати), з яким проживає дівчинка, створює нову сім'ю, то імовірність звернення дочки до наркотиків зростає. У підлітковому віці пасинки і падчерки важко адаптуються до присутності в будинку вітчима або мачухи. Вступ у повторний шлюб батьків, який виховує підлітка, часто викликає у дитини надмірну тягу до незалежності, що, у свою чергу, призводить до порушення взаємин у сім'ї. Авторами було зроблено висновок, що вступ у повторний шлюб батька, що проживає з дітьми, більш благотворно впливає на хлопчиків, ніж на дівчаток. Сини, що залишилися без батьків, активніше беруть на себе роль «голови сім'ї», що дає їм новий статус. А дочки, що опинилися в подібній ситуації, починають частіше сваритися з матерями, їх самооцінка помітно знижується. Однак багато дослідників сходяться на думці, що дівчатка пристосовуються до наслідків розлучення набагато краще, ніж хлопчики. Гілс-Сімс та Кросбі-Бенет встановили, що якщо підліток виховується тільки одним з батьків, то, як наслідок, у ньому

розвивається сильне прагнення до автономії. Дослідження Амато показало, що порівняно з дітьми зі звичайних сімей, діти, які проживають тільки з батьком, слабкіше відчувають батьківську підтримку і помічають, що їх батько менше карає і контролює. Такі діти більш самостійні і відповідальні, однак частіше конфліктують зі своїми єдинокровними братами і сестрами і слабкіше прив'язані до будинку [113]. Ф.Райс на основі даних фактів робить наступні висновки. З одного боку, підлітки з неповних сімей більш відповідальні, незалежні від батьків і рішучі, ніж ті, хто зростає у звичайних сім'ях, з іншого – підлітки з неповних сімей можуть занадто рано почати активно віддалятися від дому, домагаючись поведінкової та емоційної автономії [141].

Розвиток автономії і індивідуалізації – один з основних аспектів особистісного розвитку підлітка – може порушуватися в умовах кризи сім'ї. Зокрема у підлітків, які пережили розлучення батьків, може формуватися дуже раннє, надмірне прагнення до автономії, незалежності від батьків, самостійності, що, у свою чергу, може призводити до подальших конфліктів у сім'ї. Деякі автори відзначають, що підліткам з нездоровою, нефункціональною індивідуалізацією властиві відособленість, відхід у себе, імпульсивна поведінка, відторгнення від сім'ї і суспільних норм і потенційна схильність до суїциду. Також встановлено, що чим менше в родині відбувається конфліктів, тим більше підлітки просуваються у напрямку до психологічної зрілості, тобто розвитку автономії і індивідуалізації [194].

Головний фактор, що визначає виховну неповноцінність неповної сім'ї – морально-психологічний. У неповній сім'ї значно частіше виявляються обмеженими відносини між матерями і дітьми-підлітками. Неповна сім'я, що виникає в результаті розлучення, з точки зору її виховного потенціалу є найбільш вразливою. Помічено, що підвищена емоційність, неврівноваженість, болюча чутливість властиві перехідному періоду у підлітка з сім'ї, що розпалася, носять гіпертрофований характер, роблячи його психіку особливо вразливою. Почуття болю і сорому, власної ущербності, неповноцінності, відчуття покинутості та самотності довгий час у таких випадках не залишають дітей, роблячи їх грубими, дратівливими, не комунікативними, такими, що втратили інтерес до всього [81].

Факторами, найбільш тісно пов'язаними зі здатністю підлітка звикнути до нових умов (неповна сім'я), є:

- наявність близьких відносин між дитиною і тим з батьків, з яким вона живе, який піклується про неї і бере участь в її повсякденних справах;
- відсутність у підлітка відчуття залученості в конфлікт між батьками [194].

У розлучених сім'ях і матір, і підліток часто відчувають провину за те, що трапилося і відчувають взаємне відторгнення. Вплив відсутності батька на підлітка зменшується у процесі його дорослішання [172].

У дітей з неповних сімей часто виникає цілий набір труднощів психологічного характеру. На думку І.С.Кона діти, які виросли без одного з батьків, мають знижений рівень домагань, у них вищий рівень тривожності, частіше зустрічаються невротичні симптоми, хлопчики з важкістю спілкуються з однолітками, гірше засвоюють істинно чоловічі ролі, але гіпертрофують деякі чоловічі риси: грубість, войовничість. Часто дитина починає бунтувати проти крайньої залежності від матері, або виростає пасивною, фізично слабкою [82].

Багато психологів також звертають особливу увагу на підвищену вразливість хлопчиків у неповній сім'ї та наявність у них додаткових причин для неспокою. Узагальнюючи негативні наслідки для хлопчиків, вихованих у неповних сім'ях, Е.Сюллеро пише про те, що такі діти:

- не впевнені в собі;
- відчувають труднощі з визначенням моральних цінностей, із взяттям на себе відповідальності, з розвитком почуття обов'язку і з прийняттям зобов'язань по відношенню до ближніх;
- з важкістю поважають авторитети і стикаються з труднощами завоювання власного авторитету;
- частіше мають психологічні комплекси, які в гіршому випадку можуть привести їх до алкоголізму, токсикоманії та правопорушень [183].

У дітей з неповних сімей також спостерігається порушення самооцінки. У літературі часто зустрічається думка про феномен масової соціальної самотності дітей з неповних сімей та їх невисоку

здібність будувати конструктивну міжособистісну взаємодію. У дітей з неповних сімей спостерігається також і деформація ідентифікації з батьками. Все це підвищує ступінь ризику при взаємодії дітей з неповних сімей з соціальним оточенням, деформує розвиток особистості дитини [110].

Дослідження також виявило високий рівень тривожності, властивий дітям розлучення. У підлітків спостерігається тривога з причини фінансових труднощів сім'ї (в неповній – 39%, в повній – 22%), неспокій за здоров'я рідних (46% і 35%). Порівняння повних і неповних сімей, що мають дітей-підлітків свідчить, що школярі з неповних сімей частіше характеризуються низькою успішністю, орієнтовані на самостійну трудову діяльність і навчання у ВНЗ, ніж на вступ до ВНЗ [76].

Узагальнюючи сказане вище, можна стверджувати, що ситуація неповної сім'ї часто має негативний вплив на розвиток дитини. Причому цей вплив багатосторонній. У соціально-економічному плані такі діти менш економічно захищені та частіше надані самі собі з-за надмірної зайнятості та трудової перевантаженості матері. У медичному плані такі діти більш схильні до різних захворювань, що протікають у важкій формі і частіше страждають різними соматичними захворюваннями в дорослому віці. При розгляді психолого-педагогічних аспектів цього впливу можна зробити висновок, що у дітей з неповних сімей частіше виникають нервові та психічні розлади, порушення поведінки, формується дефектний тип особистості і спостерігається безліч труднощів психологічного характеру (від невпевненості та тривожності до порушення статево-рольової самоідентифікації і зниження самооцінки).

* *
*

На основі теоретичного аналізу проблеми можна зробити наступні висновки.

1. Підлітковий вік – це період вікової кризи, позитивний сенс якої полягає у задоволенні підлітком потреби в самопізнанні й самоствердженні через боротьбу за незалежність у відносно безпечних умовах, яка не приймає крайніх форм, при цьому кризові симптоми – це епізодичні явища, інтенсивність і способи вираження

яких різні. Існують різні підходи до аналізу кризи підліткового віку у вітчизняній та зарубіжній психології, але всі вони погоджуються з тим, що підлітки звільняються від дитячої незалежності та набувають основних рис дорослої особистості, що це вік пошуку себе, «генерального прибирання» – відкидання зайвого та непритаманного даній особистості. Протиставлення себе дорослим і активне завоювання нової позиції – закономірне явище, продуктивне для формування особистості підлітка.

2. Криза підліткового віку пов'язана зі зміною соціальної ситуації розвитку (перехід від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості, де підліток – проміжне становище між дитинством і дорослістю) та провідної діяльності (підлітковому віці вона змінюється на інтимно-особистісне спілкування), а також різким стрибком у процесі формування Я-концепції (розвиток самосвідомості). Центральний психологічний процес самосвідомості – це формування дорослої ідентичності, почуття індивідуальної самототожності, наступності і єдності.

3. У психології існує кілька підходів дослідження життєздатності: енергетичний потенціал людини (Б.Г.Ананьєв, Д.О.Леонт'єв, С.Мадді), особливі модальності свідомості (С.Л.Рубінштейн, К.О.Абульханова), специфічна здатність (В.Д.Шадріков, М.П.Гур'янова, А.І.Лактіонова і А.В.Махнач), об'єкт кроскультурного дослідження. Дослідження показують ключову роль життєстійкості у структурі поняття життєздатності, тому що життєстійкість, з одного боку, впливає на оцінку ситуації – завдяки готовності активно діяти і впевненості у можливості впливати на ситуацію, вона сприймається як менш травматична, з іншого боку, життєстійкість сприяє активному подоланню труднощів за рахунок продукування нової конструктивної поведінки і перетворення компонентів життєздатності. Життєстійкість допомагає відтворювати баланс між факторами ризику та захисними факторами. Життєздатність особистості як здатність людини до самовизначення, самостійного вибору свого життєвого шляху, життєтворчості, організації власної життєдіяльності неможлива без життєвої стійкості, яка є певним набором особистісних властивостей і поведінкових реакцій, що дозволяють конструктивно (тобто продуктивно з точки зору розвитку особистості) вирішити важку життєву ситуацію.

4. Ситуація неповної сім'ї часто має негативний багатосторонній вплив на розвиток дитини. При розгляді психолого-педагогічних аспектів цього впливу можна зробити висновок, що діти з неповних сімей частіше тривожні, невпевнені, нервові, дещо агресивні, або навпаки замкнуті та залежні, ригідні емоційно, відчужені, або навпаки вимагають уваги від усіх, боязкі, надміру вразливі в ситуації стресу, неемпатійні, невірноважені. У підлітковому віці діти стикаються з проблемою сплутаності ролей, коли перед ними постає завдання осмислити різні соціальні ролі (сина або дочки, учня, друга та ін.), та у ситуації неповної родини це зробити складніше через гіршу сформованість якостей, що значно підвищують шанси на успішну психосоціальну ідентифікацію. У дітей з неповних сімей спостерігається деформація моделі сімейної поведінки, а також ідентифікації з батьками.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОЯВУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В СИСТЕМІ КОМПОНЕНТІВ ТА ФУНКЦІЙ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ

2.1. Мета, обґрунтування та характеристика комплексу експериментальних методик дослідження

2.1.1. Обґрунтування програми та методів дослідження

Проблема поведінки людини в життєвих ситуаціях останнім часом дуже актуальна, що пояснюється інформаційною насиченістю і прискоренням ритму життя сучасної людини. Виникло нове суспільство, яке ставить до людини нові вимоги. Відповідальність за своє життя, за її успішність лягає на саму людину. В умовах кризового розвитку сучасного суспільства збільшується кількість людей, не здатних долати життєві труднощі.

У сучасних умовах на перше місце виступає проблема соціальної цінності людини, при цьому психологічне здоров'я і психологічне благополуччя є одним з важливих об'єктивних умов життєдіяльності. Щоб пристосуватися, адаптуватися до такої напруги, успішно реалізувати себе, людині необхідно формувати навички вирішення проблем, придбати таку якість, властивість особистості, яка дозволила б ефективно самореалізовуватися. Такою якістю є життєздатність – індивідуальна здатність людини керувати власними ресурсами в контексті соціальних норм и умів середовища [93]. Однак різноманітні фактори зовнішнього середовища, внутрішнього психологічного життя, індивідуальні особливості психіки, специфіка ситуацій взаємодії людини зі світом сприяють або не сприяють розвитку і прояву життєздатності – психологічного аналогу життєвого стрижня людини.

Сучасна дитина перебуває в мережах інформаційних, психологічних, педагогічних і соціокультурних впливів. Всі вони різною мірою впливають на її особистість. Сімейні умови, включаючи соціальний стан, рід занять, матеріальне забезпечення, у великій мірі визначають життєвий шлях дитини. Крім свідомого, повноцінного і цілеспрямованого виховання, що дають їй батьки, на дитину впливає вся внутрішньо сімейна атмосфера, ефект цього впливу з віком

накопичується та відображається в структурі особистості. Оскільки розлучення стає все більш поширеним явищем, особливої важливості набуває питання про його вплив на підлітків. На думку багатьох вчених (К.М.Гуревич [52], І.Ф.Дементьєва [56], В.В.Зеньковський [70], З.Матейчик [106], В.Сатир [162], К.Вітакер [36], М.Боуен [244] та ін.), розлучення батьків є травматичною подією в житті підлітка, причиною невпевненості і травмуючих переживань. Способи поведінки у важких життєвих ситуаціях мають індивідуальний характер і починають формуватися в дитячому віці. Вирішальна роль у цьому належить індивідуальному досвіду дитини щодо подолання життєвих труднощів, а також особливостям її особистості, темпераменту. У силу цих причин, засвоєні способи поведінки в важких життєвих ситуаціях можуть володіти різною конструктивністю. Очевидно, що засвоєння конструктивних або неконструктивних способів подолання важких життєвих ситуацій надає неоднаковий вплив на подальший розвиток особистості дитини. Тому потрясіння і втрати перенесені в дитячому віці залишають свій відбиток на особливості особистості, її поведінці. С.Мадді зазначав, що компоненти життєстійкості розвиваються в дитинстві і частково в підлітковому віці, їх розвиток вирішальним чином залежить від відносин батьків з дитиною. Тому таким важливим є вивчення особливостей життєстійкості підлітків з неповних сімей та вплив та прояв життєстійкості у структурних компонентах життєздатності [251].

Життєстійкість вважається основним функціональним компонентом життєздатності, що зберігає стабільність системи особистості; системоутворюючим фактором, що задає параметри основних компонентів життєздатності. Життєстійкість виявляється ключовою особистісною змінною, що опосередкує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності особистості.

С.Мадді вважає, що життєстійкість є формованим компонентом особистості, що визначається оптимальною смисловою регуляцією особистості, її адекватною самооцінкою, розвиненими волевими якостями, високим рівнем соціальної компетентності, розвиненими комунікативними вміннями і характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи успішність діяльності [251].

Життєстійкість – це не фіксована якість, а, швидше, динамічний процес, що по-різному діє на різних етапах життя. У життєстійкості С.Мадді виділяє дві сторони: психологічну (самоствалення, усвідомлення, вміння створювати особистісно значущі смисли) і діяльнісну (досягнення мети в контексті даної соціальної ситуації) [252]. Деякі вчені пов'язують формування життєстійкості з наявністю досвіду подолання труднощів, високим рівнем саморегуляції і набуттям внутрішнього локусу контролю [248, 249]. З точки зору Л.А.Александрової, формування життєстійкості може проходити декілька стадій: від адаптації до самодетермінації і далі, до реалізації свого життєвого призначення [4].

Є уявлення про те, що існують три головні якості, які виділяють людей, що вмінють швидко адаптуватися серед інших, так звичай зустрічаються одні люди, яких життєві негаразди не здатні зігнути, а інші, навпаки, впадають через них у повний відчай. Перше – це здатність бачити і приймати дійсність такою, яка вона є. Друга здатність – вміння знаходити сенс у різних сторонах життя. Третя складова – елемент пов'язаний зі здатністю знаходити незвичні або нешаблонні методи вирішення проблем, не виходячи за рамки власних можливостей, дає його володареві величезні переваги [17].

Значимість навичок життя для протистояння труднощам відзначалася ще в роботах філософів. Не володіючи певними життєвими навичками, людина буває безпорадною перед обставинами, мотивом її поведінки стають не власні мотиви і переживання, а обставини, ситуація [133]. За даними вітчизняних досліджень, ефективність у подоланні важких ситуацій у школярів корелює з хорошими комунікативними навичками [4].

За даними досліджень О.Чаусової, володіючи високим рівнем життєстійкості, людина має потребу створювати і підтримувати задовільні відносини з іншими, на основі яких виникають взаємодія і співпраця [213]

У дослідженнях В.І.Моросанової звертається увага на операціоналізацію процесу свідомого самоконтролю: планування цілей, моделювання умов, програмування, коректування активності. За даними дослідження, з високим рівнем життєстійкості корелюють

такі способи саморегуляції, як планування, моделювання, програмування, оцінка результатів [108].

Особистісна безпорадність характеризується більш низьким рівнем життєстійкості в цілому, а самостійність, відповідно, більш високим рівнем. Високий рівень вираженості життєстійкості у самостійних підлітків перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих [245].

Життєстійкість негативно корелює з показниками депресії і тривожності, що входять в емоційний компонент особистісної безпорадності як за результатами досліджень С.Мадді, так і Є.І.Расказова [251, 98].

Життєстійкість відноситься до категорій психології особистості, що роз'яснює потенціал феноменології становлення та адаптації особистості. Життєстійкість як комплекс внутрішніх установок, регулює відношення до себе і світу, достатній розвиток якого забезпечує успішне подолання стресогенних подій, тобто передбачає вихід зі складної життєвої ситуації без шкоди для особистості. Способи поведінки у важких ситуаціях мають індивідуальний характер і можуть володіти різною конструктивністю. Сутність конструктивних способів поведінки полягає в тому, що вони дозволяють оволодіти важкою життєвою ситуацією, діями активними, свідомими, цілеспрямованими та адекватними щодо об'єктивних умов ситуації і власних можливостей. При цьому в залежності від обставин зусилля можуть бути спрямовані або на зміну умов ситуації, або на активізацію та розвиток власних здібностей і можливостей. Неконструктивні способи поведінки дозволяють в кращому випадку відсунути на час вирішення проблеми, не усуваючи причин, що її породжують, або ж ведуть до дезорганізації діяльності. У найбільш широкому плані конструктивну поведінку забезпечує життєстійкість людини, її здатність протистояти життєвим труднощам, зберігаючи себе як цілісну особистість [53].

Виразність компонентів життєстійкості перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів, сприйняття їх як менш значущих. Виявляється, що життєстійкі не доводять себе до фрустрації і афекту, а якщо і потрапили під ситуацію, що фруструє, то прагнуть якомога швидше знайти конструктивний вихід з неї, добитися своєї мети з

мінімальними втратами. У дослідженнях А.Г.Гладких і О.В.Макаренка компоненти життєстійкості респондентів позитивно корелювали з їх сумарним показником емоційного інтелекту, з показниками «самотивації» і «розпізнавання емоцій інших людей», що діагностуються за допомогою тесту Емоційний інтелект Н.Холла. Так само виявлений зв'язок між компонентом «прийняття ризику» життєстійкості і «самотивація», він підтверджує наявне уявлення про важливість здатності людини актуалізувати свої внутрішні психологічні та емоційні ресурси для ефективної зміни власного життя [46].

Компоненти мотиваційної сфери виділені на підставі того, що життєстійка людина, згідно С.Мадді, повинна прагнути до активного засвоєння знань, отриманих з досвіду і їх подальшому використанню [252].

Самоставлення підлітка змінюється відповідно до одержуваного індивідом зворотнього зв'язку. Сама по собі присутність інших людей впливає на манеру поведінки підлітка і на оцінку їм своєї поведінки і зовнішнього вигляду. Підліток може посилювати соціально бажані і виключати соціально неприйнятні форми поведінки і елементи зовнішності, і це надає певний вплив на його самосприйняття. Розвиток стійкості самооцінки йде паралельно розвитку довільної поведінки, таким чином зменшуючи схильність самооцінки через вплив ззовні; і тоді вона починає проявлятися як мотив поведінки. Підвищення стійкості самооцінки сприяє підвищенню стійкості особистості.

Д.В.Ярцев стверджує, що люди, що схильні применшувати свої здібності та успіхи, своє значення і гідність, вкрай болісно переносять життєві стреси. Функції самооцінки й самоповаги полягають у тому, що вони виступають внутрішніми умовами регуляції поведінки й діяльності людини [237].

У дослідженнях С.А.Богомаз вивчалось те, як психологічні захисти можуть проявитися у людей з різним ступенем вираженості життєстійкості. Кореляційний аналіз показав, що висока життєстійкість людини супроводжується наявністю у неї низького ступеня психічних захистів. При цьому формою психічної захисту, якій надають перевагу, у такої людини виявляється «заперечення». Тобто, чим більшою мірою їй властива життєстійкість і «контроль», тим більше вона схильна до викривлення реальності у важких життєвих

обставинах. На противагу цьому, людина з низькою життєстійкістю проявляти ті форми реагування, які характерні для психічних захворювань «регресія», «проекція» і «заміщення» [23]

Таким чином, життєстійкість людини, тому може виступати в якості важливого особистісного ресурсу, що сприяє подоланню стресу і досягненню високого рівня фізичного та психічного здоров'я, що вона, зокрема, поєднується з деякими не менш важливими її індивідуальними особливостями, що надають їй стійкості та орієнтують на значимі цілі. Проте проблема формування життєздатності залишається маловивченою, оскільки діапазон теоретичних поглядів варіює від генетично закладеної до набутої і формованої здібності. Тому дослідження даної роботи присвячено переважно не вивченню взаємозв'язків життєстійкості з компонентами особистості, а дослідженню та виявленню факторів формування життєстійкості підлітків з неповних сімей.

2.1.2. Характеристика комплексу методів емпіричного дослідження

Аналіз й узагальнення психологічної, психолого-педагогічної та методичної літератури за темою дослідження, дозволили провести експериментальну роботу з вивчення особливостей формування життєстійкості та прояву життєстійкості у компонентах та функціональних складових життєздатності підлітків з неповних сімей, вплив повноти сім'ї на формування життєстійкості підлітків. Відповідно до теоретичних аспектів емпіричного вивчення факторів формування життєстійкості підлітків з неповних сімей розроблена програма дослідження, яка включає опис загальної організації дослідження, методи та засоби проведення дослідження, науково-практичні рекомендації.

Мета дослідження – виявити фактори формування життєстійкості та її прояв у компонентах життєздатності підлітків, що виховуються в неповних сім'ях.

При дослідженні прояву життєстійкості у системі життєздатності, було виділено такі структурні компоненти життєздатності: комунікативний, самооцінний, емоційний, мотиваційно-

цільовий, контрольний. Наряду з структурними компонентами було виділено й функціональні складові життєздатності: адаптаційна функція (модифікація внутрішніх структур), захисна функція, зберігаюча функція (зберігання стабільності системи, життєстійкість).

У нестабільному, дисгармонійному суспільстві тільки людина і її життя зберігають свою неминущу цінність. У зв'язку з цим особливого значення набуває свідомість, яка, залишаючись стійкою, не просто відображає соціальну дійсність і адаптує до неї особистість, а максимально зміцнює її позицію, сприяє її самовираженню та самореалізації. Вона забезпечує стабільність суб'єкта протягом життєвого шляху. Завдяки життєстійкості та статичності свідомості виконується функція захисту особистості, зберігається її внутрішня рівновага при життєвих потрясіннях, невдачах, розчаруваннях. Тому так важливо виявити прояв та вплив життєстійкості на самооціночний компонент життєздатності – важливий компонент у структурі особистості підлітка.

Розвинені комунікативні вміння дозволяють людині бути успішною у багатьох сферах діяльності, пов'язаних не тільки з областями, де вміння вирішувати конфлікти або будувати стосунки з людьми є обов'язковою професійною вимогою, та й у повсякденному житті. Найбільш адекватним типом для формування комунікативного компоненту є компетентний тип спілкування, саме він включає в себе те, що М.П.Гур'янова відносить до властивостей ставлення до себе та інших, характерних для життєздатності: вимогливість, повага, любов, людяність, чуйність, великодушність, вірність слову, товарицькість, толерантність, довіра [53].

У ряді сучасних зарубіжних і вітчизняних теорій емоція розглядається як особливий тип знання. Відповідно даному підходу до розуміння емоцій і стала можливою поява категорії «емоційний інтелект». Вміння та знання розпізнавати свої емоції, емоції інших, управляти своїми емоціями, співчувати іншим дозволяють бути не тільки стійким самому, але й допомагати у подоланні труднощів іншим. Рівень життєстійкості важливий і для тривожності, оскільки в соціальній сфері тривожність впливає на ефективність спілкування, взаємостосунки з товаришами, породжуючи конфлікти; в психологічній сфері: зміна рівня домагань особистості, зниження самооцінки, рішучості, впевненості в собі, мотивації.

Мотивація досягнення орієнтує підлітка на успіх, що дозволяють йому ефективніше взаємодіяти в суспільстві і краще адаптуватися до соціально дорослого життя, бути стійким до життєвих труднощів та стресів, тому так важливо дослідити прояв життєстійкості у мотиваційно-цільовому компоненті життєздатності підлітків із неповних та повних сімей.

Локус контроль – особистісна характеристика, яка відображає схильність індивіда атрибутувати відповідальність за успіхи і невдачі своєї активності або зовнішнім обставинам, умовам і силам, або самому собі, своїм зусиллям, своїм недолікам, розглядати їх як власні досягнення або результати власних прорахунків, а також просто відсутність відповідних здібностей або недоробок. Ми припускаємо, що висока життєстійкість дозволяє адекватно сприймати та розподіляти відповідальність за події, що відбуваються в житті особистості.

Найбільш загальним показником успішної життєстійкості можна вважати взаємну задоволеність людини і соціального середовища. Стан особистості, що дозволяє досягати таких взаємин з соціумом, називається соціально-психологічною адаптивністю. При цьому людина без тривалих внутрішніх і зовнішніх конфліктів вибирає життєвий шлях і приймає рішення, продуктивно здійснює свою діяльність, задовольняючи при цьому основні соціогенні потреби, повною мірою відповідає рольовим очікуванням еталонної групи, самореалізується і розкриває свій творчий потенціал.

Механізми захисту виконують роль захисної функції в системі життєздатності, вони спрямовані на збереження стабільності самооцінки особистості, її образу «Я» і образу світу. Психологічні захисні механізми є невід'ємною частиною особистості. В той же час підвищення рівня заперечення реальності, явне домінування певного роду захисних реакцій сприяють зниженню життєстійкості, втраті здатності до самоконтролю.

Ця структура обумовила виділення та розв'язання наступних завдань:

1. Визначити особливості життєстійкості підлітків із неповних сімей.
2. Виявити прояв життєстійкості в структурних компонентах життєздатності підлітків з неповних сімей.

3. Вивчити прояв життєстійкості у функціональних компонентах життєздатності підлітків з неповних сімей;

4. Виявити особливості формування життєздатності у взаємозв'язку із життєстійкістю підлітків з неповних сімей.

5. Розробити розвивальну програму для підлітків із неповних сімей щодо формування компонентів життєстійкості з метою поліпшення їх життєздатності, оцінити її ефективність.

Зважаючи на методологічні вимоги, етапами дослідження були:

I етап – діагностика сімейних взаємовідносин та порушень у сімейному вихованні за допомогою опитувальника АСВ «Аналіз сімейних взаємовідносин» Е.Г.Ейдемільера та В.В.Юстицького, розподіл досліджуваних на групи з порушенням типу виховання (неблагополучні) та без порушення виховання (благополучні). Діагностика особливостей життєстійкості, виділення типів життєстійкості, притаманних досліджуваним; розподілення досліджуваних за допомогою методики «Тест життєстійкості» С.Мадді (адаптація Д.О.Леонтьєва, О.І.Рассказової) по шістьом групам: «нежиттєстійкі» підлітки з повних сімей, «контролюючі» підлітки (життєстійкі завдяки контролю) з повних сімей, «залучені» підлітки (життєстійкі завдяки залученості) з повних сімей, «нежиттєстійкі» підлітки з неповних сімей, «контролюючі» підлітки (життєстійкі завдяки контролю) з неповних сімей, «залучені» підлітки (життєстійкі завдяки залученості) з неповних сімей. Тип «приймаючих ризик» не було виділено, оскільки він виявився не вираженим у досліджуваних.

II етап – діагностика особливостей компонентів життєздатності досліджуваних, виявлення прояву та взаємозв'язку життєстійкості з структурними та функціональними компонентами життєздатності, виявлення структури життєстійкості для підлітків з неповних сімей.

III етап (розвивальна програма – формуючий вплив) – розвивальна робота серед підлітків відповідно до типу життєстійкості.

IV етап (контрольне дослідження) – визначення динаміки життєстійкості, як контрольних так і експериментальних груп, з'ясування ефективності застосування розвивальної програми, формулювання висновків за результатами дослідження та розробка психолого-педагогічних рекомендацій.

Дослідження проводилося на базі гімназії №82 та ХЗОШ №44

Комінтернівського району м. Харкова. Досліджувані – підлітки віком 14-16 років загальною кількістю 149 осіб та їх батьки – 224 особи. З неповних сімей – 74 підлітка і 75 – з повних сімей; 87 дівчат і 62 хлопця.

Для розв'язання поставлених перед дослідженням завдань у роботі був застосований комплекс методів, до якого увійшли теоретичні методи (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, зіставлення), констатуючий експеримент, формуючий експеримент (реалізація розробленої розвивальної програми та визначення її ефективності), методи математичної статистики. З метою зменшення суб'єктивності отриманих результатів і досягнення їх найбільшої вірогідності, ми побудували наше дослідження виходячи з принципів цілісності, комплексності використання взаємодоповнюючих методик, єдності кількісного і якісного аналізу, концептуальної обґрунтованості методів та практичної обґрунтованості методик, високої валідності та надійності, відповідності поставленій меті та задачам нашого дослідження.

У роботі були використані такі методики: на першому етапі – опитувальник «Аналіз сімейних взаємовідносин» Е.Г.Ейдемільера та В.В.Юстицького [226], тест життєстійкості С.Мадді, адаптація Д.О.Леонтьєва, О.І.Рассказової [98], за допомогою цих методик досліджуваних було розділено на шість груп відповідно до повноти сім'ї та типу життєстійкості. На другому етапі для визначення особливостей формування життєстійкості були використані методика діагностики «емоційного інтелекту» Н. Холла [193], методика дослідження рівня тривожності Дж.Тейлор (адаптація Т.А.Немчинова) [135], мальований апперцептивний тест (модифікація ТАТ) Л.Н.Собчик [173], методика «Шкали внутрішнього та зовнішнього контролю» Дж.Роттера [64], методика дослідження самооцінки (Т.В.Дембо, С.Я.Рубінштейн, модифікація А.М.Прихожан) [136], тест-опитувальник механізмів психологічного захисту «Індекс життєвого стилю» (Р.Плутчик, Г.Келлерман, Х.Р.Конте, адаптація Е.С.Романова, Л.Р.Гребеннікова) [131], тест комунікативних вмінь (Л.Міхельсон, адаптація Ю.З.Гільбуха) [61], методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда [111].

1. «Аналіз сімейних взаємин» Е.Г.Ейдемільер, В.В.Юстицький. У вітчизняній психодіагностиці накопичений чималий досвід вивчення сімейних відносин, сімейного виховання і проведення сі-

мейної психотерапії у дітей та підлітків з порушеннями психологічної адаптації. Сформульовано такі поняття, як "діагностика сімейних відносин". Під останньою мається на увазі визначення типу сімейної дезорганізації і негармонійного виховання, встановлення причинно-наслідкового зв'язку між психологічними порушеннями в сім'ї і аномаліями формування особистості дитини.

Аналізуючи процес виховання в сім'ї необхідно відповісти на три питання. По-перше, як, тобто якими способами батьки виховують дитину (тип виховання). У разі, якщо цей тип сприяє виникненню і розвитку патологічних змін особистості дитини, доводиться відповісти і на друге питання: чому батьки виховують саме таким чином, тобто які причини, що викликають даний тип виховання. Встановивши цю причину, необхідно відповісти і на третє питання – про місце цієї причини в сукупності стосунків у сім'ї. Опитувальник АСВ допомагає знайти відповідь на перші два питання.

Порушення процесу виховання в сім'ї:

1. Рівень протекції в процесі виховання – спостерігаються два рівня протекції: надмірна (гіперпротекція) та недостатня (гіпопротекція).

2. Ступінь задоволення потреб дитини – в якій мірі діяльність батьків націлена на задоволення потреб дитини як матеріально-побутових (у харчуванні, одязі, предметах розваги), так і духовних – насамперед у спілкуванні з батьками, в їх любові та увазі. В ступеню задоволення потреб можливі два відхилення: потурання та ігнорування потреб дитини.

3. Кількість і якість вимог до дитини в сім'ї – вимоги до дитини виступають, по-перше, у вигляді обов'язків дитини, тобто в тих завданнях, які вона виконує – навчання, догляд за собою, участь в організації побуту, допомогу іншим членам родини. По-друге, це вимоги-заборони, що встановлюють, чого дитина не повинна робити. Нарешті, невиконання вимог дитиною, може спричинити застосування санкцій з боку батьків від м'якого засудження до суворих покарань.

4. Нестійкість стилю виховання – під таким вихованням ми розуміємо різку зміну стилю прийомів, що представляють собою перехід від дуже суворого до ліберального і потім, навпаки, перехід від значної уваги до дитини до емоційного відкидання її батьками.

Коли батьки свої психологічні (особистісні) проблеми вирішують за рахунок дитини, у цьому випадку в основі негармонійного виховання лежить якась особистісна проблема, найчастіше носить характер неусвідомлюваної проблеми, потреби. Батьки намагаються вирішити її (задовольнити потребу) за рахунок виховання дитини.

- Розширення сфери батьківських почуттів;
- Перевага у підлітка дитячих якостей;
- Виховна невпевненість батьків;
- Фобія втрати дитини;
- Нерозвиненість батьківських почуттів;
- Проекція на дитину (підлітка) власних небажаних якостей;
- Винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання;
- Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини

залежно від її (дитини) статі.

При обробці, якщо число балів досягає або перевищує діагностичне значення, то в досліджуваного діагностується той чи інший тип виховання. Наявність порушень виховання свідчать про порушення благополучності сімейного виховання [226].

2. Тест життєстійкості С.Мадді (адаптація Д.О.Леонтьєва, О.І.Расказовой). Тест життєстійкості являє собою адаптацію опитувальника Hardiness Survey, розробленого американським психологом Сальваторе Мадді. Особистісна змінна життєстійкість характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності. Цей конструкт був виділений у ході досліджень, в яких розглядалося питання: які психологічні фактори допомагають успішному подоланню стресу і зниженню (або навіть попередженню) внутрішнього напруження?

При створенні опитувальника життєстійкості автори відібрали 6 шкал різних тестів (Тесту відчуження С.Мадді, Каліфорнійського тесту оцінки цілей в житті М.Хана, Тесту особистісних особливостей Д.Джексона, Тесту на локус контролю Дж.Роттера), змістовно відповідних компонентів залученості, контролю і прийняття ризику. У ході апробації були відібрані найбільш валідні та надійні пункти.

У третю, остаточну на сьогоднішній день російськомовну версію опитувальника, увійшли найбільш валідні і надійні пункти,

причому пункти вважалися внутрішньо валідними, якщо вони пророкували розвиток соматичних захворювань у стресовій ситуації протягом року після вимірювання життєстійкості. Дослідження життєстійкості в руслі концепції С.Мадді, що одночасно слугує перевіркою валідності методики вимірювання життєстійкості, можна розділити на три основні напрямки:

- дослідження зв'язку життєстійкості з психологічними змінними, що відображають різного роду проблеми і порушення (конструктивна валідність);
- дослідження зв'язку життєстійкості з іншими позитивними характеристиками особистості та обґрунтування їх відмінності (дискримінантна валідність);
- дослідження зв'язку життєстійкості з клінічними і поведінковими змінними – здоров'ям, ефективністю виконання та ін. (екологічна валідність).

Досліджуванним пропонується відповісти на 45 запитань-тверджень, використовуючи такі варіанти відповіді, як «ні», «скоріше ні, ніж так», «скоріше так, ніж ні», «так». Для підрахунку балів відповідям на прямі пункти відповідають бали від 0 до 3 («ні» – 0 балів, «скоріше ні, ніж так» – 1 бал, «скоріше так, ніж ні» – 2 бали, «так» – 3 бали), відповідям на зворотні пункти присвоюються бали від 3 до 0 («ні» – 3 бали, «так» – 0 балів). Потім підсумовується загальний бал життєстійкості та показники для кожної з 3 субшкал (залученості, контролю і прийняття ризику).

Результати тесту життєстійкості дозволяють оцінити здатність і готовність людини активно і гнучко діяти в ситуації стресу і труднощів або її вразливість до переживань стресу. При цьому життєстійкість є чинником, що сприяє оптимальному переживанню ситуацій невизначеності і тривоги. Життєстійкі переконання створюють свого роду «імунітет» до дійсно важких переживань. Важливо, що життєстійкість впливає не тільки на оцінку ситуації, але і на активність людини в подоланні цієї ситуації [98].

3. Методика діагностики «емоційного інтелекту» Н.Холла (адаптація Є.П.Льїна). Поняття емоційного інтелекту є досить новим і визначається як група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню і розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих. Таким чином, здатність розпізнавати, розуміти і викликати почуття

та емоції цілком можна віднести до інтелектуальної діяльності, з іншого боку, емоційні реакції не менш важливі для адаптації людини, ніж розумова активність.

Методика запропонована для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить 5 шкал:

- емоційна обізнаність;
- управління своїми емоціями (емоційна відхідливість, емоційна неригідність);
- самомотивація (як довільне керування своїми емоціями,);
- емпатія;
- розпізнання емоцій інших людей (скоріше вміння впливати на емоційний стан інших людей).

Досліджуваному пропонуються висловлювання, які відображають різні сторони життя. Далі необхідно оцінити кожне твердження, використовуючи таку шкалу: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); частково не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали). В результаті підраховуються рівні парціального емоційного інтелекту відповідно до знаку результатів та інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку [193].

4. Методика дослідження рівня тривожності Дж.Тейлор (адаптація Т.А.Немчинова). Шкала «проявів тривожності» – особистісний опитувальник, призначений для вимірювання проявів тривожності. Оpubлікований Дж.Тейлор у 1953 р. Твердження шкали відбиралися з набору тверджень Міннесотського багатоаспектного опитувальника (ММРІ). Вибір пунктів для шкали «прояви тривожності» здійснювалися на основі аналізу їх здатності розрізняти осіб з «хронічними реакціями тривожності». При цьому результат вимірювання тривожності не тільки доповнює дані по основним клінічним шкалам ММРІ, але і в деяких випадках може бути залучений до інтерпретації профілю в цілому. Як показують дані досліджень (Дж.Рейх, Дж.Хенсер, В.Майер), стан тривоги пов'язано зі зміною когнітивної оцінки навколишнього і самого себе. При високих показниках рівня тривожності необхідно бути дуже обережним в інтерпретації даних самооцінки.

Методика в адаптації Т.А.Немчинова складається з 50 простих тверджень, з якими досліджуваний може погодитися або ні. Досліджуваному пропонується бланк з твердженнями, в якому він відзначає свою згоду або незгоду з твердженням. Оцінка результатів дослідження за опитувальником проводиться шляхом підрахунку кількості відповідей досліджуваного, які свідчать про тривожність [135].

5. Мальований апперцептивний тест (модифікація ТАТ) Л.Н.Собчик. РАТ – це більш компактний модифікований варіант тематичного апперцептивного тесту Г.Мюррея. Дана методика є необхідною в системному багаторівневому дослідженні особистості, щоб за допомогою механізмів ідентифікації та проєкції виявити глибинні, ті, що не завжди піддаються контролю свідомості, переживання. Відсутність жорстко структурованого стимульного матеріалу створює ґрунт для вільного трактування сюжету досліджуваним, якому пропонується за кожною картинкою скласти розповідь, використовуючи свій життєвий досвід і суб'єктивні переживання. Проєкція особистих переживань та ідентифікація з кимось із героїв вигаданої розповіді дозволяє визначити сферу конфлікту, співвідношення емоційних реакцій і раціонального ставлення до ситуації, фон настрою, позицію особистості, послідовність суджень, труднощі соціальної адаптації та багато іншого. Стимульний матеріал методики представлений вісьмома контурними малюнками, на яких зображено дві, рідше три фігурки людина, кожен персонаж зображений в умовній манері; в той же час пози, експресія жестів, особливості розташування фігурок дозволяють судити про те, що на кожній з картинок зображена ситуація скоріш за все конфліктна і, принаймні, два персонажа задіяні в складних міжособистісних відносинах. Досліджуваному дається завдання послідовно, згідно нумерації, розглядати кожну картинку, при цьому намагатися дати волю фантазії і скласти за кожною картинкою невелике оповідання, в якому будуть відображені відповіді на наступні питання:

1. Що відбувається в даний момент?
2. Хто ці люди?
3. Про що вони думають і що відчувають?
4. Що призвело до цієї ситуації, і чим вона закінчиться?

Захисні тенденції можуть виявляти у вигляді декілька однамнітних сюжетів, де відсутній конфлікт.

Аналіз отриманих даних проводиться на якісному рівні, а також за допомогою простих кількісних зіставлень. Обробка и інтерпретація результатів проводиться на основі параметрів, запропонованих Г.Мюрреєм.

Оцінювані категорії:

1. Th – тема успіху, яка включає потребу в досягненні успіху, інструментальну діяльність, очікування успіху, похвалу, позитивний емоційний стан.

2. Thn – тема неуспіху – потреба в уникненні невдач, інструментальна діяльність для уникнення неуспіху, очікування неуспіху, осуд, негативний емоційний стан [173].

6. Методика «Шкали внутрішнього та зовнішнього контролю» Дж.Роттера. У первинному варіанті теорії суб'єктивної локалізації контролю Дж.Роттера (1954) виділялися лише два типи локусу контролю: інтернальний і екстернальний, які розглядалися як глобальні характеристики особистості. Теорія Дж.Роттера відноситься до класу теорій "очікуваної користі", тобто в ній стверджується, що поведінка людини визначається тим, як вона оцінює можливість досягти бажаного результату. В цей час все частіше замість терміна "локус контролю" використовується термін "сприйманий контроль". У цьому останньому понятті можна виділити щонайменше два компоненти:

- узгодженість поведінки та її наслідків. Відображає суб'єктивну оцінку ймовірності того, що дії приведуть до бажаного результату;
- компетентність, тобто оцінка власної спроможності здійснити такі дії.

Досліджуваному пропонується 29 запитань, що містять два варіанти відповіді. Загальна та максимальна сума балів по інтернальності та екстернальності становить 23, оскільки 6 з 29 питань є фоновими. Про спрямованість локусу контролю слід судити по відносному перевищенню результатів одного виміру над іншим [64].

7. Методика дослідження самооцінки (Г.В.Дембо, С.Я.Рубінштейн), модифікація А.М.Прихожан. Дана методика заснована на безпосередньому оцінюванні (шкалюванні) досліджуваними ряду особистих якостей, таких як здоров'я,

здібності, характер і т.д. Рівень розвитку кожної якості, сторони людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня точка якої буде символізувати найнижчий розвиток, а верхня – найвищий. На бланку зображені сім таких ліній, довжина кожної – 100 мм, із зазначенням верхньої, нижньої точок і середини шкали.

Шкали позначають:

1) здоров'я; 2) розум, здібності; 3) характер; 4) авторитет серед однолітків; 5) вміння багато чого робити своїми руками, умлі руки; 6) зовнішність; 7) впевненість у собі.

Досліджуванам пропонується на вертикальних лініях відзначити певними знаками рівень розвитку у них цих якостей (показник самооцінки). Методика може проводитися як фронтально – з цілим класом (або групою), так і індивідуально. Час, що відводиться на заповнення шкали разом з читанням інструкції, 10-12 хв. Кожна відповідь виражається в балах. Як вже зазначалося раніше, розміри кожної шкали 100мм, відповідно до цього відповіді випробовуваних отримують кількісну характеристику (напр., 54 мм = 54 балам). 1) За кожною з шести шкал визначити висоту самооцінки; 2) Розрахувати середню величину кожного показника за всіма шістьма шкалами. Оцінка та інтерпретація параметрів здійснюється відповідно до кількісних характеристик самооцінки [136].

8. Тест-опитувальник механізмів психологічного захисту «Індекс життєвого стилю» (Р.Плутчик, Г.Келлерман, Х.Р.Конте), адаптація Е.С.Романова, Л.Р.Гребеннікова. Тест-опитувальник для вимірювання ступеня використання індивідом (групою) різних механізмів захисту був розроблений Р.Плутчиком у співавторстві з Г.Келлерманом і Х.Р.Контом у 1979 році.

Механізми психологічного захисту розуміються як похідні емоцій, оскільки кожний з основних захистів онтогенетично розвивався для стримування однієї з базисних емоцій. Передбачається, що існує вісім базисних захистів, які тісно пов'язані з сьомома базисними емоціями психоеволюційної теорії. Ці захисти повинні мати специфічні відносини подібності – відмінності один від одного. Більш того, існування захистів повинно забезпечити можливість непрямого вимірювання рівнів внутрішньо особистісного конфлікту, тобто дезадаптовані індивіди

повинні використовувати захисти у більшій мірі, ніж адаптовані досліджувані.

Опитувальник містить 97 стимульних тверджень, розташованих в бланку у два стовпці зверху вниз під відповідними номерами; досліджуваному пропонується зробити відмітку навпроти відповідного номера в лівій крайній графі «Ні», якщо твердження не характерно для нього. Якщо випробуваний вважає, що дане твердження характерно для нього, йому слід зробити відмітку в одній з колонок, які знаходяться правіше колонок «Так». Після підрахунку сумарних «сирих» балів за кожною шкалою експериментатор може порівняти їх зі середньо нормативними показниками по вибірці стандартизації ($x \pm$ стандартне відхилення) або за таблицею процентилей перевести «сирі» бали в процентильні оцінки та визначити умовне місце випробуваного у вибірці стандартизації. Для порівняння показників двох груп необхідно підрахувати середні бали і стандартні відхилення за кожною зі шкал в обох групах і потім оцінити статистичну значущість відмінностей за допомогою критерію Ст'юдента. Віковий діапазон використання від 14 років й вище [131].

9. Тест комунікативних вмінь (Л. Міхельсон) адаптація Ю.З. Гільбуха. Опитувальник спрямований на визначення рівня комунікативної компетентності та якості сформованості основних комунікативних умінь.

Даний тест являє собою різновид тесту досягнень, тобто побудований за типом завдання, у якого є правильна відповідь. У тесті передбачається деякий еталонний варіант поведінки, який відповідає компетентному, упевненому, партнерському стилю. Ступінь наближення до еталону можна визначити за числом «правильних» відповідей. «Неправильні» відповіді підрозділяються на залежні і агресивні. Опитувальник містить опис 27 комунікативних ситуацій. До кожної ситуації пропонується п'ять можливих варіантів поведінки. Необхідно вибрати один, властивий саме досліджуваному, спосіб поведінки в даній ситуації. Авторами пропонується ключ, за допомогою якого можна визначити, до якого типу реагування належить обраний варіант відповіді: упевненому, залежному або агресивному. В результаті пропонується підрахувати число правильних і неправильних

відповідей у відсотковому відношенні до загального числа обраних відповідей.

Всі питання розділені авторами на п'ять типів комунікативних ситуацій: ситуації, в яких вимагається реакція на позитивні висловлювання партнера; ситуації, в яких підліток (старшокласник) повинен реагувати на негативні висловлювання; ситуації, в яких до підлітка (старшокласника) звертаються з проханням; ситуації бесіди; ситуації, в яких потрібно прояв емпатії (розуміння почуттів і станів іншої людини).

Боки комунікативних умінь:

1. Уміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від однолітка.
2. Реагування на справедливу критику.
3. Реагування на несправедливу критику.
4. Реагування на те, що зачіпає, провокує поведінку з боку співрозмовника.
5. Уміння звернутися до однолітка з проханням.
6. Уміння відповісти відмовою на чуже прохання, сказати "ні".
7. Вміння самому проявити співчуття, надати підтримку.
8. Уміння самому приймати співчуття і підтримку з боку однолітків.
9. Вміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність.
10. Реагування на спробу вступити з тобою в контакт [60].

10. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда (адаптація А.К.Осницького). Методи дослідження ефективності адаптації повинні давати можливість отримання кількісних показників критеріїв, реєстрації змін, що відбуваються в процесі адаптації по кожному з них, статистичного аналізу отриманих за їх допомогою результатів.

З огляду на те, що в картині динаміки адаптаційного процесу все більшого значення отримують власне особистісні психологічні сили розвитку, такі як локус контролю, особливості самооцінки, самоприйняття себе та інших, прагнення до домінування, емоційний комфорт та ін., виникає питання про надійність і валідність психологічної діагностики цих складових, які, крім того, доцільно розглядати в якості критеріїв оцінки ефективності адаптації.

Вирішити це завдання можна за допомогою методики діагностики соціально-психологічної адаптації, запропонованій у 1954 р.

К.Роджерсом і Р.Даймондом. Методика апробована і стандартизована на різних вибірках учнів у вітчизняних школах і вузах. Шкала як вимірювальний інструмент виявила високу диференціюючу здатність в діагностиці не тільки станів адаптації і дезадаптації, але і особливостей уявлень про себе, їх перебудови в віковій критичній періоді розвитку і в критичних ситуаціях, що спонукають індивіда до переоцінки себе і своїх можливостей.

У таблиці-ключі, адаптованого А.К.Осницьким опитувальнику, наведені встановлені межі визначення адаптації або дезадаптації, прийняття чи неприйняття себе, інших, емоційного комфорту чи дискомфорту, внутрішнього або зовнішнього контролю, домінування або відомості, втечі від вирішення проблем. В опитувальнику містяться висловлювання про людину, його спосіб життя: переживання, думки, звички, стилі поведінки. Їх завжди можна співвіднести з нашим власним способом життя.

Досліджуваному пропонується оцінити твердження відповідно до шістьох варіантів оцінок, пронумерованих цифрами від «0» до «6»: «0» – це до мене абсолютно не відноситься; «2» – сумніваюся, що це можна віднести до мене; «3» – не наважуюся віднести це до себе; «4» – це схоже на мене, але немає впевненості; «5» – це на мене схоже; «6» – це точно про мене.

Шкали опитувальника:

- адаптивність – дезадаптивність;
- брехливість;
- прийняття себе – неприйняття себе;
- прийняття інших – неприйняття інших;
- емоційний комфорт – емоційний дискомфорт;
- внутрішній контроль – зовнішній контроль;
- домінування – відомість;
- ескапізм (втеча від проблем).

Зона невизначеності в інтерпретації результатів за кожною шкалою для підлітків наводиться в дужках, для дорослих – без дужок. Результати до зони невизначеності інтерпретуються як надзвичайно низькі, а після найвищого показника в зоні невизначеності – як високі [111].

Таким чином, сформований нами комплекс методів та методик, зміст і методика проведення експерименту задовольняють умовам змістових факторів дослідження, база дослідження дозво-

ляє обумовити репрезентативність вибірки (перенесення результатів на досить широке коло досліджуваних), що визначає високу гнучкість та практичну цінність обраних процедур. Діагностичний комплекс сформовано адекватно цілям та завданням дослідження.

Дані, що були отримані на описаних вище вибірках в ході констатуючого та формуючого експериментів, дозволили простежити особливості формування життєстійкості підлітків з неповних сімей, прояв життєстійкості у складових життєздатності. Математико-статистична обробка даних здійснювалась з використанням програми Microsoft Excel 2007 та інтегрованого статистичного пакету Statistica 6.0. Використовувалися процедури кореляційного аналізу, визначалися статистичні вірогідності розходжень між середніми значеннями отриманих результатів з використанням дисперсійного аналізу, також для дослідження компонентів життєстійкості у структурі життєздатності та виявлення факторів, що мають ключове значення для формування життєстійкості в залежності від повноти сім'ї та типу життєстійкості використовувався факторний аналіз методом головних компонент з подальшим варімакс-обертанням.

2.2. Особливості формування життєстійкості підлітків з неповних сімей

Життєстійкість характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності. У структурі життєздатності життєстійкість виконує функцію збереження стабільності системи, допомагає відтворювати баланс між факторами ризику та захисними факторами. Виразність компонентів залученості, контролю, прийняття ризику і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих.

Компоненти життєстійкості розвиваються в дитинстві і частково в підлітковому віці, хоча їх можна розвивати і пізніше. Їх розвиток вирішальним чином залежить від відносин батьків з дитиною. Зокрема, для розвитку компонента залученості принципово важливі прийняття та підтримка, любов і схвалення з боку батьків. Для розвитку контролю важлива підтримка ініціативи дитини, її праг-

нення справлятися із завданнями все зростаючій складності на межі своїх можливостей. Для розвитку прийняття ризику важливо багатство вражень, мінливість і неоднорідність середовища. Тому особливо важливо виявлення впливу повноти сім'ї та благополуччя сімейного виховання на показники даної функції життєздатності підлітків.

На першому етапі дослідження проводилась діагностика сімейних взаємовідносин та порушень у сімейному вихованні за допомогою опитувальника АСВ «Аналіз сімейних взаємовідносин» Е.Г.Ейдемільера та В.В.Юстицького, досліджувані були розподілені на групи з порушенням типу виховання (неблагополучні) та без порушення виховання (благополучні). Далі за допомогою методики «Тест життєстійкості» С.Мадді (адаптація Д.О.Леонтьєва, О.І.Расказової) були виявлені притаманні типи життєстійкості серед двох груп підлітків: з повних сімей та з неповних сімей, виділено той компонент, що є домінуючим серед складових життєстійкості – залученість, контроль, прийняття ризику. На жаль, в посібнику Д.О.Леонтьєва і О.І.Расказової [98] в розділі, що відбиває результати апробації тесту життєстійкості С.Мадді у російськомовній вибірці, не міститься статистичних даних, що дозволяють групувати досліджуваних за рівнями життєстійкості. Тому при визначенні граничних значень, була використана процентильна шкала. Всі досліджувані з результатами, розташованими лівіше 33,33 процентилю, були віднесені до групи з низькою життєстійкістю, а досліджувані, результати яких виявилися правіше 66,66 процентилю – до групи з високою життєстійкістю. Результати групи із середнім рівнем життєстійкості розподілені між 33,33 і 66,66 процентиллями. Такі обчислення були зроблені за кожною з трьох шкал тесту життєстійкості.

При визначенні групи з низьким рівнем залученості ми виділили досліджуваних, результати яких не подолали рівня у 33,33 процентиля, тобто попали в інтервал від 17,00 до 24,00 включно; результати досліджуваних із високим рівнем подолали рівень у 66,66 процентиля та попали в інтервал від 30,00 до 50,00 включно.

При виявленні досліджуваних з низьким рівнем контролю ми виділили підлітків, результати яких не перевищили 33,33 процентиля – попали в інтервал від 11,00 до 30,00 включно; досліджуючи

результати підлітків із високим рівнем контролю виявлено досліджуваних, результати яких перевищили 66,66 процентиля, тобто потрапили в інтервал від 40,00 до 47,00 включно.

Під час визначення групи з низьким рівнем прийняття ризику виділили досліджуваних, результати яких не подолали рівня у 33,33 процентиля та потрапили в інтервал від 6,00 до 11,00 включно; результати досліджуваних із високим рівнем прийняття ризику подолали рівень у 66,66 процентиля та попали в інтервал від 15,00 до 26,00 включно.

Таким чином, було визначено рівні значень даних, що давали можливість віднести досліджуваних до групи з високими, середніми та низькими показниками складових життєстійкості (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Розподілення досліджуваних за показниками компонентів життєстійкості

Компоненти життєстійкості	Тип сім'ї	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Залученість	Повна	35	46,7	13	17,3	27	36
	Неповна	7	9,5	40	54	27	36,5
	Благополучна	34	48,6	12	17,1	24	34,3
	Неблагополучна	8	10,1	41	51,9	30	38
Контроль	Повна	18	24	33	44	24	32
	Неповна	23	31,1	18	24,3	33	44,6
	Благополучна	23	32,8	27	38,6	20	28,6
	Неблагополучна	18	22,8	24	30,4	37	46,8
Прийняття ризику	Повна	18	24	38	50,7	19	25,3
	Неповна	20	27	21	28,4	33	44,6
	Благополучна	11	15,7	19	27,1	40	57,2
	Неблагополучна	25	31,6	42	53,2	12	15,2

Оскільки один і той же досліджуваний міг мати різні ступені вираженості життєстійкості за окремими шкалами, то для визначення рівнів на основі сумарного показника життєстійкості використовувалася процедура кластерного аналізу методом k-means із заданим числом кластерів, рівним трьом. На рис. 2.1 відображені середньогрупові дані за кожною з розмірностей (тобто за кожним параметром життєстійкості) для кожного кластера (тобто кожної групи досліджуваних).

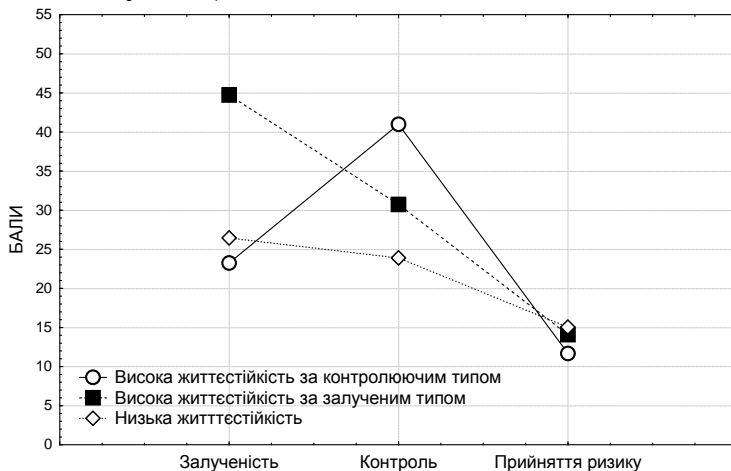


Рис. 2.1. Кластерні профілі життєстійкості у трьох групах досліджуваних.

Таблиця 2.2

Евклідові відстані між кластерами, виявлені в результаті кластеризації даних трьох груп досліджуваних за трьома показниками життєстійкості

№№ кластерів	№ 1	№ 2	№ 3
№ 1	0,000	190,177	104,620
№ 2	13,790	0,000	127,303
№ 3	10,228	11,282	0,000

Примітка: Кластер № 1 – помірне залученість, високий контроль, низький рівень прийняття ризику – отримав назву висока життєстійкість за контролюючим типом (контролюючі), кластер № 2 – висока залученість, помірний контроль, низький рівень прийняття ризику – висока життєстійкість за залученим типом и кластер № 3 – помірне залученість, помірний контроль та низький рівень прийняття ризику – низька життєстійкість.

У таблиці 2.2 представлені результати обчислень евклідових відстаней (під діагоналлю) і квадрати евклідових відстаней (над діагоналлю) між «центрами кластерів». Добре видно, що відстані між кластерами, обчислені із середніх значень трьох кластерів (тобто груп досліджуваних) за трьома розмірностями (тобто шкалами життєстійкості), достатньо великі.

У таблиці 2.3 представлені результати міжгрупового дисперсійного аналізу для кожного параметра життєстійкості.

Таблиця 2.3

Результати міжгрупового дисперсійного аналізу, що підтверджують прийнятність поділу досліджуваних на групи з низькою життєстійкістю, контролюючим та залученим типом життєстійкості

Параметри життєстійкості	Відмінність між кластерами	Ст. свободи	Відмінність всередині кластерів	Ст. свободи	F	p
Залученість	12350,42	2	1358,15	146	663,82	0,000001
Контроль	7782,18	2	1699,68	146	334,23	0,000001
Прийняття ризику	321,19	2	1299,05	146	18,04	0,000001

Таблиця 2.4

Результати діагностики життєстійкості підлітків з повних та неповних сімей

Показники життєстійкості	Типи сімей		t	p
	Повна	Неповна		
Життєстійкість	82,18±10,37	71,72±6,01	7,512	0,000001
Залученість	33,41±11,68	26,28±4,83	4,853	0,000001
Контроль	34,84±6,55	32,97±9,19	1,428	-
Прийняття ризику	13,97±3,21	12,47±3,25	2,832	0,01

Величини F-відносин переконливо свідчать про математико-статистичною обґрунтованості здійсненого нами розділення випробуваних таких, що з низькою життєстійкістю (38 підлітків), контролюючим типом життєстійкості (71 підліток) та залученням типом життєстійкості (40 підлітків) з урахуванням одночасно трьох груп показників – залученості, контролю і прийняття ризику.

Досліджуючи показники компонентів життєстійкості підлітків з повних та неповних сімей, було отримано результати, відображені у таблиці 2.4. Загальний показник життєстійкості підлітків з неповної сім'ї однозначно нижче ніж у підлітків з повної сімей ($p \leq 0,00001$). Ці данні свідчать, що для підлітків з неповних сімей незначні ситуації в більшій мірі сприймаються як складні та як ті, що порушують звичний хід життя; опинившись в ситуації ризику (ситуації випробувань, ситуації втрат, ситуації соціальної депривації) ці досліджувані долають її з негативними наслідками для психічного та соматичного здоров'я, для особистісного розвитку, для сформованих міжособистісних відносин. Життєстійкість охороняє особистість від дезінтеграції і особистісних розладів, створює основу внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я, високої працездатності. Дезінтеграцію особистості розуміють як втрату організуючої ролі вищого рівня психіки в регуляції поведінки і діяльності, розпад ієрархії життєвих сенсів, цінностей, мотивів, цілей. Психологічна стійкість індивідуума безпосередньо визначає його життєздатність, психічне і соматичне здоров'я.

Показники залученості у підлітків з неповних сімей також нижче, ніж у підлітків з повної сімей ($p \leq 0,00001$). Залученість визначається як переконання в тому, що залученість у те, що відбувається, дає максимальний шанс знайти щось вартісне та цікаве для особистості. Підлітки з неповних сімей не відчують задоволення від взаємодії з іншими та від власної діяльності, вони в більшій мірі відчують себе відчуженими і «поза» життя.

Для підлітків з обох груп в рівній мірі притаманним є контроль – переконаність у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть це вплив не абсолютний та успіх не гарантований. Вони відчують себе впевненими, контролюючи та управляючи процесом життя. Людина з сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає власну діяльність, свій шлях.

У підлітків з неповних сімей незначно нижче показники прийняття ризику ($p \leq 0,01$) – переконаності в тому, що все те, що трапляється, сприяє розвитку за рахунок знань, які вони отримують з досвіду. Ці підлітки не розглядають життя як спосіб набуття досвіду, вони не готові діяти за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик; вони вважають, що прагнення до комфорту є більш безпечним для їх діяльності. В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку через активне засвоєння знань з досвіду і подальше їх використання.

Виходячи з отриманих результатів, можна припустити, що повнота сім'ї є важливим чинником формування життєстійкості. Повна сім'я сприяє розвитку життєстійкості завдяки залученості та контролю, а неповна сім'я – завдяки контролю.

2.3. Особливості вираження життєстійкості в системі компонентів життєздатності підлітків з неповних сімей

2.3.1. Вираження життєстійкості в комунікативному компоненті життєздатності підлітків з неповних сімей

Завдяки комунікативному компоненту можна виявити комунікативні уміння, що сприяють налагодженню передачі інформації, адекватному сприйняттю ситуацій та суб'єктів комунікативного процесу, а також виявити особливості соціальної активності, специфіку взаємодії та життєву позицію особистості. Оскільки компетентні комунікативні вміння необхідні для стійкої життєздатності, тому вивчення комунікативних вмінь підлітків з неповних сімей є досить значущим в їх особистісному становленні та сприянні розвитку їх життєздатності.

Показники життєстійкості по-своєму проявляються у комунікативному компоненті життєздатності, що підтверджують результати кореляційного аналізу (рис. 2.2). Життєстійкість допомагає бути більш гнучким до змін у навколишньому середовищі та стійким до зовнішніх впливів. Залученість спонукає людину до встановлення тісних зв'язків із оточенням, вміння налагодити стосунки, бути асертивною, оскільки цей компонент життєстійкості пов'язан

ний із бажанням продукувати свою діяльність у зовнішній світ, відчувати задоволення від взаємодії з іншими та від власної діяльності, а також у включенні особистої діяльності у життя інших. Контроль також спонукає до взаємодії, але дещо в іншому контексті: людина йде на взаємодію з бажанням отримати кращий результат своєї діяльності за рахунок цієї взаємодії, такі люди бажають контролювати себе та інших, оскільки саме від цього, на їх думку, буде залежати той результат, що вони отримують; контроль також формує відповідальність завдяки підвищенню саморегуляції. Прийняття ризику також впливає на комунікативний компонент життєздатності: він викликає у людини бажання встановлювати більше контактів, оскільки такі люди переконані в тому, що все те, що трапляється, сприяє розвитку за рахунок знань, які вони отримують з досвіду.



Рис. 2.2. Взаємозв'язок життєстійкості та складових комунікативного компоненту життєздатності.

Визначення комунікативної компетентності давали різні автори. За твердженням К.М.Гуревич комунікативні вміння – це вміння вийти з будь-якої ситуації, не втративши власної внутрішньої свободи, і в той же час не давши втратити її партнерові по спілкуванню [52]. Виходячи з цього, можна говорити про залежну, агресивну і впевнену (компетентну) поведінку у спілкуванні. У першому випадку спостерігається невпевнена поведінка, при якій людина втрачає свою внутрішню свободу; при агресивній поведінці людина чинить тиск на партнера по спілкуванню і внутрішню свободу

втрачає співрозмовник. У разі ж впевненого, компетентного спілкування можна говорити про партнерське спілкування – на рівних.

Для оцінки рівня розвитку комунікативних умінь в контексті вивчення комунікативного компоненту життєздатності та для оцінки вираження чинників життєстійкості був використаний Тест комунікативних умінь Л.Міхельсона [61] – методика оцінки реакції особистості на різні ситуації спілкування, що визначає провідний тип поведінки: «залежний», «агресивний» або «компетентний».

При обробці результатів по цій методиці нами було виявлено результати, представлені у таблиці 2.5.

З даних, представлених у таблиці 2.5 видно, що підлітки з неповної сім'ї з нестійким та залученим типом життєстійкості частіше використовують агресивний тип спілкування, а підлітки з неповної сім'ї з контролюючим типом життєстійкості та підлітки з повної сім'ї з нестійким, контролюючим та залученим типом життєстійкості частіше використовують компетентний тип спілкування.

Таблиця 2.5

Результати діагностики прояву життєстійкості у комунікативному компоненті життєздатності підлітків з повних та неповних сімей

Повнота сім'ї/ тип життєстій- кості	Кількість дослі- джуваних	Типи спілкування		
		Залеж- ний	Компетент- ний	Агресив- ний
Неповна сім'я/ нестійкий тип	31	7,90±0,40	7,46±0,49	10,62±0,38
Неповна сім'я/ контролюючий тип	37	6,13±0,38	14,64±0,45	5,24±0,36
Неповна сім'я/ залучений тип	6	8,00±1,03	7,20±1,24	10,80±0,98
Повна сім'я/ нестійкий тип	6	2,83±0,94	19,66±1,14	3,50±0,89
Повна сім'я/ контролюючий тип	34	3,88±0,39	17,32±0,47	4,79±0,37
Повна сім'я/ залучений тип	35	2,08±0,39	22,02±0,47	1,94±0,37

Дані, представлені у табл. 2.5 та опрацьовані за критерієм Манна-Уїтні, свідчать, що залежність підлітків нестійкого типу з неповних сімей значно вище, ніж у контролюючих підлітків з неповних сімей ($p \leq 0,05$), підлітків нестійкого типу з повних сімей ($p \leq 0,001$), контролюючих підлітків ($p \leq 0,0001$) та залучених підлітків ($p \leq 0,0001$) з повних сімей.

Залежний тип спілкування контролюючих підлітків з неповних сімей вище, ніж у підлітків нестійкого типу з повних сімей ($p \leq 0,01$), контролюючих підлітків ($p \leq 0,001$) та залучених підлітків ($p \leq 0,0001$) з повних сімей та нижче, ніж у підлітків нестійкого типу з неповних сімей ($p \leq 0,05$). Залежність у спілкуванні підлітків залученого типу життєстійкості значно вище, ніж у нежиттєстійких підлітків з повних родин ($p \leq 0,001$), підлітків контролюючого типу ($p \leq 0,001$) та залученого типу ($p \leq 0,0001$). Також виявлені відмінності залежності у спілкуванні між підлітками контролюючого типу життєстійкості та підлітками залученого типу з повних сімей ($p \leq 0,01$).

Аналіз даних щодо компетентного типу спілкування також виявив відмінності між шістьма групами підлітків. Компетентність у спілкуванні нестійких підлітків з неповних сімей значно нижче, ніж у контролюючих підлітків з неповних сімей ($p \leq 0,001$), нестійких підлітків з повних сімей ($p \leq 0,0001$), контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених підлітків ($p \leq 0,001$) з повних сімей. Компетентність контролюючих підлітків з неповних сімей значно вище ніж у підлітків з нестійким ($p \leq 0,001$) та залученим типом ($p \leq 0,001$) із неповних сімей; та значно нижче, ніж у нежиттєстійких підлітків з повних сімей ($p \leq 0,001$), контролюючих підлітків ($p \leq 0,01$) та залучених підлітків ($p \leq 0,0001$) з повних сімей. Підлітки залученого типу життєстійкості з неповних сімей володіють значно меншою компетентністю у спілкуванні, ніж підлітки з неповних сімей контролюючого типу життєстійкості ($p \leq 0,001$), нестійкі підлітки з неповних сімей ($p \leq 0,01$) та підлітки з контролюючим типом ($p \leq 0,0001$) та залученим типом життєстійкості ($p \leq 0,0001$) з повних сімей. Компетентність у спілкуванні підлітків з контролюючим типом з повних родин нижче, ніж у підлітків нестійкого типу з повних сімей ($p \leq 0,05$) та залученого типу з повних сімей ($p \leq 0,0001$).

Агресивний тип спілкування також має відмінності в середині груп досліджуваних. Так агресивність нестійких підлітків з непов-

них сімей значно вище, ніж у контролюючих підлітків з неповних сімей ($p \leq 0,0001$), нестійких підлітків з повних сімей ($p \leq 0,001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених підлітків ($p \leq 0,0001$) з повних сімей. У контролюючих підлітків з неповних сімей агресивність у спілкуванні значно нижче, ніж у підлітків нестійкого ($p \leq 0,0001$) та залученого ($p \leq 0,0001$) типів життестійкості з неповних сімей, а також вище, ніж у підлітків залученого типу з повних родин ($p \leq 0,0001$). Підлітки залученого типу життестійкості з неповних сімей мають значно вищу агресивність, ніж підлітки з контролюючим типом з неповних родин ($p \leq 0,0001$), підлітки нестійкого типу з повних сімей ($p \leq 0,01$), контролюючі ($p \leq 0,001$) та залучені підлітки з повних сімей ($p \leq 0,0001$). Також агресивність у спілкуванні підлітків з залученим типом життестійкості з повних сімей значно нижче, ніж у підлітків контролюючого типу з повних сімей ($p \leq 0,0001$).

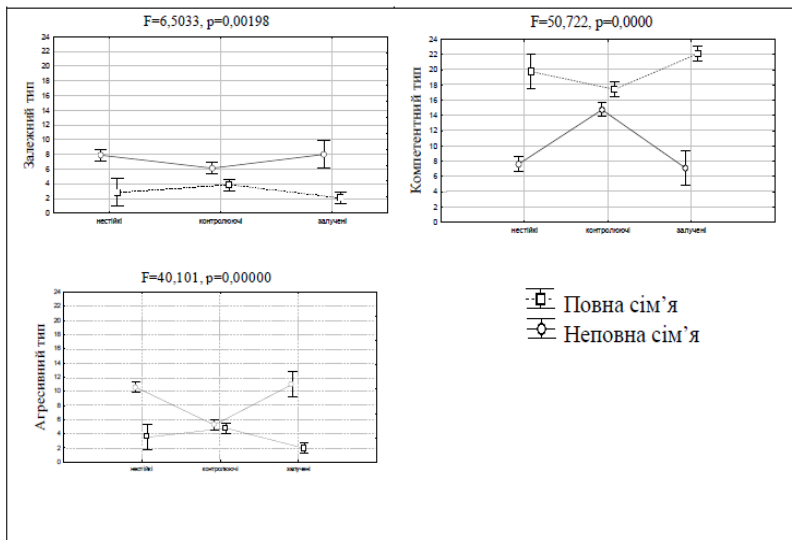


Рис. 2.3. Результати діагностики залежності типів спілкування від типу життестійкості та повноти сім'ї.

З рис. 2.3 видно, що агресивний тип в більшій мірі характерний підліткам з нежиттестійким та залученим типом життестійкості з неповних сімей, найменш характерний для залучених підлітків

з повних сімей, а у підлітків з контролюючим типом життєстійкості представлений на середньому рідні для обох типів сімей.

Агресивний тип спілкування не вважається конструктивним для формування життєздатності: він заважає адекватній модифікації внутрішніх структур в ситуації ускладнень та невизначеності захищати та забезпечувати життєстійкість особистості. Такі підлітки частіше порушують права інших, аби нав'язати свої потреби і прагнення. Вони частіше поводяться нетактовно, намагаються весь час домінувати над оточенням, відстоюють свої думки, переконання, почуття, порушуючи права інших, поводяться зверхньо, приносять інших, при спілкуванні тиснуть на співрозмовника; після відмови у проханні не відходять, а продовжують наполягати на своєму. Під час спілкування можуть близько підходити до партнера, торкатися його, штовхатися, указувати пальцем, зверхньо поплескувати по плечу, іноді можуть погрожувати, принижувати. Такі підлітки часто оцінюють або наказують, беззаперечно висловлюються проти певних груп людей, відмовляючись, можуть підвищувати голос, навіть кричати або грубити. У більшості випадків основною їх метою є домінування; вони бажають вигравати, наказувати, змушувати інших програвати, щось втрачати. За людей з агресивною поведінкою часто щось роблять інші, хід подій складається так, як хочуть саме вони, бо вони контролюють ситуацію. Вони часто досягають того, що хочуть, успішніші в ситуаціях, які вимагають боротьби та суперництва. Однак бажання домінувати й керувати людьми потребує багато енергії, вони постійно відчують напруження, їх стосунки з товаришами пов'язані здебільшого з негативними почуттями, непостійні, тому часто виникають суперечки. Це заважає їм налагоджувати стосунки з іншими, вони мають більше ворогів, що спричиняє появу тривожності та необхідності постійно відстоювати своє місце в групі, а це заважає керувати власними ресурсами, виявляти внутрішню гнучкість, що так важливо для комунікативного компоненту життєздатності.

Залежний тип спілкування також представлений у всіх групах, проте його показники знаходяться у межах норми для усіх груп. Найменші показники мають підлітки з залученим типом життєстійкості із повних сімей, а найвищі у порівнянні з іншими групами – нестійкі та залучені підлітки з неповних родин (рис. 2.4). При цьому типі спілкування підлітки дозволяють іншим порушувати

свої права, нав'язувати свої погляди, думки. Ці підлітки точно не знають, чого хочуть. Вони дозволяють себе експлуатувати заради того, щоб сподобатися оточенню. Не відстоюють особисті інтереси, думки та переконання. Часто дозволяють домінувати бажанням і думкам інших над власними переконаннями та потребами та про свої потреби розповідають невпевнено, із почуттям провини перед іншими. Вони дозволяють іншим приймати рішення за них. Проявляючи свій конформізм, бояться розчарувати інших, часто вибачаються. Це заважає їм виражати себе, адекватно адаптуватись та зберігати стабільність системи життєздатності – бути життєстійкими; цей тип комунікативного компоненту пригнічує основні функції життєздатності. Через низьку самооцінку можуть почуватися безпорадними, безпомічними, за будь-яку ціну уникають конфліктів і неприємностей. Вони не вміють попросити та не вміють відмовляти, мають труднощі з поясненням причин поведінки. При відмові такі підлітки можуть перекладати відповідальність на інших людей або на обставини. Вони підпорядковують себе іншим і намагаються подати себе так, щоб сподобатись; інші висувають до них свої вимоги, і стосунки розвиваються не так, як їм хотілося б – вони відчувають дискомфорт. Постійно придушуючи свої почуття, такі люди стають неспроможними висловити повною мірою й позитивні емоції – любов, повагу, симпатію. Проте така поведінка має деяку вигоду: таким людям симпатизують, їх рідко звинувачують у якихось невдачах (тому що вони не беруть на себе відповідальності), інші турбуються про них, захищають їх, а вони мають менше конфліктів.

Такі показники заважають підліткам протистояти важким життєвим умовам, зберігаючи свою особистісність, цілісність та ідентичність, орієнтуватися у розширеному соціальному просторі, виявляти внутрішню стійкість, різноманітність інтересів, прагнути до самовираження, усвідомлювати себе як індивідуальну особистість.

Дані, відображені у рис. 2.3, свідчать про те, що для нестійких та залучених підлітків з неповних сімей характерним є низький рівень компетентності у спілкуванні, у підлітків з контролюючим типом життєстійкості з неповних сімей компетентний тип спілкування більш виражений, ніж у інших груп з неповних родин; з повних сімей компетентний тип більш характерним є для залучених підлітків та підлітків з низькою життєстійкістю, а найменш пред-

ставлений серед груп з повних сімей цей тип у підлітків з контролюючим типом життєстійкості. Компетентний тип спілкування є найбільш конструктивним у структурі комунікаційного компоненту життєздатності – він допомагає бути більш гнучким до змін у навколишньому середовищі та стійким до зовнішніх впливів. Це співвідноситься з поняттям життєстійкості – конструктивного стрижня життєздатності, який відображає міру подолання їм заданих обставин, самого себе, а також міру прикладених зусиль по роботі над собою і над обставинами свого життя. Для підлітків з таким типом поведінки у спілкуванні притаманно відстоювати свої права та думки без порушення прав оточення, відверто говорити про свої почуття і потреби. Вони вміють вести конструктивний діалог та поважають думки і гідність співрозмовника. Виражають свої думки, переконання та почуття прямо та відкрито, поважаючи права інших; діють природно, так, як вважають за потрібне. Вони не прагнуть когось підкорювати чи змінювати – сприймають людину такою, якою є. Такі підлітки готові обговорювати конфліктні ситуації, співпрацювати, йти на компроміси, бо вони відповідають за свої вчинки, не перекладаючи відповідальність на інших. Вміють прямо про щось попросити, проте якщо їм відмовляють, вони можуть бути невдоволені, розчаровані, але розуміють, що інші люди можуть мати особисті бажання. Досліджувані з цієї групи можуть допомагати іншим, але за їхнім бажанням і проханням, не нав'язуючи своєї допомоги або свого розуміння. У ситуації взаємодії уважно вислуховують співрозмовника, проте вміють спокійно відмовляти і пояснювати причини відмови, намагаються зрозуміти думку іншого, відмовляючи, беруть відповідальність на себе. Для таких підлітків важливо спілкуватись вільно, як дорослий з дорослим. Люди з компетентною поведінкою викликають повагу інших людей, їхня самооцінка зростає, вони вміють досягати того, чого прагнуть, відстоюють свої права. Вони вміють виразити негативні почуття, не ображаючи інших. Їхні стосунки з іншими позбавлені контролю та страху, легкі, стабільні, приносять більше задоволення. Проте підліткам з таким типом поведінки може бути важко спілкуватися з однолітками, бо товариші, можливо, не звикли до росту асертивності (компетентності), вони мали вигоду з пасивної або з агресивної поведінки (оскільки за них приймалися рішення, їх спрямовували або за них щось робили).

Таким чином, можна сказати, що життєстійкість відіграє важливу роль у формуванні комунікативного компоненту життєздатності підлітків. Із результатів дослідження видно, що підлітки з неповної сім'ї з нестійким та залученим типом життєстійкості частіше використовують агресивний тип спілкування, а підлітки з неповної сім'ї з контролюючим типом життєстійкості та підлітки з повної сім'ї з нестійким, контролюючим та залученим типом життєстійкості частіше використовують компетентний тип спілкування.

2.3.2. Вираження життєстійкості в самооцінчному компоненті життєздатності підлітків з неповних сімей

Підлітковий вік є сенситивним до формування самооцінки, це обумовлено розвитком пізнавальних здібностей підлітка, посиленням інтересу до себе і схильністю до самоспостереження. Зміст самооцінки підлітка диференціюється, структура її ускладнюється, зростає критичність по відношенню до самого себе. Становлення самооцінки підлітка в цей період характеризується низкою суперечливих тенденцій: в одних сферах підліток виявляє стійку самооцінку, в інших, навпаки, у нього виявляється менш стабільна самооцінка. Тим не менш, самооцінка підлітка стає більш об'єктивною і реалістичною порівняно з попередніми віковими періодами. У процесі розвитку самосвідомості центр уваги підлітків все більше переноситься від зовнішнього боку особистості до її внутрішньої сторони, від більш-менш випадкових рис – до характеру в цілому. З цим пов'язані усвідомлення – іноді перебільшене – своєї своєрідності і перехід до духовних, ідеологічних масштабів самооцінки. В результаті людина самовизначається як особистість на більш високому рівні. Психологічні зміни самосвідомості і самооцінки відбуваються у підлітка поступово. На початковому етапі пізнання підлітком самого себе і своїх можливостей, його увага акцентується на фізичних характеристиках, потім на якостях, які пов'язані з виконанням певних видів діяльності, і, нарешті, увага підлітка фокусується на особистісних особливостях, що характеризують внутрішній світ людини.

Важливим для формування самооціночного компоненту життєздатності підлітка є зіставлення образу реального «Я» з образом ідеального "Я". Ті з підлітків, у яких в реальному житті виникає можливість співвіднести власну оцінку себе зі своїми ідеальними уявленнями про себе, найчастіше мають високу самооцінку. Якщо ж підліток у ході порівняння реальних своїх досягнень з тими, які є для нього найбільш бажаними, виявляє великий розрив між ними, то формування компоненту оцінки буде мати тенденцію до зниження.

Підлітки схильні оцінювати себе так, як їх оцінюють референтні джерела (батьки, вчителі, однолітки тощо), тому актуальний вислів про те, що «ніхто не може придбати низьку самооцінку в ізоляції, і ніхто не в змозі змінити її на самоті». Вони оцінюють успішність і доцільність своїх дій і особливостей через призму своїх уявлень, цінностей, ідеалів, еталонів.

Питання особистісного та соціального становлення підлітка відображені в роботах Б.Г.Ананьєва [8], Л.І.Божович [24], Л.С.Виготського [40], Ю.Б.Гіппенрейтер [45], С.В.Дрокової [63], А.В.Захарової [68], І.С.Кона [82], О.М.Леонтьєва [97], О.Г.Лідерса [99], Л.Ф.Обухової [120], М.В.Покатаєвої [132], Є.Т.Соколової [175], Д.І.Фельдштейна [192], Г.А.Цукерман [211], І.Г.Чеснової [114], Д.Б.Ельконіна [229] і ряду інших.

Самооціночний компонент в структурі життєздатності – непостійний конструкт, він постійно змінюється, вдосконалюючись. Він обумовлений поєднанням знання про себе і світогляду, норм і цінностей, властивих людині. Саме самооціночний компонент виконує функцію регуляції поведінки і діяльності, оскільки вона може співвідносити потреби і домагання людини та її можливості. В.Сатир ставила самооцінку на перше місце серед чинників, що визначають успіхи і невдачі у вихованні дітей і розвитку особистості. Під самооцінкою вона розуміла здатність людини чесно з любов'ю і гідно оцінити себе [162]. Самооцінка є центральним утворенням особистості. Вона значною мірою визначає соціальну адаптацію особистості, є регулятором її поведінки і діяльності. Саме формування самооціночного компоненту відбувається в процесі діяльності та міжособистісної взаємодії. Соціум у значній мірі впливає на формування самооцінки особистості. Ставлення людини до самої себе є найбільш пізнім утворенням у системі відносин людини

до світу. Цей компонент формується у людини в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке і в той же час піддане внутрішнім змінам і коливанням психічне надбання. Воно накладає чіткий відбиток на всі життєві прояви людини – із самого дитинства до глибокої старості.

Помічено, в процесі формування самооцінчного компоненту значну роль відіграє сім'я, стиль сімейного виховання, який визначається батьківськими ціннісними орієнтаціями, установками, емоційним ставленням до дитини. Особливості сприйняття батьків дитиною і способи поведінки з ними обумовлюють засвоєння підлітками основних правил і норм поведінки, виробляють їх позицію по відношенню до світу і самому собі.

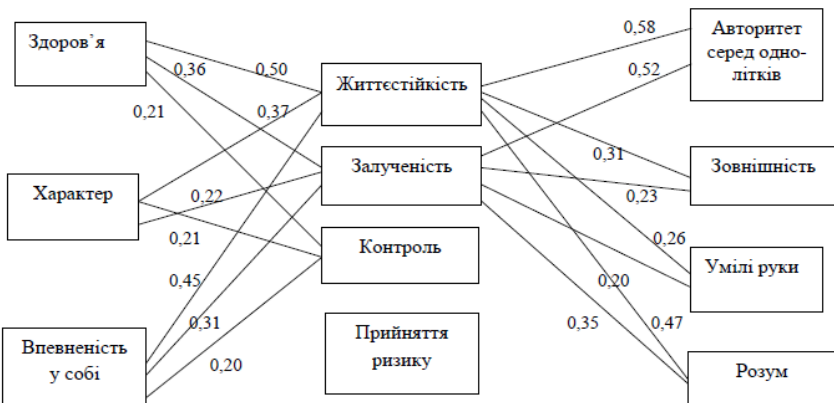


Рис. 2.4. Взаємозв'язок життєстійкості та складових самооцінчного компоненту життєздатності.

М.П.Гур'янова вважає, що життєстійкість, впливаючи на самооцінку, формує здатність людини до сталого самовизначення, успішного та гармонійного відносно своїх можливостей, самостійного вибору свого життєвого шляху, життєтворчості, організації власної життєдіяльності [53]. В процесі дослідження було виявлено, що життєстійкість та залученість корелюють зі здоров'ям, характером, впевненістю у собі, авторитетом серед однолітків, зовнішністю, умілими руками та розумом – усіма показниками самооцінки за методикою дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн [136]; кон-

троль корелює зі здоров'ям, характером та впевненістю у собі, а прийняття ризику не пов'язане з жодним показником самооцінки за методикою дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн.

Результати обробки даних за методикою дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн відображені у таблиці 2.6. Розглянемо результати дослідження за шкалами методики. При обробці даних за шкалою «здоров'я» були отримані результати, які показують, що показники самооцінки здоров'я у нестійких підлітків з неповних сімей значно нижчі, ніж у контролюючих підлітків з неповних сімей ($p \leq 0,0001$), нестійких ($p \leq 0,001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків з повних сімей. Самооцінка здоров'я контролюючих підлітків з неповних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,01$) підлітків з неповних сімей, проте нижче, ніж у нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків з повних сімей. Показники самооцінки здоров'я залучених підлітків з неповних сімей значно нижчі, ніж у контролюючих підлітків з неповних сімей ($p \leq 0,0001$), нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків з повних сімей. Також самооцінка здоров'я у контролюючих підлітків з повних сімей нижче, ніж у залучених підлітків з повних сімей ($p \leq 0,001$).

Таблиця 2.6
Результати діагностики прояву життєстійкості у самоцінному компоненті життєздатності підлітків з повних та неповних сімей

Повнота сім'ї/ тип життєстійкості	Здоров'я	Розум	Характер	Авторитет серед однолітків	Умілі руки	Зовнішність	Впевненість у собі
Неповна сім'я/ нестійкий тип	47,59±0,94	49,84±1,06	49,62±1,05	46,40±0,80	50,65±1,18	48,84±1,21	47,78±1,02
Неповна сім'я/ контролюючий тип	55,29±0,87	55,48±0,99	54,78±0,97	50,24±0,74	53,13±1,10	53,05±1,13	57,67±0,95
Неповна сім'я/ залучений тип	49,00±2,38	50,80±2,69	49,40±2,65	47,20±2,02	54,00±2,99	47,00±3,07	49,00±2,59
Повна сім'я/ нестійкий тип	63,50±2,17	60,50±2,46	58,83±2,42	62,16±1,84	58,66±2,37	63,00±2,80	65,16±2,36
Повна сім'я/ контролюючий тип	60,23±0,91	60,73±1,03	58,91±1,01	60,23±0,77	55,08±1,15	55,67±1,18	60,79±0,99
Повна сім'я/ залучений тип	66,60±0,90	66,08±1,01	61,65±1,00	68,62±0,76	58,22±1,13	60,37±1,16	67,02±0,98

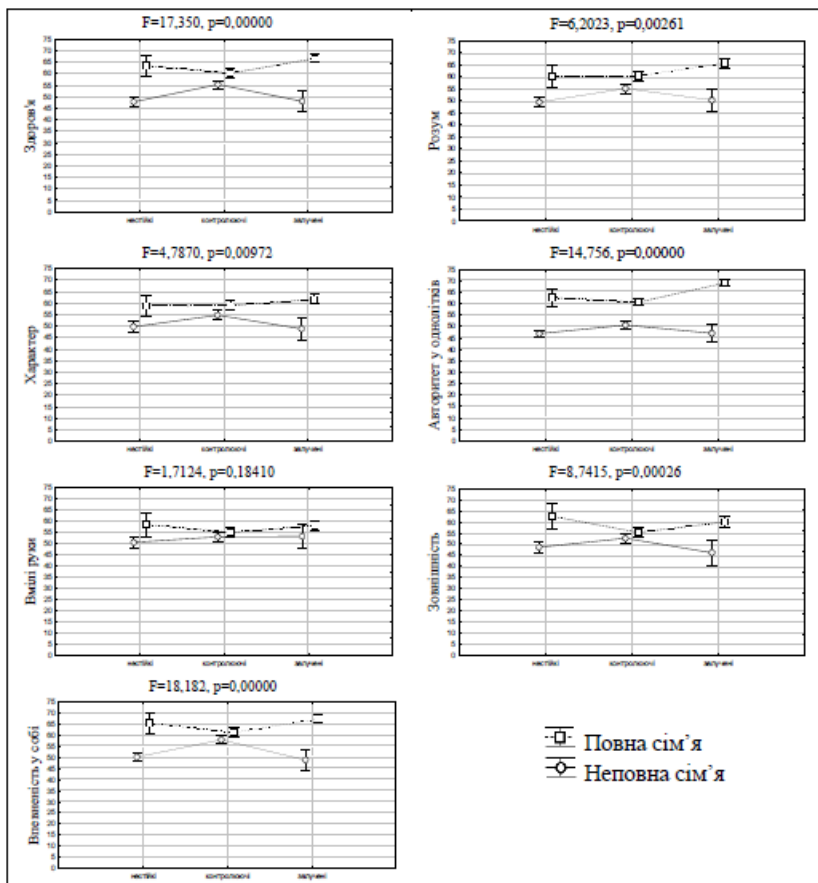


Рис. 2.5. Результати діагностики залежності компонентів самооцінки від типу життєстійкості та повноти сім'ї.

При обробці даних за шкалою «розум» були отримані результати, які показують, що нестійкі підлітки з неповних сімей оцінюють свій розум значно нижче, ніж у контролюючі підлітки з неповних сімей ($p \leq 0,0001$), нестійкі ($p \leq 0,01$), контролюючі ($p \leq 0,0001$) та залучені ($p \leq 0,0001$) підлітки з повних сімей. Самооцінка розумових здібностей контролюючих підлітків з неповних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,05$) підлітків з неповних сімей, але нижче, ніж у контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених

($p \leq 0,0001$) підлітків з повних сімей. Показники самооцінки розуму залучених підлітків з неповних сімей значно нижчі, ніж у контролюючих підлітків з неповних сімей ($p \leq 0,05$), нестійких ($p \leq 0,05$), контролюючих ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків з повних сімей. Також було виявлено, що показники самооцінки розумових здібностей у контролюючих підлітків з повних сімей нижче, ніж у залучених підлітків з повних сімей ($p \leq 0,001$).

Найнижчі показники мають нестійкі ($49,84 \pm 1,06$) та залучені ($50,80 \pm 2,69$) підлітки з неповних сімей, а найвищі – підлітки з залученим типом життєстійкості з повних сімей ($66,08 \pm 1,01$).

Значною мірою в підлітковому віці на самооцінку інтелектуальних здібностей впливає вміння бути стійким у колективі однолітків, бо саме референтна група виходить на передній план у підлітковому віці, а особливо у ситуації навчання та оцінки своїх розумових здібностей. Нестійкі підлітки більше зазнають впливу інших, частіше оцінюють себе через прийняття оцінки інших. Їх стійкість залучених та контролюючих типів проявляється в подоланні труднощів як здатності зберігати віру в себе, бути впевненим у собі, своїх можливостях, як здатності до ефективної психічної саморегуляції; вони здатні співвідносити рівень напруги з ресурсами своєї психіки і організму.

Е.Л.Носенко припустила, що в основі механізму впливу самооцінки на ефективність інтелектуальної діяльності дитини лежать емоційні переживання, що супроводжують діяльність підлітка [117]. Результати її досліджень показали, що рівень самооцінки підлітків істотно впливає як на якісні показники ефективності інтелектуальної діяльності, так і на час її виконання, якщо в ситуації присутні емоційні чинники (наприклад, стрес неуспіху, підвищена відповідальність за якість діяльності та ін.). У підлітків з низькою самооцінкою показники якості діяльності в емоціогенних ситуаціях нижче, ніж у підлітків з високою самооцінкою, а час виконання діяльності більше. Цю тенденцію автор пояснює гіршою стресостійкістю підлітків з низькою самооцінкою до емоціогенних ситуацій, що і призводить до виникнення емоційної напруженості, негативно позначається на якісних характеристиках часу виконання діяльності. На основі сучасних наукових знань можна з достатньою впевненістю стверджувати, що зв'язок між успішністю школярів та їх увлеченнями про свої здібності носить характер взаємовпливу.

Таким чином, можна сказати, що життєстійкість впливає на рівень самооцінки інтелектуальних здібностей та на рівень навчальних успіхів через механізми очікувань, домагань, мотивації, впевненості у своїх силах. Підлітки, уявлення яких про себе не допускають високих досягнень, звичайно реалізують ці уявлення і вчать-ся погано, і навпаки, підлітки, що мають вищий рівень самооцінки і позитивні уявлення про свої навчальні здібності, зазвичай вчаться набагато краще.

При обробці даних за шкалою «характер» були отримані такі показники: нестійкі підлітки з неповних сімей оцінюють свій характер значно нижче, ніж контролюючі підлітки з неповних сімей ($p \leq 0,001$), нестійкі ($p \leq 0,01$), контролюючі ($p \leq 0,0001$) та залучені ($p \leq 0,0001$) підлітки з повних сімей. Самооцінка характеру контролюючих підлітків з неповних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,01$) підлітків з неповних сімей, але нижче, ніж у контролюючих ($p \leq 0,05$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків з повних сімей. Показники самооцінки характеру залучених підлітків з неповних сімей значно нижчі, ніж у контролюючих підлітків з неповних сімей ($p \leq 0,01$), нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків із повних сімей. Найнижчі показники самооцінки характеру мають залучені ($49,40 \pm 2,65$) та нестійкі ($49,62 \pm 1,05$) підлітки з неповних сімей, а найвищі – підлітки з залученим типом життєстійкості з повних сімей ($61,65 \pm 1,00$).

Адекватна самооцінка дозволяє поставитися до себе критично, правильно співвіднести свої сили з завданнями різної складності і з вимогами оточуючих. Підлітки з залученим типом життєстійкості та повної родини оцінюють свій характер як більш «гнучкий, наполегливий, добрий, який має велике поле інтересів і активний». Сучасний світ вимагає від людей бути більш цілеспрямованими, вольовими, саме ці якості притаманні цим досліджуваним.

Дані шкали «авторитет серед однолітків» показують, що нестійкі підлітки з неповних сімей оцінюють свій соціальний статус значно нижче, ніж контролюючі підлітки з неповних сімей ($p \leq 0,001$), нестійкі ($p \leq 0,001$), контролюючі ($p \leq 0,0001$) та залучені ($p \leq 0,0001$) підлітки з повних сімей. Самооцінка авторитету у однолітків контролюючих підлітків з неповних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,001$) підлітків з неповних сімей, але нижче, ніж у нестійких ($p \leq 0,001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$)

підлітків з повних сімей. Показники самооцінки соціального статусу залучених підлітків з неповних сімей значно нижчі, ніж у нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків з повних сімей. Також було виявлено, що показники самооцінки авторитету серед однолітків у нестійких підлітків з повних сімей нижче, ніж у залучених підлітків з повних сімей ($p \leq 0,05$), а також у контролюючих підлітків з повних сімей нижче, ніж у залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,0001$).

Найнижчі показники самооцінки соціального статусу мають нестійкі ($46,40 \pm 0,80$) підлітки з неповних сімей, а найвищі – підлітки з залученим типом життєстійкості з повних сімей ($68,62 \pm 0,76$).

Соціально-психологічний статус – це поняття, що означає стан людини в системі міжособистісних відносин і міру його психологічного впливу на членів групи.

З результатів бачимо, для підлітків із повних сімей більш характерним є прагнення до спілкування, встановлення ефективної взаємодії, бажання налагоджувати контакт з іншими, вони більш товариські та сприймають життя як продукування своїх можливостей у зовнішній світ. Оскільки у підлітковому віці особлива увага приділяється взаємовідносинам у соціумі, підлітки, що вміють ефективно взаємодіяти з іншими, викликають в однолітків повагу та посідають авторитетну позицію відносно до інших.

У нежиттєстійких та залучених підлітків з неповних сімей низька самооцінка свого авторитету в однолітків, тобто свого соціального статусу в групі, вони вважають свою роль "непомітною" в міжособистісних відносинах; вони вважають, що не мають впливу чи надають незначний вплив на динаміку відносин у групі, вони з більшими труднощами встановлюють контакт з іншими, їм складніше бути компетентними в умовах спілкування, з одного боку, та отримувати підтримку інших, з другого. В умовах, коли самооцінка підлітка не знаходить опори в соціумі, коли його оцінка іншими постійно низька порівняно з самооцінкою, коли постійно блокується реалізація однієї з фундаментальних потреб – потреба в повазі, розвивається різке відчуття особистісного дискомфорту.

Дослідження реального статусу підтверджують вплив особливостей самооцінки підлітка на його соціально-психологічний статус в класі: чим критичніше до себе підліток, і чим вище його самооцінка, тим вище його позитивний соціометричний статус. Відхи-

лення в адекватності усвідомлення підлітком свого положення в колективі, як у бік переоцінки, так і в бік недооцінки, може призвести до небажаних результатів. Якщо, наприклад, підліток переоцінює своє становище, то він, як правило, негативно ставиться до товаришів, виявляючи зневагу, недооцінка ж призводить до виникнення невпевненості, відчуженості у підлітка.

При діагностиці самооцінки за шкалою «вмілі руки» були отримані дані, які показують, що нестійкі підлітки з неповних сімей оцінюють свої вміння у прикладному значенні значно нижче, ніж нестійкі ($p \leq 0,05$), контролюючі ($p \leq 0,05$) та залучені ($p \leq 0,001$) підлітки з повних сімей. Самооцінка прикладних здібностей контролюючих підлітків із неповних сімей нижче, ніж у залучених ($p \leq 0,01$) підлітків з повних сімей. Найнижчі показники за шкалою «умілі руки» мають нестійкі підлітки з неповних сімей ($50,65 \pm 1,18$), а найвищі – нестійкі підлітки ($50,65 \pm 1,18$) та підлітки з залученим типом життєстійкості з повних сімей ($58,22 \pm 1,13$).

Дані цієї шкали показують оцінку підлітками власних здібностей щодо прикладної діяльності. Показники всіх груп знаходяться в межах норми адекватної середньої самооцінки. Підлітки з усіх груп вважають, що їх здібності, знання та вміння у прикладній діяльності розвинені на середньому рівні. На наш погляд це пов'язано зі зниженням значущості прикладної діяльності, «вмілих рук» у сучасних підлітків, а так само з кризою інститутів соціалізації (гуртків, секцій), де б підлітки могли розвивати свої здібності в даному виді діяльності.

При обробці даних за шкалою «зовнішність» були отримані такі результати: нестійкі підлітки з неповних сімей оцінюють свою зовнішність значно нижче, ніж контролюючі підлітки із неповних сімей ($p \leq 0,05$), нестійкі ($p \leq 0,01$), контролюючі ($p \leq 0,001$) та залучені ($p \leq 0,0001$) підлітки із повних сімей. Оцінка своєї зовнішності контролюючих підлітків із неповних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,05$) та залучених ($p \leq 0,05$) підлітків із неповних сімей, проте нижче, ніж у нестійких ($p \leq 0,05$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків із повних сімей. Показники самооцінки зовнішності залучених підлітків з неповних сімей значно нижчі, ніж у контролюючих підлітків з неповних сімей ($p \leq 0,05$), нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків з повних сімей. Також було виявлено, що показники самооцінки зовнішності нестійких підліт-

ків з повних сімей вище, ніж у контролюючих підлітків з повних сімей ($p \leq 0,05$), а також у контролюючих підлітків з повних сімей нижче, ніж у залучених підлітків з повних сімей ($p \leq 0,01$). Найнижчі показники за шкалою «зовнішність» мають залучені підлітки з неповних сімей ($47,00 \pm 3,07$), а найвищі – нестійкі підлітки з повних сімей ($63,00 \pm 2,80$).

Ступінь задоволеності чи незадоволеності собою у підлітка багато в чому залежить від того, як він виглядає, і в значній мірі впливає на його самооцінку. Усвідомлення особливостей своєї зовнішності також впливає на формування у підлітка багатьох важливих якостей особистості (наприклад, впевненості в собі, життєрадісності, замкнутості, індивідуалізму).

За даними І.Ю.Кулагіної, в образі сприйняття людини будь-якого віку головними для підлітка є фізичні особливості, елементи образу, потім одяг і зачіска і виразна поведінка [89]. З віком збільшуються об'єм і адекватність оцінюваних ознак; розширюється коло використовуваних категорій і понять; знижується категоричність суджень і з'являється велика гнучкість і різнобічність; у фізичному вигляді іншої людини, його одязі, зачісці починають відзначати ознаки, що відображають характер, своєрідність, індивідуальність, неповторність.

Сприйняття фізичного вигляду іншої людини у свідомості підлітка потім переноситься і на сприйняття підлітком самого себе. Так, саме в цей віковий період, коли відбуваються найважливіші перетворення в організмі, коли зовнішній вигляд підлітка і його фізичні риси починають сильно хвилювати підлітка, тоді відповідність фізичного розвитку дитини стандартам, прийнятим в групі його однолітків, стає визначальним чинником у його соціальному визнанні, положенні в групі. Саме тому підлітки таку велику увагу приділяють своїй зовнішності; це та складова, що, на думку підлітків, піддається більшим перетворенням при незначних зусиллях зі сторони підлітків та може підняти самооцінку.

Показники за шкалою «впевненість у собі» свідчать, що нестійкі підлітки з неповних сімей оцінюють свою впевненість у собі значно нижче, ніж контролюючі підлітки з неповних сімей ($p \leq 0,0001$), нестійкі ($p \leq 0,001$), контролюючі ($p \leq 0,0001$) та залучені ($p \leq 0,0001$) підлітки з повних сімей. Самооцінка впевненості в собі контролюючих підлітків з неповних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,0001$) та

залучених ($p \leq 0,001$) підлітків з неповних сімей, але нижче, ніж у нестійких ($p \leq 0,05$), контролюючих ($p \leq 0,05$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків з повних сімей. Впевненість у собі залучених підлітків з неповних сімей значно нижчі, ніж у контролюючих підлітків з неповних сімей ($p \leq 0,001$), нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків з повних сімей. Також було виявлено, що показники самооцінки впевненості в собі у контролюючих підлітків з повних сімей нижче, ніж у залучених підлітків з повних сімей ($p \leq 0,001$). Найнижчі показники мають нестійкі підлітки з неповних сімей ($47,78 \pm 1,02$), а найвищі – підлітки з залученим типом життєстійкості з повних сімей ($67,02 \pm 0,98$).

Впевненою традиційно називається поведінка, коли людина поступає згідно своїм інтересам, вміє постояти за себе, висловлює свої почуття зі спокійною гідністю, захищає свої права, не порушуючи в той же час права інших людей. Впевнена людина відкрито висловлює свої думки і почуття, цінує і поважає себе такою ж мірою, що і оточуючих. Виходячи з даних, отриманих в результаті обробки показників цієї шкали, ми можемо сказати, що нежиттєстійкі та залучені підлітки з неповних сімей в меншій мірі впевнені в собі, бувають занадто скромні і сором'язливі в тих ситуаціях, в яких вони могли вести себе більш активно. Вони більш боязкі; у таких підлітків часто пригнічений настрій. Вони не так впевнено ставлять перед собою мету, діють, приймають самі рішення і відповідають за них. Підлітки з нестійким та залученим типом з повних сімей більш впевнені в собі, вони легше спілкуються з іншими людьми. Вони частіше домагаються успіху, впевнені в своїх силах і здібностях, у своєму статусі і прийнятті їх оточуючими.

Таким чином, можна сказати, що достовірних відмінностей між показниками самооцінки нестійких та залучених підлітків з неповних сімей не виявлено, та показники самооцінки досліджуваних з цих груп низькі, найвищі показники самооцінки саме підлітків із неповних сімей мають підлітки з контролюючим типом життєстійкості, вони вище оцінюють своє здоров'я, розумові здібності, якості характеру, соціальний статус у групі, вміння та зовнішність, ніж досліджувані з іншими типами життєстійкості серед підлітків із неповних сімей. Серед досліджуваних із повних сімей існують достовірні відмінності між контролюючими та залученими підлітками. Залучені підлітки з повних сімей більш впевнені в собі і в тому, що

займуть сприятливу нішу в системі взаємин з однолітками, їх життєстійкість дозволяє їм бути більш компетентними у спілкуванні, впевненими у своїх можливостях та стійкими до зовнішнього впливу. Це позначається на ставленні до них оточуючих і на їх здатності до соціально-психологічної адаптації в соціумі.

2.3.3. Вираження життєстійкості в емоційному компоненті життєздатності підлітків з неповних сімей

Життєдіяльність як дорослої людини, так і дитини перебуває у постійних контактах з іншими людьми, предметами та явищами навколишньої дійсності. До всього, що оточує людину, вона виявляє певне ставлення, яке проявляється у різноманітних емоціях. Інакше кажучи, в емоціях відображаються переживання людини, співвідношення між бажаннями, потребами та можливостями їх задоволення. При дослідженні емоційного компоненту життєздатності підлітків з неповних сімей та прояву життєстійкості в цьому компонентові було розглянуто тривожність та емоційний інтелект.

Тривожність відносять до емоційних розладів, які є причиною багатьох психічних труднощів, що стають на заваді до переживання людиною психологічного комфорту. У психологічній літературі термін «тривожність» не має чіткого визначення [73]. Це пов'язано із тим, що сама тривожність є багатозначною і стосується як стану особистості так і її рис.

Стійкі прояви тривожності прийнято називати особистісними і пов'язувати із наявністю в особистості відповідної особистісної риси (так звана «особистісна тривожність»). Це стійка індивідуальна характеристика, що відображає схильність суб'єкта до тривоги і припускає наявність у нього тенденції сприймати достатньо широкий спектр ситуацій як загрозливих, реагуючи на кожну з них відповідною реакцією. Як схильність, особистісна тривожність активізується при сприйманні певних стимулів, які розцінюються як небезпечні, пов'язані із специфічними ситуаціями загрози престижу людини, її самооцінці та самоповазі.

Тривожність як стан і риса, яка виникає в процесі адаптації до середовища та виконання різних видів діяльності, вивчав Ю.Ханін та інші [200]. У деяких дослідженнях тривожність розглядають як

реакцію на соціальні впливи за певних індивідуальних психофізіологічних властивостей, а також таку, що може виникати під час різних психосоматичних захворювань [174], тобто як реакція на стресову ситуацію при низьких показниках життєстійкості.

Якщо говорити про тривожність як стан, то Е.Г.Ейдемільлер тривожність визначає як емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні недобророзличливого розвитку подій [226]. Підвищений рівень тривожності свідчить про недостатність емоційної пристосованості дитини до тих чи інших соціальних ситуацій. Крім того, дані досліджень вказують на те, що стан тривоги пов'язано зі зміною когнітивної оцінки навколишнього світу і самого себе. Ю.Ханін відмічає, що тривога як стан – це реакція на різні стресори, що характеризується різною інтенсивністю, мінливістю у часі, наявністю усвідомлюваних неприємних переживань напруги, стурбованості, хвилювання і супроводжується вираженою активізацією вегетативної нервової системи [200].

Л.М.Рось та О.С.Левицька при дослідженні тривожності у підлітків із неповних родин виявили, що у дівчат із неповної сім'ї вищим є рівень невротичності, депресивності, емоційної лабільності, ніж у хлопців. Дівчата більш екстравертовані, врівноважені та комунікативніші. У хлопців із неповної сім'ї вищим є рівень спонтанної і реактивної агресивності та сором'язливості, що свідчить про суперечливе ставлення до навколишнього при наявності психопатичних рис, прагнення до необґрунтованих переваг, і водночас – невпевненість та труднощі в соціальних контактах. У хлопців трохи вища, ніж у дівчат, дратівливість [149].

Таким чином, можна сказати, що низькі показники життєстійкості є підґрунтям для формування тривожної реакції на стресові та неочікувані ситуації.

Поняття емоційного інтелекту є досить новим і визначається як група ментальних здібностей, які сприяють освідомленню і розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих. Таким чином, здатність розпізнавати, розуміти і викликати почуття і емоції цілком можна віднести до інтелектуальної діяльності, з іншого боку, емоційні реакції не менш важливі для адаптації людини, ніж розумова активність. Ще в минулому столітті Л.С.Виготський встановив зв'язок між емоціями людини та її мисленням; він зазначав, що мис-

лення саме виникає тільки на інстинктивній та емоційній базі і спрямовується саме силами останньої. Встановлення емоційного і активного характеру мислення становить чи не найважливіше завоювання психології останніх десятиліть. З особливою наполегливістю висувається і підкреслюється та обставина, що думка завжди означає надзвичайну зацікавленість організму в тому чи іншому явищі, що мисленню притаманний активний і вольовий характер, що в своїй течії думки підпорядковуються не механічним законам асоціації і не логічним законам достовірності, а психологічним законам емоцій [40]. Задовго до закордонних авторів він указав на спільну роботу інтелектуальних і емоційно-вольових сфер особистості людини по забезпеченню успішного функціонування та адаптації людини в навколишньому середовищі. У ряді сучасних зарубіжних і вітчизняних теорій емоція розглядається як особливий тип знання. Відповідно даному підходу до розуміння емоцій і стала можливою поява категорії «емоційний інтелект».

Підлітковий вік – сенситивний вік для емоційного розвитку. Розвиток емоційної компетентності в підлітковому віці обумовлено вираженою потребою в емоційному благополуччі і включає розвиток здатності до емпатії, вміння диференціювати власні емоції й емоції інших людей, самоконтролю і самомотивації. Досить цікавою є роль емоційного інтелекту в адаптації дитини, в характеристиках життєздатності, що допоможуть підлітку адекватно керувати власними ресурсами в контексті соціальних норм і умов середовища. Сьогодні цією проблемою займаються фахівці вже по всьому світу. Серед них Р.Бар-Он [241], Г.Орме [124], Р.Робертс [261], Д.Карузо [255], Д.Голман [247] та інші. А у 1990 році з виходом у світ терміну «емоційний інтелект», запропонованому П.Соловєєм і Дж.Майером, з'явилася теоретична концепція емоційного інтелекту, яка активно розвивається в рамках закордонної та вітчизняної психології [254].

За визначенням Дж.Мейера, П.Соловєєва і Д.Карузо [254], в рамках моделі здібностей виділяються наступні ієрархічно організовані здібності, складові емоційного інтелекту: сприйняття і вираз емоцій; підвищення ефективності мислення за допомогою емоцій; розуміння своїх і чужих емоцій; управління емоціями .

Ця ієрархія ґрунтується на наступних принципах: здатність розпізнавати і виражати емоції – основа породження емоцій для

вирішення конкретних завдань, що носять процедурний характер. Ці два класи здібностей (розпізнавати і виражати емоції і використовувати їх у вирішенні завдань) є основою для здатності до розуміння подій, що передують емоціям і наступають за ними. Ці вищеописані здібності необхідні для внутрішньої регуляції власних емоційних станів і для успішних дій, спрямованих на зовнішнє середовище, що призводять до регуляції не тільки власних, але і чужих емоцій.

Ідея емоційного інтелекту розвивається також і вітчизняними авторами. Так, наприклад, Д.В.Люсін пропонує свою модель емоційного інтелекту, який він трактує як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними [100]. Здатність до розуміння емоцій означає, що людина може розпізнати наявність емоції у себе або в іншій людині; може ідентифікувати і назвати її; розуміє причини, що викликали цю емоцію і наслідки, до яких вона приведе. Здатність до управління емоціями передбачає контроль інтенсивності емоцій і їх зовнішніх проявів, а також здатність довільно викликати у себе ту або іншу емоцію. Оскільки розуміння та управління можуть бути спрямовані як на свої емоції, так і на емоції оточуючих, Люсін виділяє два компоненти емоційного інтелекту: внутрішньо особистісний і міжособистісний.

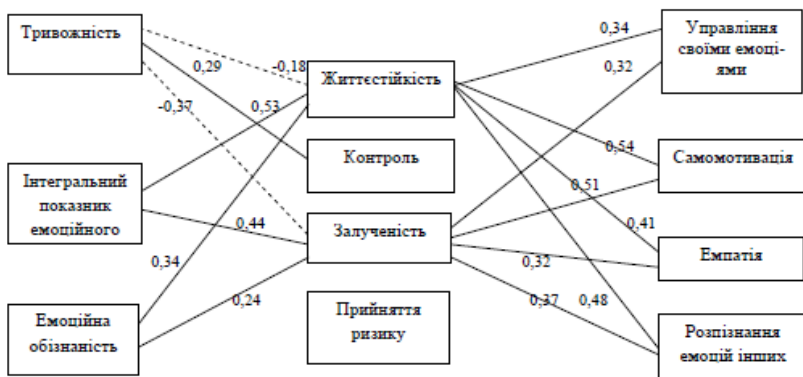


Рис.2.6. Взаємозв'язок життєстійкості та складових емоційного компоненту життєздатності.

В рис. 2.6 представлені взаємозв'язки між складовими життєстійкості та складовими емоційного компоненту життєздатності. Існує прямий зв'язок інтегрального показника життєстійкості та залученості з інтегральним показником емоційного інтелекту та емоційною обізнаністю, управлінням своїми емоціями, самомотивацією, емпатією, розпізнанням емоцій інших, а також зворотній зв'язок з тривожністю; прямий зв'язок контролю з тривожністю; взаємозв'язку прийняття ризику з чинниками емоційного компоненту життєздатності не було виявлено. При діагностиці залежності складових емоційного компоненту від типу життєстійкості та повноти сім'ї були отримані дані, відображені у рис. 2.7. При обробці результатів методики дослідження рівня тривожності Ж.Тейлор (адаптація Т.А.Немчинова) [135] та методики дослідження емоційного інтелекту Н. Холла [193] були виявлені відмінності у рівнях показників залежно від повноти сім'ї та типу життєздатності (табл.2.7).

При обробці результатів методики дослідження рівня тривожності Ж.Тейлор (адаптація Т.А.Немчинова) [135] та методики дослідження емоційного інтелекту Н. Холла [193] були виявлені відмінності у рівнях показників залежно від повноти сім'ї та типу життєздатності (табл.2.7).

У підлітків із неповних сімей з контролюючим типом життєстійкості показники тривожності ($20,86 \pm 1,49$) значно вище, ніж у підлітків з інших груп; найменші показники тривожності у підлітків із повних сімей із залученим типом життєстійкості ($8,80 \pm 1,53$) та у залучених підлітків із неповних сімей ($10,40 \pm 4,07$) (табл. 2.7). Результати дослідження показують, як важливо мати позитивний емоційний зв'язок між членами сім'ї.

Підлітки з низьким рівнем життєстійкості, у яких спостерігається тенденція до високого рівня тривожності, емоційно гостріше, ніж не тривожні, реагують на власні невдачі, вони гірше працюють в стресових ситуаціях або в умовах дефіциту часу для вирішення завдання. Особистісна тривожність сприяє тому, що індивід сприймає і оцінює багато об'єктивно безпечних ситуацій як такі, які несуть в собі загрозу. При статистичному аналізі за допомогою критерію Манна-Уїтні були отримані дані щодо відмінностей між складовими емоційного компоненту життєздатності відносно типу життєстійкості та повноти сім'ї.

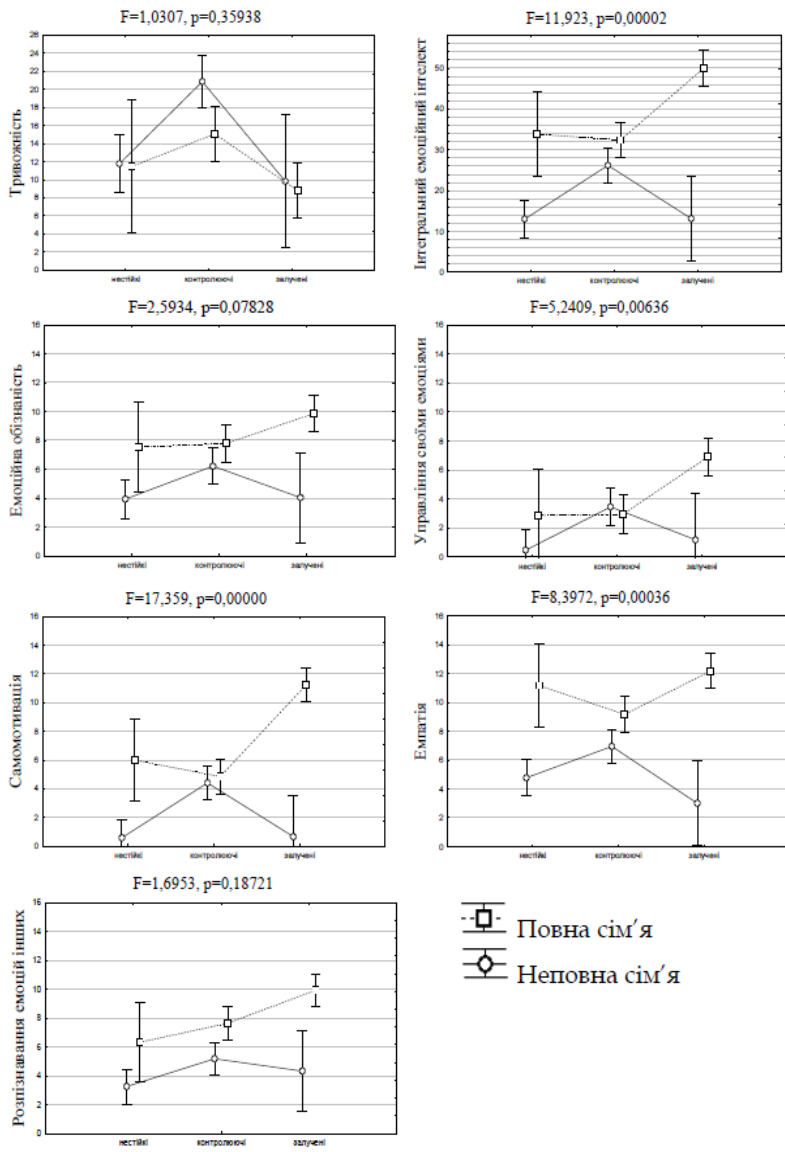


Рис.2.7. Результати діагностики залежності складових емоційного компоненту від типу життєстійкості та повноти сім'ї.

Таблиця 2.7
 Результати діагностики прояву життєстійкості в емоційному компоненті життєздатності підлітків з повних та неповних сімей

Повнота сім'я/ тип життєстійкості	Привокність	Інтегральний показник EI	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самотивація	Емпатія	Розпізнання емоцій
Неповна сім'я/ нестійкий тип	11,65±1,60	12,78±2,28	3,84±0,67	0,64±0,69	0,56±0,62	4,75±0,63	3,21±0,60
Неповна сім'я/ контролюючий тип	20,86±1,49	26,21±2,12	6,18±0,63	3,43±0,64	4,40±0,58	6,94±0,59	5,18±0,56
Неповна сім'я/ залучений тип	10,40±4,07	14,80±5,77	4,40±1,71	2,00±1,75	0,80±1,58	2,80±1,61	4,80±1,52
Повна сім'я/ нестійкий тип	11,50±3,71	33,83±5,27	7,50±1,56	2,83±1,60	6,00±1,44	11,16±1,47	6,33±1,39
Повна сім'я/ контролюючий тип	15,08±1,56	32,38±2,21	7,76±0,65	2,94±0,67	4,85±0,60	9,17±0,61	7,64±0,58
Повна сім'я/ залучений тип	8,80±1,53	50,00±2,18	9,82±0,64	6,88±0,66	11,22±0,59	12,17±0,61	9,94±0,57

Підлітки з контролюючим типом життєстійкості з неповних сімей більш тривожні, ніж нестійкі підлітки з неповних ($p \leq 0,0001$) та повних сімей ($p \leq 0,0001$), контролюючі ($p \leq 0,05$) та залучені підлітки з повних сімей. Також було виявлено, що тривожність підлітків з контролюючим типом життєстійкості з повних сімей значно вище, ніж у залучених підлітків з повних сімей ($p \leq 0,01$). У даному випадку ми можемо сказати, що під впливом таких чинників, як тип життєстійкості, тривожність підлітків змінюється. Найвищі показники мають підлітки з контролюючим типом життєстійкості з неповних сімей, це пояснюється прагненням цих підлітків більше контролювати та регулювати свою діяльність та діяльність інших, що завжди супроводжується збільшенням напруги та відповідальністю за кінцевий результат.

Грунтуючись на отриманих в даному дослідженні практичних результатах, можна дійти висновку про те, що процес становлення особистості в умовах неповної сім'ї має свої особливості. Виходячи зі сказаного, бачимо, наскільки важливим чинником для благополучного розвитку дитини, становлення здорової особистості є повна сім'я. І навпаки, неповна сім'я часто стає причиною дитячої тривожності, невротичності, порушеної адаптації підлітка у соціумі.

Серед підлітків із неповних сімей найбільший показник інтегрального емоційного інтелекту (табл.2.7) мають підлітки з контролюючим типом життєстійкості ($26,21 \pm 2,12$), а найменші – нежиттєстійкі ($12,78 \pm 2,28$); серед підлітків з повних сімей найвищі показники інтегрального емоційного інтелекту мають підлітки з залученим типом життєстійкості ($50,00 \pm 2,18$), а найменші – підлітки з контролюючим типом життєстійкості ($32,38 \pm 2,21$).

Відмінності в інтегральному рівні емоційного інтелекту між групами є більш виражені, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,001$).

Інтегральний показник емоційного інтелекту також має свої відмінності всередині груп досліджуваних. Так емоційний інтелект нежиттєстійких підлітків з неповних сімей нижче, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,0001$), нестійких підлітків із повних сімей ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. У підлітків з контролюючим типом життєстійкості із неповних сімей емоційний інтелект вище, ніж у підлітків нестійкого ($p \leq 0,0001$) та залученого ($p \leq 0,01$) типу із

неповний сімей, проте нижче, ніж у нестійких підлітків ($p \leq 0,05$), контролюючих ($p \leq 0,05$) та залучених підлітків ($p \leq 0,0001$) із повних сімей. Емоційний інтелект підлітків залученого типу життєстійкості з неповних сімей нижче, ніж у контролюючих підлітків з неповних сімей ($p \leq 0,01$), нестійких підлітків ($p \leq 0,05$), контролюючих ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків з повних сімей. Також емоційний інтелект підлітків з повних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,001$) та контролюючих ($p \leq 0,001$) підлітків з повних сімей. Підлітки із низькими показниками інтегративного рівня емоційного інтелекту мають інтегративно нижчі рівні емоційної обізнаності, здатності керувати власними емоціями, самомотивації, емпатії, розпізнавання емоцій інших людей. Найвищі показники мають підлітки з залученим типом життєстійкості з повних сімей, можна сказати, що вони краще розуміють свої емоції і почуття інших людей, можуть керувати своєю емоційною сферою, що взаємодіє з кращою життєстійкістю, оскільки виражений тип залучення допомагає у поліпшенні міжособистісних відносин, сприяє кращій адаптивності та управлінню стресовими та кризовими ситуаціями.

Також спостерігаються відмінності між показниками всередині груп досліджуваних за шкалами емоційного інтелекту. Так показники емоційної обізнаності нежиттєстійких підлітків із неповних сімей нижче, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,01$), нестійких підлітків з повних сімей ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. У контролюючих підлітків із неповних сімей емоційна обізнаність нижче, ніж у контролюючих ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Емоційна обізнаність підлітків з залученим типом життєстійкості із неповних сімей значно нижче, ніж підлітків контролюючого типу ($p \leq 0,05$) та залученого типу ($p \leq 0,01$) з повних сімей. Також емоційна обізнаність підлітків із залученим типом життєстійкості із повних сімей вище, ніж у контролюючих підлітків із повних сімей ($p \leq 0,01$).

Дані, відображені у табл.2.7 свідчать, що серед підлітків із неповних сімей найбільший показник емоційної обізнаності мають підлітки з контролюючим типом життєстійкості ($6,18 \pm 0,63$), а найменші – нежиттєстійкі ($3,84 \pm 0,67$); серед підлітків із повних сімей найвищі показники емоційної обізнаності мають підлітки з залученим типом життєстійкості ($9,82 \pm 0,64$), а найменші – нежиттєстійкі

підлітки ($7,50 \pm 1,56$). Відмінності в рівні емоційної обізнаності між групами є не більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,1$).

У підлітків з низькими показниками емоційної обізнаності в меншій мірі представлена здатність розуміння емоцій та емоційних знань, здатність ідентифікувати і назвати емоцію, зрозуміти причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона призведе, знання основних принципів соціальної взаємодії, навичок саморегуляції, поведінкових проявів різних емоцій, ситуацій, в яких доречним є прояв тих чи інших почуттів, вони гірше можуть визначати свої почуття і приймати їх такими, якими вони є (визнавати їх); оцінювати дійсність – бачити речі такими, якими вони є насправді, складати максимально об'єктивну думку про поточну ситуацію. Емоційний інтелект починається з розуміння своїх емоцій, і тільки усвідомивши свої емоції, ми можемо навчитися розумінню емоцій інших людей і, що ще найважливіше – розумінню причин, що викликали ці емоції.

Вміння управляти своїми емоціями підлітків нестійкого типу із неповних сімей значно нижче, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,001$), контролюючих ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків із повних сімей. У контролюючих підлітків із неповних сімей управління емоціями гірше, ніж у залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,05$); залучених підлітків з неповних сімей нижче, ніж у залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,001$). А вміння управляти своїми емоціями підлітків з залученим типом життєстійкості з повних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,05$) та контролюючих підлітків ($p \leq 0,001$) з повних сімей. Серед підлітків із неповних сімей найбільший показник здатності управління своїми емоціями мають підлітки з контролюючим типом життєстійкості ($3,43 \pm 0,64$), а найменші – нежиттєстійкі ($0,64 \pm 0,69$); серед підлітків із повних сімей найвищі показники інтегрального емоційного інтелекту мають підлітки з залученим типом життєстійкості ($6,88 \pm 0,66$), а найменші – нежиттєстійкі підлітки ($2,83 \pm 1,60$). Відмінності в рівні управління своїми емоціями між групами є більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,05$).

Д.Гоулмен насамперед під емоційним інтелектом розумів такі здібності: стійкість до розчарувань, контроль над емоційними спалахами і вміння відмовлятися від задоволень, регулювання настрою

і вміння не давати переживанням заглушати здатність думати, співпереживати і сподіватися [247], тобто управління своїми емоціями. Здатність до управління емоціями передбачає контроль інтенсивності емоцій і їх зовнішніх проявів, а також здатність довільно викликати у себе ту або іншу емоцію. Високі показники за шкалою «управління своїми емоціями» свідчать про здатність людини адекватно і свідомо виражати і контролювати свої емоції, керувати настроєм, контролювати свої почуття так, щоб вони не "переливалися через край", а також адекватно реагувати на прояви почуттів інших людей, використовувати свої емоції на благо собі й оточуючим, що, безумовно, сприяє емоційному і інтелектуальному зростанню особистості.

Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість асертивності – здатності виражати і захищати свої почуття, погляди і думки конструктивно, що дає можливість спілкуватися з людьми ясно, конкретно і недвозначно, при цьому враховуючи інтереси і реакції співрозмовника, а так само толерантності до стресу – здібності ефективно протистояти несприятливим подіям і конструктивно справлятися з ними за рахунок управління своїми емоціями та почуттями, що дозволяє тверезо оцінювати дійсність, приймати та адекватно реалізовувати свої рішення.

Хоча рівень свідомого самоконтролю у підлітків низький, і вони частіше скаржаться на своє слабвілля, нестійкість, схильність до зовнішніх впливів і такі характерологічні риси, як примхливість, ненадійність, уразливість, і багато чого в їхньому житті, включаючи власні вчинки, здається автоматичним, навіть всупереч волі, розвинена здатність керувати власними емоціями необхідна для внутрішньої регуляції власних емоційних станів і для успішних дій, спрямованих на зовнішнє середовище, що призводять до регуляції не тільки власних, але і чужих емоцій. Емоційний самоконтроль – вміння стримувати імпульсивність і відкладати задоволення. Це здатність перебувати в тому емоційному стані, який є найбільш потрібним для благополучного вирішення завдання, яким би воно не було.

Самотивація нежиттєстійких підлітків із неповних сімей значно нижче, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,001$), нестійких ($p \leq 0,0001$), контролюючих ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей; контролюючих підлітків із не-

повних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,05$) підлітків із неповних сімей, проте нижче, ніж у залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,0001$). Самомотивація підлітків з залученим типом життєстійкості із неповних сімей нижче, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,05$), нестійких ($p \leq 0,05$), контролюючих ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. А самомотивація залучених підлітків із повних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей.

Серед підлітків із неповних сімей найбільший показник «самотивації» мають підлітки з контролюючим типом життєстійкості ($4,40 \pm 0,58$), а найменший – нежиттєстійкі ($0,56 \pm 0,62$); серед підлітків із повних сімей найвищі показники інтегрального емоційного інтелекту мають підлітки з залученим типом життєстійкості ($11,22 \pm 0,59$), а найменші – підлітки з контролюючим типом життєстійкості ($4,85 \pm 0,60$). Відмінності в рівні самотивації між групами є більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,00001$).

У підлітків із низькими показниками самотивації на більш низькому рівні розвинена самотивація як бажання зрозуміти свої і чужі емоції, направляти свої емоції в конструктивному напрямку, так само менш розвинена внутрішня мотивація до виконання діяльності і самодисципліни, наполегливості в досягненні поставлених цілей.

Багато авторів представляють самотивацію в емоційному інтелекті як глибокий інтерес до сфери свого внутрішнього світу, здатність використовувати свої емоції на благо собі та оточуючим, а також прагнення до емоційного самоаналізу – здатності розуміти свої почуття і причини своїх вчинків, а також вплив, який вони чинять на оточуючих. Прагнення досягти будь-чого заради поставленої мети, а не просто здатність реагувати на ті чи інші види заохочень, пропонувані ззовні, є таким видом мотивації, який суттєво необхідний успішній людині. Активний вибір цілей і засобів для задоволення своїх потреб відповідно до своїх емоційних оцінок і переживань, ось те, чим володіє людина з розвиненим емоційним інтелектом.

Емпатія залучених підлітків із неповних сімей значно нижче, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,01$), нестій-

ких ($p \leq 0,05$), контролюючих ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків із повних сімей; нестійких підлітків із неповних сімей нижче, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,01$), нестійких ($p \leq 0,0001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей; емпатія контролюючих підлітків із неповних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,01$) підлітків із неповних сімей, проте нижче ніж у нестійких ($p \leq 0,05$), контролюючих ($p \leq 0,05$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Також виявлено, що емпатія підлітків з контролюючим типом життєстійкості із повних сімей нижче, ніж у залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,01$).

Серед підлітків із неповних сімей найбільший показник за цією шкалою мають підлітки з контролюючим типом життєстійкості ($6,94 \pm 0,59$), а найменші – підлітки з залученим типом життєстійкості ($2,80 \pm 1,61$); серед підлітків з повних сімей найвищі показники інтегрального емоційного інтелекту мають підлітки з залученим типом життєстійкості ($12,17 \pm 0,61$), а найменші – підлітки з контролюючим типом життєстійкості ($9,17 \pm 0,61$). Відмінності в рівні емпатії між групами за типом повноти сім'ї та життєстійкості є більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,001$).

Таким чином, у нестійких та залучених підлітків із повних сімей краще розвинута здатність сприймати або відчувати емоції іншої людини, здатність зрозуміти, демонстрація яких почуттів буде найбільш доречна в заданій ситуації, здатність адекватно розуміти мотиви, що стоять за вчинками оточуючих, розуміти комплексні емоції і «емоційні зв'язки» (як емоції переходять з однієї в іншу), здатність розпізнавати і визнавати почуття інших, уявляти себе на місці іншої людини, співчувати їй.

Емпатія – здатність бачити світ очима іншої людини, це спосіб дати зрозуміти іншій людині, що її думка і почуття мають право на існування, це розуміння емоційних станів іншої людини у формі співпереживання і співчуття. Можна сказати, що емпатія складає ядро комунікації. У комунікації вона забезпечує збалансованість міжособистісних відносин, робить спілкування і поведінку людини соціально-обумовленою. Розвинена емпатія, на думку багатьох авторів, є одним з найважливіших факторів успіху особистості в тих видах діяльності, які вимагають співрозуміння зі світом партнера по спілкуванню. Найбільш яскраво і зрозуміло описує феномен

емпатії К.Роджерс, він зазначав, що емпатичний спосіб спілкування з іншою особою має на увазі входження в особистий світ іншого і перебування в ньому, «як удома»; він включає постійну чутливість до мінливих переживань іншого [147].

Вміння розпізнавати емоції інших у нестійких підлітків із неповних сімей значно нижче, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених підлітків ($p \leq 0,0001$) із неповних сімей; контролюючих підлітків із неповних сімей вище, ніж у нестійких підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,01$), проте нижче, ніж у контролюючих ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей; розпізнання емоцій підлітків з залученим типом життєстійкості нижче, ніж у контролюючих ($p \leq 0,05$) та залучених ($p \leq 0,01$) підлітків із повних сімей. Також вміння розпізнавати емоції інших в більшій мірі притаманно залученим підліткам із повних сімей, ніж контролюючим підліткам із повних сімей ($p \leq 0,01$). Серед підлітків із неповних сімей найбільший показник за шкалою «розпізнання емоцій» мають підлітки з контролюючим типом життєстійкості ($5,18 \pm 0,56$), а найменші – нежиттєстійкі підлітки ($3,21 \pm 0,60$); серед підлітків із повних сімей найвищі показники інтегрального емоційного інтелекту мають підлітки з залученим типом життєстійкості ($9,94 \pm 0,57$), а найменші – нежиттєстійкі підлітки ($6,33 \pm 1,39$). Відмінності в розпізнаванні емоцій інших між групами є не більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,1$). Проте здатність до розпізнання емоцій інших людей у підлітків з залученим типом життєстійкості з повних сімей на більш високому рівні, ніж у підлітків з інших груп.

Здатності розпізнавати і виражати емоції – основа породження емоцій для вирішення конкретних завдань, що носять процедурний характер. Ці два класи здібностей (розпізнавати і виражати емоції і використовувати їх у вирішенні завдань) є основою для здатності до розуміння подій, що передують емоціям і наступних за ними.

Високі показники за шкалою «розпізнання емоцій інших» передбачає розвинену здатність розуміти, що виражає та чи інша емоція, здатність сприймати, розпізнавати і називати почуття інших людей (тобто не тільки зрозуміти з фізіологічного стану, що з'явилося якесь почуття, а й усвідомити і назвати його), вміння визнавати почуття інших людей такими, якими вони є; це здатність

сприймати почуття такими, якими вони є насправді, а не такими, якими б хотілося їх бачити або уявляти. Таким чином, підлітки з розвиненою здатністю розпізнавати емоції інших вміють складати максимально об'єктивну думку про поточну ситуацію, диференціювати емоції інших людей, вони можуть розпізнати наявність емоції у себе або в іншій людині, ідентифікувати і назвати її, зрозуміти причини, що викликали цю емоцію, і сліdstва, до яких вона приведе.

Таким чином, можна сказати, емоційний інтелект та життєстійкість пов'язані між собою. Найвищі показники за шкалами емоційного інтелекту серед підлітків із неповних сімей мають підлітки з контролюючим типом, хоча їх показники порівняно з показниками підлітків із повних сімей дещо нижчі. Контролюючі підлітки з неповних сімей краще розуміють свої почуття та почуття інших, краще, ніж інші підлітки з неповних сімей, вміють розпізнавати свої почуття та контролювати їх, співчувати іншим та мотивувати себе до саморозвитку. Статистично значимих відмінностей між показниками нежиттєстійких та залучених підлітків з неповних сімей виявлено не було. Однак показники тривожності підлітків контролюючого типу з неповних сімей також високі порівняно з підлітками інших типів із неповних сімей, це свідчить про те, що контроль і в цій групі породжує тривожність за ймовірну неподоланність труднощів, за прагнення все зрозуміти та керувати ймовірними наслідками. Серед підлітків із повних сімей найвищі показники емоційного інтелекту мають підлітки з залученим типом життєстійкості, статистично значимих відмінностей між показниками нестійкого та контролюючого типу життєстійкості підлітків з повних сімей виявлено не було. Для підлітків із повних сімей із залученим типом життєстійкості, що орієнтує людину на взаємодію з оточуючими, характерним є низький рівень тривожності та високий рівень розвитку емоційного інтелекту, завдяки цьому вони краще розуміють свої почуття та почуття інших, вміють регулювати свої прояви, співчувати іншим.

Також ми бачимо значний вплив сім'ї на прояви емоційного компоненту: підлітки з повних сімей більш стійкі та мають високі показники емоційного інтелекту, та вони менш тривожні, підлітки з неповних сімей мають гірші показники емоційного інтелекту та більш тривожні. Тобто неповна сім'я здатна негативно впливати на

життєвий шлях особистості, на її взаємостосунки з навколишнім оточенням. Від того, чи зможуть батьки відчувати та розуміти зміни, що відбуваються з їх дитиною, та відповідно до цього змінювати свої стосунки з нею, буде залежати той позитивний емоційний контакт, що є основою психічного здоров'я дитини.

2.3.4. Вираження життєстійкості в мотиваційно-цільовому компоненті життєздатності підлітків з неповних сімей

У підлітковий період у мотиваційній сфері людини відбуваються координальні зміни, а мотивація досягнення орієнтує підлітка на успіх, що дозволяють йому ефективніше взаємодіяти в суспільстві і краще адаптуватися до соціально дорослого життя, тому так важливо дослідити прояв життєстійкості у мотиваційно-цільовому компоненті життєздатності підлітків із неповних та повних сімей.

Першим, хто виділив мотивацію досягнення був Г.Мюррей. Він визначив, що мотивація досягнення – це вміння справлятися з чимось важким, справлятися із фізичними об'єктами, людьми чи ідеями, маніпулювати ними або організувати їх. Робити це настільки швидко і незалежно, наскільки це можливо. Долати перешкоди і досягати високого рівня. Перевершувати самого себе. Змагатися з іншими і перевершувати їх. Збільшувати свою самоповагу завдяки успішному застосуванню своїх здібностей [259].

Далі проблематика мотивації досягнення розроблялася багатьма психологами. Американський вчений Д.МакКлеlland вважає, що потреба в досягненні є несвідомим спонуканням до досконалішої дії, до досягнення стандарту досконалості. Характерними рисами людей з вираженою мотивацією досягнення він вважає:

- перевагу працювати в умовах максимального спонукання мотиву досягнення;
- мотивацію досягнення, що не завжди призводить до більш високих, ніж у інших результатів, а високі результати не завжди є наслідком актуалізованого мотиву досягнення;
- здатність взяти на себе особисту відповідальність за виконання діяльності, але в ситуаціях низького або помірнього ризику, якщо успіх не залежить від випадковості;

- перевагу адекватного зворотного зв'язку про результати своїх дій;

- прагнення до пошуку більш ефективних, нових способів вирішення завдань, тобто схильні до новаторства [104].

Інші уявлення про мотивацію досягнення розвиваються німецьким психологом Х.Хекхаузенем [203]. Згідно його поглядом, мотивація досягнення – спроба збільшити або зберегти максимально високими здібності людини до всіх видів діяльності, до яких можуть бути застосовані критерії успішності, і де виконання подібної діяльності може призвести або до успіху, або до невдачі. Характерні ознаки мотивації досягнення:

- сама ідея досягнення передбачає дві можливості: досягти успіху і потерпіти поразку, в осіб з високою мотивацією досягнення виражена орієнтація на досягнення успіху;

- мотивація досягнення проявляється тоді, коли діяльність надає можливості для вдосконалення, завдання повинні бути середнього ступеня складності;

- мотивація досягнення орієнтована на певний кінцевий результат, на ціль;

- для людей з високою мотивацією досягнення характерне повернення до вже перерваних занять і доведення їх до кінця.

Однією з плідних концепцій, що з успіхом застосовуються для пояснення досягнень у діяльності є теорія Б.Вайнера [270]. Відповідно до неї всілякі причини успіхів і невдач можна оцінювати за двома параметрами: локалізація та стабільність. Перший з названих параметрів характеризує те, в чому людина вбачає причини своїх успіхів і невдач: у самій собі або в обставинах, що склалися незалежно від неї. Стабільність розглядається як сталість або стійкість дії відповідної причини. Різні поєднання цих двох параметрів визначають таку класифікацію можливих причин успіхів і невдач:

- Складність виконуваного завдання (зовнішній, стійкий чинник успіху).

- Намагання (внутрішній, мінливий фактор успіху).

- Випадковий збіг обставин (зовнішній, нестійкий чинник успіху).

- Здібності (внутрішній, стійкий чинник успіху).

У вітчизняній психології мотивація досягнення досліджується М.Ш.Магомед-Еміновим, який визначає мотивацію досягнення як

функціональну систему інтегрованих воедино афективних і когнітивних процесів, регулює процес діяльності в ситуації досягнення по всьому ходу її здійснення [101]. Можна виділити особливі структурні компоненти, що виконують специфічні функції в процесі мотиваційної регуляції діяльності:

- мотивація актуалізації (спонукання та ініціація діяльності);
- мотивація селекції (процеси вибору мети та відповідної їй дії);
- мотивація реалізації (регуляція виконання дії та контроль реалізації наміру);
- мотивація постреалізації (процеси, спрямовані на припинення дії або зміну однієї дії іншою).

Н.І.Конюхов визначає мотивацію досягнення як вироблений у психіці механізм досягнення, що діє за формулою: мотив «жага успіху» – активність – мета – «досягнення успіху» [170]. Мотив досягнення відображає потребу особистості усіма доступними засобами уникнути невдачі і досягти бажаного результату. Мотивація уникнення невдачі розглядається як вироблений у психіці механізм уникнення помилок, невдач, часто будь-якими шляхами і засобами. Для особистості з переважанням мотивації уникнення невдач головне не допустити помилки, уникнути невдачі, навіть ціною сильної трансформації початкової, головної мети, її повного або часткового недосягнення.

Мотивація досягнення спрямована на певний кінцевий результат, отриманий завдяки власним здібностям людини, а саме: на досягнення успіху або уникнення невдачі. Мотивація досягнення, таким чином, по суті своїй орієнтована на ціль. Вона підштовхує людину до «природного» результату ряду пов'язаних одної з одною дій. Різні труднощі, з якими люди стикаються в процесі вирішення завдань, сприймаються як приемний і навіть стимулюючий досвід. Занадто швидке досягнення мети та успіху може навіть розчаровувати. При діагностуванні Х.Хекхаузен виділяє такі категорії: тема *успіху* (потреба в досягненні успіху, інструментальна діяльність, очікування успіху, похвала, позитивний емоційний стан) та тема *неуспіху* або уникнення невдач (потреба в уникненні невдач, інструментальна діяльність для уникнення неуспіху, очікування неуспіху, осуд, негативний емоційний стан) [202].

При дослідженні прояву життєстійкості у мотиваційно-цільовому компоненті життєздатності був виявлений взаємозв'язок між показниками мотивації досягнення та складовими життєстійкості (рис. 2.9).

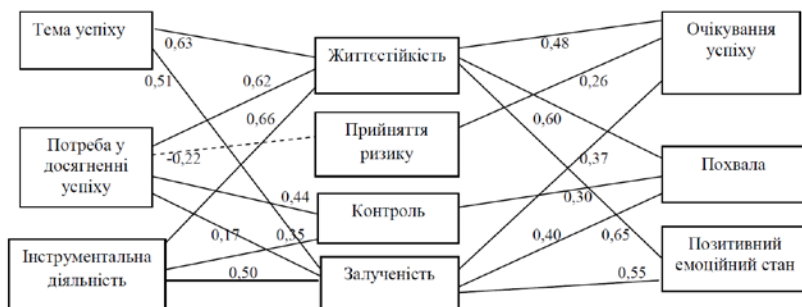


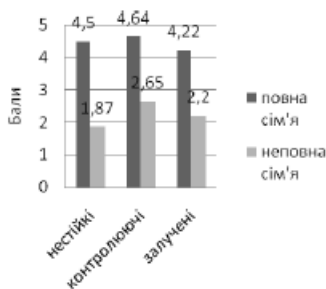
Рис.2.9. Взаємозв'язок життєстійкості та складових мотиваційно-цільового компоненту життєздатності.

Існує прямий зв'язок між життєстійкістю й залученістю та темою успіху, потребою у досягненні успіху, інструментальною діяльністю, очікуванням успіху, похвалою та позитивним емоційним станом; прямий зв'язок між контролем та потребою у досягненні успіху, інструментальною діяльністю та похвалою; між прийняттям ризику та очікуванням успіху, а також зворотній зв'язок між прийняттям ризику та потребою у досягненні успіху. Таким чином, високі показники життєстійкості допомагають підліткам впоратися з чимось важким, долати перешкоди і досягати високого рівня, змагатися з іншими і перевершувати їх, збільшувати свою самоповагу завдяки успішному застосуванню своїх здібностей.

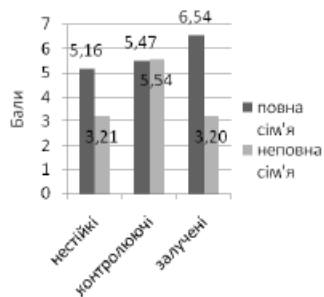
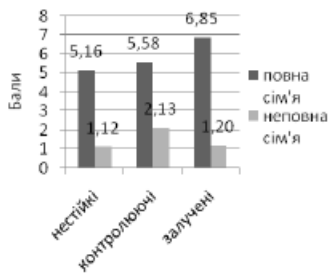
При обробці результатів методики «МАТ» (Мальований аперцептивний тест Л.Н. Собчик) [173] були виявлені відмінності мотивації досягнення успіху у підлітків залежно від повноти сім'ї та типу життєстійкості (рис. 2.10).

При статистичній обробці даних методики за критерієм Манна-Уїтні було виявлено, що тема успіху у нестійких підлітків із неповних сімей значно нижче, ніж у контролюючих підлітків із непо-

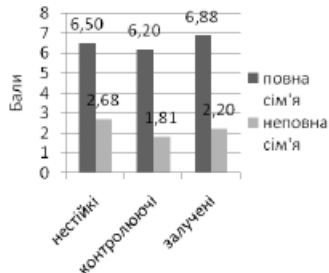
вних сімей ($p \leq 0,0001$), нестійких ($p \leq 0,001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних та неповних сімей.



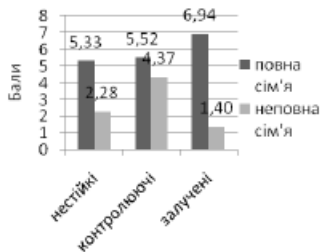
Тема успіху



Потреба у досягненні успіху

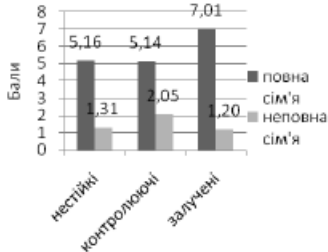


Інструментальна діяльність



Похвала

Очікування успіху



Позитивний емоційний стан

Рис. 2.10. Результати діагностики прояву життєстійкості в мотиваційно-цільовому компоненті життєздатності підлітків із повних та неповних сімей.

Мотивація досягнення успіху контролюючих підлітків із неповних сімей вище, ніж у нестійких підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,0001$), проте нижче, ніж у нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Тема успіху підлітків з залученим типом життєстійкості значно нижче, ніж у нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків із повних сімей. Підлітки із повних сімей нестійкого типу життєстійкості мають вищу тему успіху, ніж нестійкі ($p \leq 0,001$), контролюючі ($p \leq 0,01$), залучені ($p \leq 0,01$) підлітки із неповних сімей, проте нижчу, ніж у залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,001$). Також виявлено, що залучені підлітки мають вищу мотивацію досягнення, ніж контролюючі підлітки із повних сімей ($p \leq 0,001$).

У підлітків із повних сімей з залученим типом життєстійкості показники мотивації досягнення значно вище, ніж у підлітків з інших груп ($6,22 \pm 0,16$); найменші показники мотивації досягнення у підлітків із неповних сімей з нестійким типом ($1,87 \pm 0,17$).

Результати дослідження показують, якою важливою є повнота сім'ї, та як саме проявляється мотивація досягнення залежно від домінуючого типу життєстійкості. Підлітки з низькими показниками за темою успіху гостріше, ніж з високими, реагують на власні невдачі, вони гірше працюють у стресових ситуаціях або в умовах дефіциту часу для вирішення завдання, вони не прагнуть досягти чогось, перевершити себе та інших, вони в більшій мірі очікують на невдачу.

Потреба у досягненні успіху у нестійких підлітків із неповних сімей значно нижче, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,0001$), нестійких ($p \leq 0,001$), контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Потреба у досягненні успіху контролюючих підлітків із неповних сімей вища, ніж у нестійких ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків із неповних сімей, проте нижча, ніж у залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,001$). Потреба, спрямована на досягнення успіху, у залучених підлітків із неповних сімей має нижчі показники, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,001$), нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. А також потреба у досягненні успіху підлітків із залученим типом життє-

стійкості із повних сімей значно вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,001$) та контролюючих ($p \leq 0,001$) підлітків із повних сімей.

Найвищі показники потреби у досягненні успіху мають підлітки із повних сімей з залученим типом життєстійкості ($6,54 \pm 0,12$) та підлітки з неповних сімей із контролюючим типом життєстійкості ($5,54 \pm 0,11$), а найнижчі показники мають підлітки із неповних сімей ($3,20 \pm 0,32$) та нестійкі підлітки із неповних сімей ($3,21 \pm 0,12$). Та відмінності в потребі у досягненні успіху між групами є більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,00001$).

Ці дані говорять про те, що потреба у досягненні успіху в більшості випадків притаманна підліткам із повних сімей з залученим типом життєстійкості, що ці підлітки більш цілеспрямовані, що вони більше вірять в свої сили і здібності, ніж інші досліджувані, що вони орієнтуються на високі стандарти, результати й домагання, багато сил витрачають на досягнення успіху, вони сподіваються на благополучний результат важкої ситуації; прагнуть до прийняття на себе відповідальних рішень, до досягнення успіхів, не звертаючи особливої уваги на невдачі; вони більш орієнтовані на вирішення проблеми, на боротьбу з нею, ніж на уникнення цієї проблеми і невдач, пов'язаних з нею. Вони сподіваються на успіх і на позитивний результат подій.

Підлітки з нестійким та залученим типом життєстійкості з неповних сімей очікують, що в процесі діяльності настане неуспіх або інша невпевненість в досягненні мети, при цьому, відчують сильні негативні емоції. Підлітки з низькими показниками за шкалою «потреба у досягненні успіху» мають загальну тенденцію оцінювати свої успіхи, орієнтуючись на низькі стандарти, прагнуть до невисоких результатів, а також мають невисоку цілеспрямованість. При виконанні діяльності вони вибирають завдання або з дуже високою, або з дуже низькою суб'єктивною вірогідністю успіху – в першому випадку поразка майже неможлива, а в другому випадку вона не сприймається як свідчення особистої некомпетентності. Такі досліджувані надають велике значення успіху, проте невпевненість у власних силах не дозволяє їм досягати поставленої мети. Свої здібності, знання, уміння і навички вони розцінюють як середні і трохи нижче середнього, в більшості випадків вони віддадуть перевагу стабільному приземленому над ризикованим і важливим,

вважаючи, що не в їх силах і здібностях впоратися з важливими завданнями.

Досліджуваних з високими показниками потреби у досягненні успіху не «ламають» невдачі, а ще більше загартовують їх упевненість у своїх силах; вони надають успіху велике значення і спираються, перш за все, на свої сили і здібності, ніж на випадок або долю, вони орієнтуються на високі стандарти і прагнуть високих результатів, прагнуть не ризикувати даремно, адже від цього залежатиме багато з того, на що вони покладають великі надії і вірять в успішний результат завдання, що вирішується. Вони швидше виберуть те, що приносить їм особове зростання, вони не бояться труднощів і крок за кроком вибудовують схему дій, яка приведе їх до бажаного результату, не бояться нових починань і можливих невдач, які можуть спричинити ці починання, оскільки труднощі лише додають їм сил і стимулюють до пошуків нових рішень.

Інструментальна діяльність нестійких підлітків із неповних сімей значно нижча, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,0001$), нестійких ($p \leq 0,0001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Інструментальна діяльність контролюючих підлітків із неповних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,01$) підлітків із неповних сімей, проте нижче, ніж у нестійких ($p \leq 0,0001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Інструментальна діяльність підлітків з залученим типом життєстійкості із неповних сімей значно нижча, ніж у контролюючих підлітків з неповних сімей ($p \leq 0,01$), нестійких ($p \leq 0,001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Також було виявлено, що інструментальна діяльність залучених підлітків з повних сімей вища, ніж у нестійких ($p \leq 0,001$) та контролюючих ($p \leq 0,001$) підлітків із повних сімей.

Найвищі показники за інструментальною діяльністю у підлітків із повних сімей з залученим типом життєстійкості ($6,85 \pm 0,11$), а найнижчі у нестійких підлітків із неповних сімей ($1,12 \pm 0,12$). За цією шкалою відмінності між групами є більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,00001$).

Показники за шкалою «очікування успіху» у нестійких підлітків із неповних сімей значно нижчі, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,0001$), нестійких ($p \leq 0,001$), контролюючих

($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Очікування успіху у контролюючих підлітків із неповних сімей вище, ніж у нестійких підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,0001$), проте нижче, ніж у нестійких ($p \leq 0,0001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Очікування успіху у залучених підлітків із неповних сімей значно нижче, ніж у нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Показники за цією шкалою у підлітків з контролюючим типом життєстійкості із повних сімей значно нижчі, ніж у залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,001$).

Найвищі показники очікування успіху мають не життєстійкі підлітки із повних сімей ($6,50 \pm 0,30$) та підлітки із повних сімей з залученим типом ($6,88 \pm 0,12$), а найнижчі показники мають підлітки з неповних сімей із контролюючим типом життєстійкості ($1,81 \pm 0,12$). Проте відмінності в очікуванні успіху між групами є не більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи.

Можна сказати, що досліджуваним з нестійким та залученим типом життєстійкості з повних сімей властиві наявність прагнення до досягнення успіхів та очікування схвалення їх дій та досягнень з боку інших. Це свідчить про те, що досліджувані з цієї групи часто прагнуть брати на себе важкі завдання, змагатися з іншими людьми, демонструвати свої досягнення задля схвалення їх дій іншими, що прагнення до певного статусу пов'язане із їх потребою та очікуванням позитивної оцінки з боку людей, що оточують їх та бажанням бути прийнятими та шанованими.

Позитивний емоційний стан у нестійких підлітків з неповних сімей значно нижчий, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,001$), нестійких ($p \leq 0,001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Показники за шкалою у підлітків з контролюючим типом життєстійкості із неповних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,01$) підлітків із неповних сімей, проте нижче, ніж у нестійких ($p \leq 0,0001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Позитивний емоційний стан залучених підлітків із неповних сімей значно нижче, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,01$), нестійких ($p \leq 0,0001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Також було виявлено, що

показники нестійких ($p \leq 0,001$) та контролюючих ($p \leq 0,001$) підлітків значно нижчі, ніж у залучених підлітків із повних сімей.

При дослідженні позитивного емоційного стану виявлено, що найвищі показники у підлітків із повних сімей з залученим типом життєстійкості ($7,01 \pm 0,11$), а найнижчі у підлітків із неповних сімей з залученим типом щодо позитивного емоційного стану ($1,40 \pm 0,46$). Відмінності між групами є більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,00001$).

Очікування похвали у підлітків нестійкого типу із неповних сімей значно нижче, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,0001$), нестійких ($p \leq 0,0001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Очікування похвали у контролюючих підлітків із неповних сімей значно вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків із неповних сімей, проте нижче, ніж у контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. У підлітків з залученим типом життєстійкості із неповних сімей очікування та прагнення до похвали значно нижчі, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,001$), нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Також було виявлено, що показники нестійких ($p \leq 0,001$) та контролюючих ($p \leq 0,01$) підлітків значно нижчі, ніж у залучених підлітків із повних сімей.

Виявлено (рис. 2.10), що найвищі показники очікування похвали мають підлітки із повних сімей із залученим типом життєстійкості ($6,94 \pm 0,17$), а найнижчі показники мають підлітки з неповних сімей із залученим типом життєстійкості ($1,40 \pm 0,46$). Та відмінності в очікуванні похвали між групами є більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,00001$). Ми можемо припустити, що в даному випадку на формування очікування похвали великий вплив має повнота сім'ї.

Цікавим, на наш погляд є те, що високі показники очікування у досягненні успіху серед повних сімей мають нестійкі підлітки та підлітки з залученим типом життєстійкості, показники за цією шкалою у підлітків з контролюючим типом значно нижче, це свідчить про те, що хоча в них й високі показники потреби у досягненні успіху та похвали після досягнення цілі, проте очікування успіху та віра у власні сили у них на нижчому рівні, вони потребують досягнення успіху задля позитивної оцінки їх дій з боку інших, але у

досягнення мети майже не вірять та скоріше очікують поразки. Підлітки з нестійким типом навпаки майже не роблять спроб досягти успіху, не потребують успіху та емоційно не налаштовані на досягнення успіху, проте очікують, що успіх прийде до них, можливо, за допомогою зовнішніх обставин чи дій інших. Серед підлітків із неповних сімей, навпаки, показники очікування успіху та похвали значно вище у підлітків із контролюючим типом життєстійкості, а у залучених підлітків нижчі.

Таким чином, складові життєстійкості мають великий вплив на мотиваційно-цільовий компонент життєздатності, а повнота сім'ї впливає на домінуючий тип життєстійкості задля кращої життєздатності. Серед підлітків із неповних сімей показники мотивації досягнення значно вищі у підлітків із контролюючим типом життєстійкості, ніж у підлітків з іншими типами життєстійкості, мотивація досягнення у нежиттєстійких та залучених підлітків із неповних сімей статистичної відмінності не має. Серед підлітків з повних сімей найвищі показники мотивації досягнення мають підлітки з залученим типом, проте показники у нежиттєстійких та контролюючих підлітків з повних сімей статистичних відмінностей не мають. Це ймовірно можна пояснити тим, що залученість у неповну, часто неблагополучну у виховному потенціалі родину, призводить до зниження віри у свої сили та можливості, очікування успіху, а через це й інструментальну діяльність на досягнення успіху; контроль в цьому випадку навпаки формує переконаність в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, навіть якщо цей вплив не гарантує беззаперечний успіх. Залученість у повній сім'ї за рахунок включення до благополучної сімейної атмосфери дає можливість відчувати себе значимим та достатньо цінним, щоб залучатись до рішення життєвих задач, не дивлячись на наявність стресогенних факторів та змін.

2.3.5. Вираження життєстійкості у контрольному компоненті життєздатності підлітків з неповних сімей

При дослідженні прояву життєстійкості у контрольному компоненті життєздатності підлітків з неповних сімей було досліджено локус контролю.

Локус контроль – особистісна характеристика, яка відображає схильність індивіда атрибутувати відповідальність за успіхи і невдачі своєї активності або зовнішнім обставинам, умовам і силам, або самому собі, своїм зусиллям, своїм недолікам, розглядати їх як власні досягнення або результати власних прорахунків, а також просто відсутність відповідних здібностей або недоробок. При цьому, за твердженням Д.Роттера, дана індивідуально-психологічна характеристика є досить стійкою, слабо піддається змінам особистісним якістю, незважаючи на те, що остаточно формується в процесі соціалізації [262]. Багато в чому ця стабільність локус контролю обумовлена тим, що він практично безпосередньо пов'язаний із таким показником соціальної орієнтації особистості, як екстернальність (екстернальний, або зовнішній локус контроль) та інтернальність (інтернальний, або внутрішній локус контроль).

Прийнято вважати, що саме поняття "локус контроль" введено в соціальну психологію і психологію особистості американським психологом Д.Роттером [262]. Вже згодом був розроблений методичний інструментарій, що дозволяє психологу-експериментатору, з одного боку визначати характер локус контролю, властивий конкретному випробуваному, а з іншого – фіксувати ті закономірності і залежності, які розкривають зв'язок цієї особистісної характеристики з іншими.

Суть даного феномена полягає в тому, що люди схильні бачити причини своїх успіхів у власних здібностях, особистісних якостях, зусиллях, тобто використовують внутрішній локус контроль і, навпаки, приписують невдачі дії зовнішніх причин, вдаючись до зовнішнього локус контролю. При цьому подібне спостерігається навіть у тих випадках, коли соціальна ціна помилки мізерно мала.

Деякі сучасні дослідження [184] дають підстави стверджувати, що переважання інтернальності або екстернальності обумовлено соціальним навчанням. Так, в ході вивчення взаємозв'язку локус контролю та ставлення до власного здоров'я, Б.Стрикланд, порівнюючи екстерналів і інтерналів, виявив, що останні більшою мірою заохочувалися батьками, якщо стежили за своїм здоров'ям – дотримувалися дієти, добре чистили зуби, регулярно показувалися стоматологу. В результаті цього раннього досвіду інтернали більше, ніж екстернали, знають про те, що може послужити причиною за-

хворювання, і більшою мірою піклуються про своє здоров'я і благополуччя [268].

Локус контроль як контрольний компонент життєздатності, характерний для індивіда, унікальний відносно будь-яких типів подій, з якими йому доводиться стикатися. Один і той же тип контролю характеризує поведінку даної особи в разі невдач і у сфері досягнень, причому це в рівній мірі стосується різних сфер соціального життя. Він дозволяє оволодіти важкою життєвою ситуацією, діями активними, свідомими, цілеспрямованими і адекватними щодо об'єктивних умов ситуації і власних можливостей. При цьому залежно від обставин зусилля можуть бути спрямовані або на зміну умов ситуації, або на активізацію та розвиток власних здібностей і можливостей.

При дослідженні взаємозв'язку компонентів життєстійкості та локус контролю було проведено кореляційний аналіз, що виявив прямий зв'язок життєстійкості та залученості з інтернальністю та зворотній з екстернальністю (рис. 2.11). Це ймовірно свідчить про те, що життєстійка особистість вбачає причини своїх успіхів у власних здібностях, особистісних якостях, зусиллях, сама відповідає за здіяне та не перекладає цю відповідальність на обставини та дії інших людей, йде до свого успіху власними силами, не очікуючи допомоги інших, проте спираючись на їх досвід та вибудовуючи тісні зв'язки з іншими.



Рис. 2.11. Взаємозв'язок життєстійкості та складових контролюючого компоненту життєздатності.

При обробці результатів за методикою діагностики локус контролю Дж.Роттер [64] нами були отримані дані, що відображаються в таблиці 2.8. Було виявлено, що найвищі показники екстернальності мають підлітки з неповних сімей із залученим типом життєстійкості ($14,00 \pm 0,35$), а найвищі показники інтернальності мають підлі-

тки з повних сімей із залученим типом життєстійкості ($14,82 \pm 0,51$); відмінності у типі локус контролю між групами є більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,05$) (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Результати діагностики прояву життєстійкості у контролюючому компонентів життєздатності підлітків із повних та неповних сімей

Повнота сім'ї/ тип життєстійкості	Кількість досліджуваних	Екстернальність	Інтернальність
Неповна сім'я/ нестійкий тип	31	$13,40 \pm 0,53$	$9,62 \pm 0,53$
Неповна сім'я/ контролюючий тип	37	$12,13 \pm 0,49$	$10,86 \pm 0,49$
Неповна сім'я/ залучений тип	6	$14,00 \pm 0,35$	$9,00 \pm 1,35$
Повна сім'я/ нестійкий тип	6	$12,00 \pm 1,23$	$11,00 \pm 1,23$
Повна сім'я / контролюючий тип	34	$10,02 \pm 0,51$	$12,97 \pm 0,51$
Повна сім'я/ залучений тип	35	$8,20 \pm 0,51$	$14,82 \pm 0,51$

Аналізуючи результати даних за критерієм Манна- Уїтні, можемо сказати, що екстернальність підлітків нестійкого типу із неповних сімей значно вище, ніж у контролюючих підлітків із повних сімей ($p \leq 0,0001$), підлітків залученого типу із повних сімей, також у підлітків контролюючого типу із неповних сімей екстернальність вище, ніж у підлітків із повних сімей контролюючого ($p \leq 0,001$) та залученого ($p \leq 0,0001$) типів життєстійкості; також зовнішній локус контролю в більшій мірі характерний підліткам із неповних сімей залученого типу, ніж контролюючим ($p \leq 0,01$) та залученим ($p \leq 0,001$) підліткам із повних сімей; були виявлені відмінності між екстернальністю нестійких підлітків та залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,05$), а також було виявлено, що зовнішній локус контролю в більшій мірі притаманний підліткам із повних сімей з контро-

люючим типом життєстійкості, ніж залученим підліткам із повних сімей ($p \leq 0,01$).

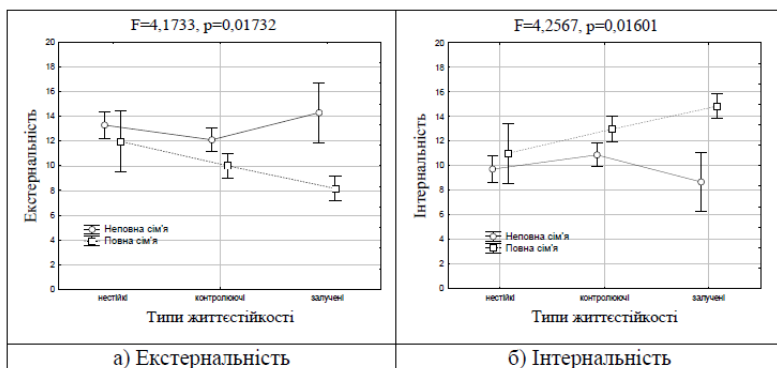


Рис. 2.12. Результати діагностики залежності складових контролюючого компоненту життєздатності від типу життєстійкості та повноти сім'ї.

За результатами дослідження (рис. 2.12) можемо сказати, що для підлітків із неповних сімей більш характерним є екстернальний локус контроль (зовнішній), в більшій мірі – підліткам із залученим типом життєстійкості; підліткам із повних сімей – інтернальний – внутрішній локус контроль, в більшій мірі – залученим підліткам. Контролюючи та нестійким підліткам з обох типів сімей притаманні усереднені показники за локус контролем.

Ці дані говорять про те, що підлітки з неповних сімей в більшій мірі, ніж підлітки з повних сімей вважають, що події, які відбуваються з ними, є результатом дії зовнішніх сил – випадку, долі або інших людей. У них низький рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значними ситуаціями. Вони приписують свої успіхи, досягнення і радощі зовнішнім обставинам – везінню, щасливій долі або допомозі інших людей. Перекладаючи відповідальність на зовнішні сили, виправдовуючи неможливістю поступити інакше, тому що така доля. Вони не схильні звинувачувати себе у всіляких неприємностях і стражданнях, а приписують відповідальність за події іншим людям або вважають ці події результатом невдачі. Вони не можуть активно формувати своє коло спілкування і схильні

вважати свої міжособові стосунки результатом активності партнерів, тривожні і схильні до невиправданої фрустрації, невпевнені як у своїх здібностях в цілому, так і в окремих своїх можливостях і тому найчастіше не готові вирішувати поставлені перед ними завдання з логіки "сьогодні і тут", а схильні скоріше підходити до їх вирішення за схемою "завтра і де-небудь".

Для підлітків із залученим типом життєстійкості з повних сімей більш характерною є інтернальність. Високі показники за цією шкалою відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями. Дані досліджувані вважають, що вони самі добилися всього того, що було і є в їх житті, і що вони здатні з успіхом досягти бажаного в майбутньому. У них розвинене відчуття суб'єктивного контролю відносно негативних подій і ситуацій, що виявляється в схильності звинувачувати самого себе у всіляких неприємностях і стражданнях. Вони вважають свої дії важливим чинником організації власної виробничої діяльності, в стосунках, що складаються, в колективі, в своєму просуванні і так далі. Високий показник свідчить про те, що ці підлітки вважають себе в силах контролювати свої формальні і неформальні стосунки з іншими людьми, викликати до себе пошану і симпатію. Вони не перекладають відповідальність на плечі батьків, вчителів і друзів, не вважають, що зовнішні обставини впливають на їх життя, на ті зусилля, які вони докладають, добиваючись поставлених цілей.

Крім того, інтернальність та екстернальність чітко пов'язані з проблемою конформізму і нонконформізму. За повідомленням Л.Х'ела і Д.Зіглера, численні дослідження показують, що екстернали набагато сильніше піддаються соціальному впливу, ніж інтернали. Інтернали не тільки чинять опір сторонньому впливу, але також, коли трапляється нагода, намагаються контролювати поведінку інших [207].

Тобто підлітки з неповних сімей, особливо з залученим типом життєстійкості, частіше приписують відповідальність за свої вчинки і події в їх житті зовнішнім силам – долі, іншим людям, ситуації, а підлітки з залученим типом життєстійкості з повних сімей, навпаки, вважають, що лише вони самі відповідальні за все те, що відбувається в їх житті і покладаються лише на свої сили в досягненні поставлених цілей.

2.4. Особливості прояву життєстійкості у функціональних складових життєздатності підлітків з неповних сімей

2.4.1. Прояв життєстійкості в адаптаційній функції життєздатності підлітків з неповних сімей

Життєздатність людини проявляється в збереженні здатності особистості функціонувати, здійснювати самоврядування, розвиватися, адаптуватися, керувати своїми можливостями задля досягнення бажаної мети. Знижена життєздатність призводить до того, що, опинившись в ситуації ризику, людина долає її з негативними наслідками для психічного та соматичного здоров'я, для особистісного розвитку, для сформованих міжособистісних відносин. Хоча дослідження особливостей адаптації людини до різних умов на різних етапах життя завжди були значною мірою представлені серед психологічних досліджень, така ситуація зберігається і зараз. Пояснюється це тим, що умови існування людини постійно змінюються, разом з ними змінюється і людина. В даному випадку обидва завдання життєздатності – життєстійкість та адаптаційна функція – тісно пов'язані між собою, тому особливе значення в останні десятиліття набув соціально-психологічний аспект адаптації в контексті її життєстійкості.

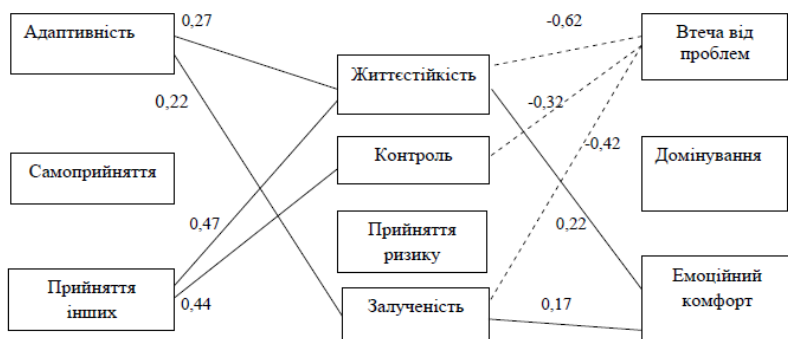


Рис. 2.13. Взаємозв'язок життєстійкості та складових адаптаційної функції життєздатності.

При дослідженні взаємозв'язків між складовими життєстійкості та адаптаційною функцією життєздатності було проведено кореляційний аналіз, який свідчить про те, що існують прямі та зворотні зв'язки між цими поняттями (рис.2.13).

Спостерігається прямий зв'язок адаптивності та емоційного комфорту з життєстійкістю та залученістю; прийняття інших з життєстійкістю та контролем; а також зворотній зв'язок втечі від проблем з життєстійкістю, контролем та залученістю. Це свідчить про те, що життєстійка людина – це людина, що є достатньо адаптивною, вона приймає та поважає інших, відчуває емоційний комфорт відносно свого життя, своєї діяльності та взаємодії з іншими, проблеми, які зустрічає на життєвому шляху, схильна вирішувати, не перекладаючи їх на інших та обставини.

При обробці даних за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда [111]. були отримані результати, відображені у рис. 2.14.

При обробці результатів за критерієм Манна-Уїтні було виявлено, що адаптивність нестійких підлітків з неповних сімей значно нижча, ніж у підлітків із контролюючим типом життєстійкості із неповних сімей ($p \leq 0,01$), нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Адаптивність контролюючих підлітків із неповних сімей вище, ніж у нестійких підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,01$), проте нижче, ніж у контролюючих ($p \leq 0,05$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків із повних сімей. Показники адаптивності залучених підлітків із неповних сімей нижчі, ніж у нестійких ($p \leq 0,05$), контролюючих ($p \leq 0,05$) та залучених ($p \leq 0,01$) підлітків із повних сімей. Також виявлено, що адаптивність залучених підлітків із повних сімей вище, ніж у контролюючих підлітків із повних сімей ($p \leq 0,05$).

Найвищі показники адаптивності у підлітків із повних сімей із залученим типом життєстійкості ($70,65 \pm 1,16$), а найнижчі у нестійких підлітків із неповних сімей ($62,37 \pm 1,21$) та у підлітків із неповних сімей з залученим типом ($63,20 \pm 3,07$), проте відмінності між групами є не більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи. Самоприйняття контролюючих підлітків із неповних сімей значно нижче, ніж у підлітків із залученим типом життєстійкості із повних сімей ($p \leq 0,01$).

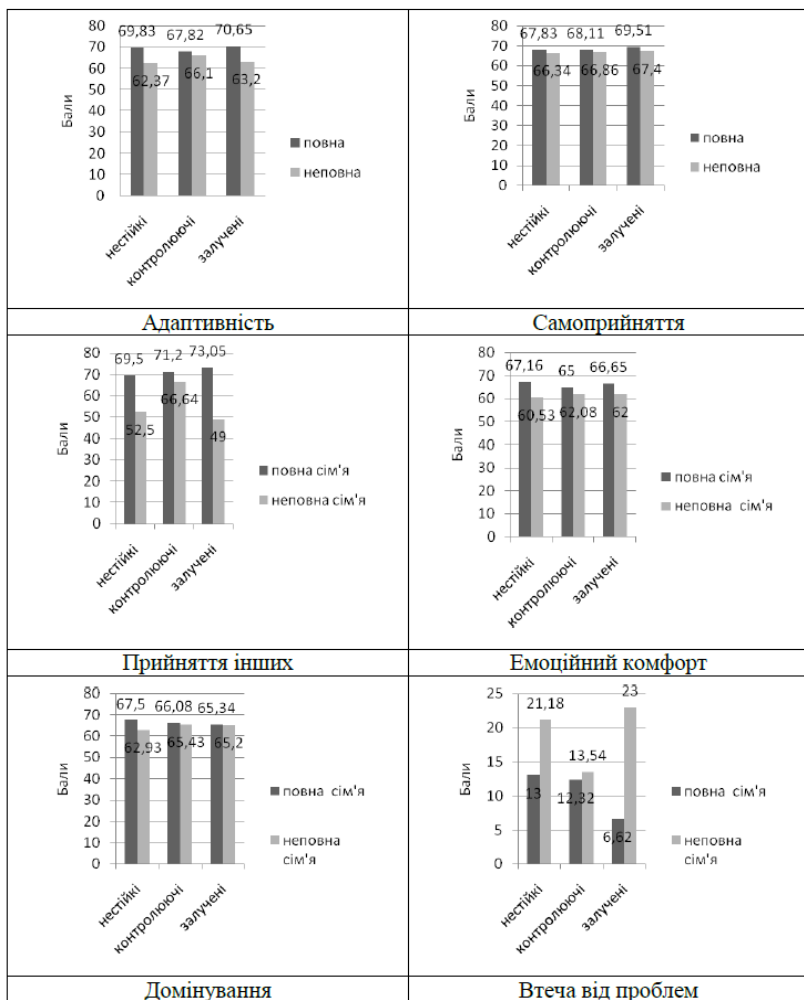


Рис. 2.14. Результати діагностики прояву життєстійкості в адаптаційній функції життєздатності підлітків з повних та неповних сімей.

Підлітки з повних сімей із залученим типом більш схвально та позитивно до себе ставляться ($69,51 \pm 1,06$), проте різниця між показниками підлітків різних типів незначна та представлена в межах

середнього рівня. Виходячи з даних, можна сказати, що для підлітка з залученим типом життєстійкості більш характерно вважати себе цікавою людиною: привабливою як особистість, помітною. Такі підлітки частіше задоволені собою. Більшість з тих, хто їх знає, добре до них ставиться, любить. Для них характерно відчувати, що вони ростуть, дорослішають: змінюються самі та змінюється їхнє ставлення до навколишнього світу. Вони добре розуміють свої потреби і прагнуть їх задовольнити.

Показники за шкалою «прийняття інших» у нестійких підлітків із неповних сімей значно нижчі, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,0001$), нестійких ($p \leq 0,001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Прийняття інших у контролюючих підлітків із неповних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків із неповних сімей, та нижче, ніж у контролюючих ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків із повних сімей. У залучених підлітків із неповних сімей прийняття інших гірше, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,001$), нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Показники за шкалою «прийняття інших» у контролюючих підлітків з повних сімей нижчі, ніж у залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,05$).

У підлітків з неповної сім'ї із залученим типом життєстійкості показники за шкалою «прийняття інших» суттєво нижче ($49,00 \pm 3,10$), ніж у підлітків із повної сім'ї із залученим ($73,05 \pm 1,17$) та контролюючим типами життєстійкості ($71,20 \pm 1,18$), та відмінності між групами є більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,00001$).

Підлітки із залученим типом життєстійкості з неповних сімей частіше стримані, замкнуті, тримаються від усіх трохи осторонь, все, що стосується інших, їх не хвилює: зосереджені на собі, зайняті собою. У них часто немає бажання розкриватися перед іншими, їх насторожує незаслужене доброзичливе ставлення оточуючих. Буває, що їх дратує все те, що їх оточує. Вони зорієнтовані на оцінку оточуючих і часто бояться того, що подумають про них інші.

Підлітки з високими показниками за цією шкалою, навпаки, мають теплі, добрі відносини з оточуючими. На багато речей дивляться очима однолітків. Оточуючі, як правило, їм подобаються, і

вони з ними миряться. Терпимі до людей і сприймають кожного таким, яким той є. Товариські, відкриті, легко сходяться з людьми.

Емоційний комфорт нестійких підлітків із неповних сімей нижче, ніж у нестійких ($p \leq 0,05$), контролюючих ($p \leq 0,01$), залучених ($p \leq 0,001$) підлітків із повних сімей. Емоційний комфорт контролюючих підлітків із неповних сімей нижче, ніж у нестійких ($p \leq 0,05$), контролюючих ($p \leq 0,05$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків із повних сімей. Також показники за шкалою «емоційний комфорт» у підлітків із залученим типом життєстійкості із неповних сімей нижчі, ніж у залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,05$).

Нежиттєстійкі підлітки з неповних сімей частіше відчувають дискомфорт в суспільстві і з самим собою ($60,53 \pm 1,35$). Вони частіше відчувають себе приниженими, вибитими з колії: не можуть зібратися, взяти себе в руки, організувати себе. Буває, що вони не дуже довіряють своїм почуттям. Таким підліткам досить важко бути самими собою. Вони частіше, ніж підлітки з інших груп, тривожні, занепокоєні, напружені, а також відчувають невпевненість у собі.

Нежиттєстійкі підлітки з повних сімей ($67,16 \pm 3,13$) та підлітки з повних сімей із залученим типом життєстійкості ($66,65 \pm 1,29$) відчувають емоційний комфорт, вони не соромляться своїх почуттів, відкрито їх висловлюють. Такі підлітки в душі оптимісти, вони вірять у краще, всім задоволені. Вони частіше врівноважені і спокійні. У них легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно турбувало б їх.

Найнижчі показники за шкалою «домінування» мають нежиттєстійкі підлітки з неповної сім'ї ($62,93 \pm 1,86$), а найвищі – нестійкі підлітки з повних сімей ($67,50 \pm 4,31$) та підлітки з контролюючим типом життєстійкості ($66,08 \pm 1,81$). Нестійкі підлітки із неповної сім'ї частіше спираються на думку і норми оточуючих, власних переконань і правил їм не вистачає. Вони приймають, здавалося б, самостійні рішення, але не можуть звільнитися від впливу інших людей. Ці підлітки з не люблять, коли псуються відносини з ким-небудь, особливо якщо розбіжності загрожують стати явними. А для того, щоб змусити хоч щось зробити, потрібно як слід наполягти, і тоді вони поступляться.

Ескапізм нестійких підлітків із неповних сімей значно вище, ніж у контролюючих підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,0001$), нестійких ($p \leq 0,001$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) під-

літків із повних сімей. Прагнення до втечі від проблем контролюючих підлітків із неповних сімей значно нижче, ніж у нестійких підлітків із неповних сімей ($p \leq 0,001$), проте вище, ніж у залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,0001$). Показники ескапізму підлітків залученого типу життєстійкості із неповних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,01$), контролюючих ($p \leq 0,0001$) та залучених ($p \leq 0,0001$) підлітків із повних сімей. Також виявлено, що ескапізм нестійких підлітків ($p \leq 0,001$) та контролюючих підлітків ($p \leq 0,001$) із повних сімей значно вище, ніж у залучених підлітків із повних сімей.

Результати обробки даних за шкалою «втеча від проблем» показують, що у нестійких підлітків із неповної сім'ї ($21,18 \pm 0,54$) та підлітків з неповних сімей із залученим типом життєстійкості ($23,00 \pm 1,38$) показники суттєво вище, ніж у підлітків з повної сім'ї із залученим типом життєстійкості ($6,62 \pm 0,52$), та відмінності між групами є більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,00001$).

Нестійкі та залучені підлітки з неповних сімей люблять мріяти, важко повертаються від мрій до дійсності. Завжди готові до захисту і навіть нападу, «застрягають» на переживаннях через образи, подумки перебираючи способи помсти. Вони намагаються не думати про свої проблеми. Часто пасують перед труднощами і ситуаціями, які загрожують ускладненнями.

Таким чином, було розглянуто прояв та вплив компонентів життєстійкості на адаптаційну функцію життєздатності. Дані показали, що у нестійких підлітків із неповної сім'ї показники нижче, ніж у підлітків із повної сім'ї з залученим та контролюючим типом життєстійкості; контролюючий тип у неповній сім'ї та залучений тип життєстійкості у повній сім'ї забезпечують високу адаптивність, прийняття себе та інших, впевненість у своїх силах та майбутньому, більший емоційний комфорт у житті в цілому, бажання бути у центрі подій та відкритість знижують показники ескапізму й спонукають до бажання вирішувати труднощі, не лякаючись їх. Нестійкі та залучені підлітки у неповній сім'ї та нестійкі та контролюючі підлітки у повній частіше відчують емоційний дискомфорт, передають відповідальність іншим, тривожні, занепокоєні, напружені, а також відчують невпевненість у собі, частіше спираються на думку і норми оточуючих частіше стримані, замкнуті,

тримаються від усіх трохи осторонь. Вони зорієнтовані на оцінку оточуючих і часто бояться того, що подумують про них інші.

2.4.2. Прояв життєстійкості в захисній функції життєздатності підлітків з неповних сімей

Люди по-різному реагують на свої внутрішні труднощі: придушують свої схильності, заперечуючи їх існування, «забувають» про травмуючі їх події, шукають вихід у самовиправданні і поблажливості до своїх «слабкостей», намагаються спотворити реальність і займаються самообманом. І все це щиро – так кожен захищає свою психіку від хворобливих напруг, допомагають у цьому психологічні захисні механізми. Для подолання збільшеного числа конфліктів зовнішнього і внутрішнього плану люди змушені більш інтенсивно використовувати механізми психологічного захисту і відповідні форми захисної поведінки, в тому числі і деструктивні. Дані положення підтверджують актуальність і значимість вивчення позначеного психологічного феномена і пошуку причин закріплення певних механізмів захисту у підлітків. У наш час психологічна наука має певний теоретичний і емпіричний матеріал, що дозволяє говорити про вплив ранніх міжособистісних (внутрішньо сімейних) відносин суб'єкта на його подальший психічний розвиток та життєздатність.

Головною причиною дослідження цієї теми різними авторами є якісна зміна форм життя: суперечність і нестабільність соціальної ситуації, збільшення швидкості технічного прогресу і накопичення інформації, відзначені практично усіма дослідниками (Г.М.Андрєєва [13], О.Г.Асмолов [18], Г.У.Солдатова [176], О.В.Сухарев [181], А.Тоффлер [189] та ін.) – які призводять до росту числа людей, не здатних контролювати ці зміни (інформаційний невроз від "синдрому футурошока", або потрясіння від змін – А.Тоффлер [189]), тобто не здатних бути життєстійкими до невизначеності і нестійкості сучасного суспільства. Прикладні аспекти проблеми життєстійкості розробляються багатьма ученими за цілим рядом напрямів: стійкість особи в різних групах і колективах; у різних сферах

навчальної, трудової, виробничої діяльності, при різних психосоматичних і невротичних захворюваннях та ін.

Функціональне призначення і мета психологічного захисту полягають в ослабленні внутрішньо особистісних конфліктів (напруги, занепокоєння), обумовлених протиріччями між інстинктивними імпульсами несвідомого і засвоєними вимогами зовнішнього середовища, що виникають в результаті соціальної взаємодії. Послаблюючи цей конфлікт, захист регулює поведінку людини, підвищуючи її пристосовність і врівноважуючи психіку.

Спотворенню і запереченню піддається сприйняття не тільки внутрішньої, але і зовнішньої реальності: "Я" може захищати себе і незнанням про існування певних потреб та інстинктів, і незнанням про існування зовнішніх об'єктів. Щоправда, дослідники, такі як В.О.Ташликов [185], В.С.Роттенберг [150], Ф.Є.Васильюк [33], Є.І.Кіршбаум [80] та ін., вважають психологічний захист однозначно непродуктивним, шкідливим засобом вирішення внутрішньо-зовнішнього конфлікту. Такі автори, як Б. В.Зейгарнік [69], О.Т.Соколова [175], Р.М.Грановська [51] пропонують розрізняти патологічний психологічний захист чи неадекватні форми адаптації і нормальний, профілактичний, постійно присутній в нашому повсякденному житті.

Теоретична модель механізмів захисту була розроблена Р.Плутчиком у співавторстві з Г.Келлерманом і Х.Контом у 1979 році [131]. Потім він неодноразово повертався до неї у вигляді статей з уточненнями, доповненнями, а також використовуючи її як теоретичну і методологічну основу при розробці теста-опитувальника.

При дослідженні взаємозв'язку компонентів життєстійкості та складових адаптаційної функції життєздатності було проведено кореляційний аналіз. Цей аналіз свідчить про зворотній зв'язок придушення та життєстійкості й залученості; серед інших складових адаптаційної функції та компонентів життєстійкості достовірних зв'язків не виявлено. При обробці результатів теста-опитувальника механізмів психологічного захисту «Індекс життєвого стилю» (Р.Плутчик, Г.Келлерман, Х.Р.Конте, адаптація Е.С.Романова, Л.Р.Гребеннікова) [131] були виявлені деякі відмінності у механізмах психологічного захисту підлітків залежно від повноти сім'ї та типу життєстійкості (табл.2.9).

Таблиця 2.9

Результати діагностики прояву життєстійкості у захисній функції життєздатності підлітків з повних та неповних сімей

Повнота сім'ї / тип життєстійкості	Заперечення	Придушення	Регресія	Компенсація	Проекція	Заміщення	Інтелектуалізація	Реактивне утворення
Неповна сім'я / нестійкий тип	7,78±0,407,68±0,456,09±0,396,00±0,336,68±0,475,93±0,446,37±0,376,37±0,30							
Неповна сім'я / контролюючий тип	6,78±0,377,30±0,425,94±0,366,43±0,317,35±0,446,43±0,416,89±0,346,83±0,28							
Неповна сім'я / залучений тип	7,20±1,037,60±1,148,20±1,007,00±0,856,60±1,208,60±1,136,60±0,947,80±0,76							
Повна сім'я / нестійкий тип	6,50±0,945,66±1,044,33±0,916,66±0,785,33±1,098,33±1,036,83±0,867,16±0,69							
Повна сім'я / контролюючий тип	6,26±0,395,17±0,435,88±0,384,58±0,336,23±0,465,55±0,435,70±0,367,17±0,29							
Повна сім'я / залучений тип	6,11±0,385,28±0,435,00±0,375,08±0,326,17±0,435,42±0,426,17±0,356,65±0,28							

Для нестійких підлітків із неповної сім'ї в більшій мірі характерне «заперечення» ($7,78 \pm 0,40$), хоча в усіх чотирьох групах показники у межах норми. Заперечення нестійких підлітків із неповних сімей вище, ніж у контролюючих ($p \leq 0,05$) та залучених ($p \leq 0,01$) підлітків із повних сімей. Це механізм відкидання думок, почуттів, бажань, потреб чи реальності, хворобливих в разі їх усвідомлення. Заперечення розвивається з метою стримування емоції прийняття оточуючих, якщо вона демонструє байдужість або відчуження. Поведінка така, немов проблеми не існує. Примітивний механізм заперечення більшою мірою характерний для дітей (якщо захвати голову під ковдрою, то реальність перестане існувати).

Показники придушення у нестійких підлітків із неповних сімей вище, ніж у контролюючих ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,01$) підлітків із повних сімей; а також у контролюючих підлітків із неповних сімей вище, ніж у контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,001$) підлітків із повних сімей. Найбільші показники за шкалою «придушення» мають нестійкі підлітки із неповних сімей ($7,68 \pm 0,45$), а найменші – підлітки із повних сімей з контролюючим типом життестійкості ($5,17 \pm 0,43$), проте відмінності між групами є не більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи. Суть механізму у виключенні зі свідомості сенсу травмуючої події і пов'язаних з нею емоцій. Підлітки, що використовують цей механізм частіше, ніж інші придушують емоції страху, прояви якого неприйнятні для позитивного самосприйняття, а також загрожують попаданням в пряму залежність від агресора. Вони нібито приховують від себе факт цього негативного досвіду.

Страх блокується за допомогою забування реального стимулу, що викликав страх, а також всіх об'єктів, фактів і обставин, асоціативно пов'язаних з ним.

Регресія нестійких підлітків із неповних сімей вище, ніж у нестійких ($p \leq 0,05$) та залучених ($p \leq 0,05$) підлітків із повних сімей; регресія нестійких підлітків із повних сімей нижче, ніж у контролюючих підлітків із повних сімей ($p \leq 0,05$), а також регресія контролюючих підлітків із повних сімей вище, ніж у залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,05$). Найвищі показники за шкалою регресія мають підлітки із неповних сімей з залученим типом життестійкості ($8,20 \pm 1,00$), а найнижчі – підлітки з повних сімей із залученим типом життестійкості ($5,00 \pm 0,37$), й відмінності між групами є більш

вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,05$). Дані, відображені у табл. 2.9, свідчать, що підлітки з залученим типом життєстійкості з неповних сімей частіше використовують цей механізм захисту, ніж підлітки з інших груп. Це означає, що в проблемній ситуації підлітки з залученим типом життєстійкості з неповних сімей частіше повертаються до ранніх або більш незрілих (дитячих) форм задоволення потреб і поведінки.

До класу "регресії" входить також механізм "рухова активність" – передбачає зменшення занепокоєння, викликаного забороненим спонуканням, шляхом дозволу його непрямого вираження і через мимовільні рухи без розвитку почуття провини. Регресивна поведінка, як правило, заохочується дорослими, що мають потребу в симбіотичних емоційних відносинах.

Компенсаторний захисний механізм нестійких підлітків із неповних сімей вище, ніж у підлітків з контролюючим типом життєстійкості із повних сімей ($p \leq 0,01$); контролюючих підлітків із неповних сімей вище, ніж у контролюючих ($p \leq 0,001$) та залучених ($p \leq 0,01$) підлітків із повних сімей. Компенсація у залучених підлітків із неповних сімей вище, ніж у контролюючих ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,05$) підлітків із повних сімей, а також компенсація у нестійких підлітків із повних сімей вище, ніж у контролюючих підлітків із повних сімей ($p \leq 0,05$). Компенсація найбільше характерна для підлітків з неповних сімей із залученим типом життєстійкості ($7,00 \pm 0,85$), а найменше – для підлітків із повних сімей з контролюючим типом життєстійкості ($4,58 \pm 0,32$), й відмінності між групами є більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,05$).

Цей механізм психологічного захисту використовується, як правило, свідомо і призначений він для стримування емоції смутку, горя з приводу втрати або страху втрати. Реалізується через наполегливу роботу над собою, самовдосконалення, через прагнення до досягнення значних результатів обраних для цього видах діяльності.

Компенсаторна поведінка універсальна, оскільки досягнення статусу є важливою потребою майже всіх людей. Компенсація може бути соціально прийнятною і непринятною. Ще виділяють пряму компенсацію (прагнення до успіху в явно програтій області) і непряму компенсацію (прагнення утвердити себе в іншій сфері).

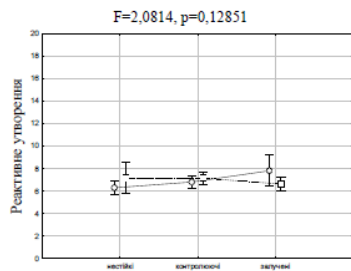
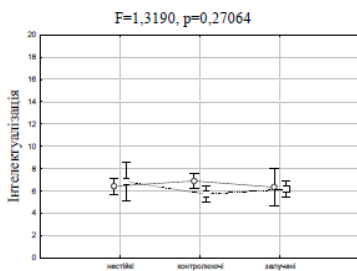
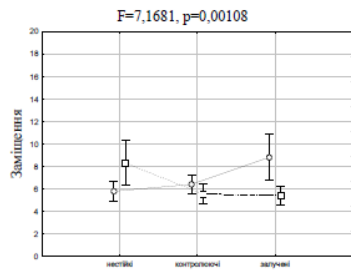
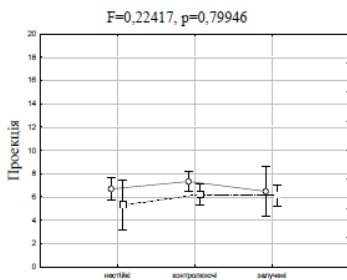
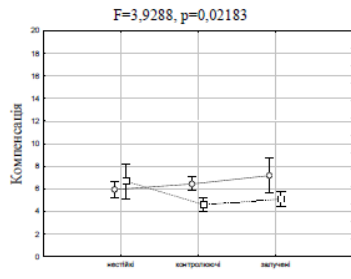
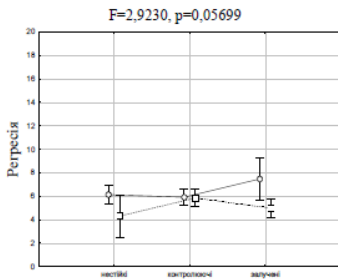
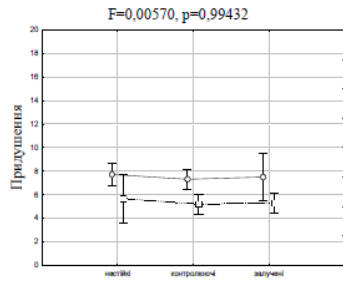
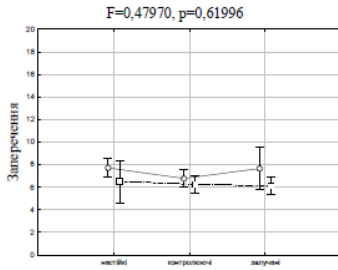


Рис.2.15. Результати діагностики залежності складових захисної функції життєздатності від типу життєстійкості та повноти сім'ї.

Примітка: \square Повна сім'я, \circ Неповна сім'я

Показники проєкції у контролюючих підлітків із неповних сімей вище, ніж у залучених підлітків з повних сімей ($p \leq 0,05$). Дані, що представлені у таблиці 2.9, показують, що найбільші показники за шкалою «проєкція» мають підлітки із неповних родин з контролюючим типом життєстійкості ($7,35 \pm 0,44$), найменші показники мають нестійкі підлітки із повних сімей ($5,33 \pm 1,09$), проте відмінності між групами є не більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи. Це механізм віднесення до іншої особи або об'єкта думок, почуттів, мотивів і бажань, які на свідомому рівні індивід у себе відкидає. Механізм розвивається для стримування почуття неприйняття себе та оточуючих як результату емоційного відчуження з їхнього боку. Проєкція покликана впоратися зі страхом самонеприйняття у відповідь на відчужену поведінку інших. Проєкція передбачає приписування оточуючим різних негативних якостей як раціональної основи для їх неприйняття та самоприйняття на цьому тлі («якщо погана людина мене відкидає, значить я хороший» або «думка поганого для мене не має значення»). Проєкція буває і шкідливою, бо призводить до помилкової інтерпретації реальності. Цей механізм часто спрацьовує у незрілих і чутливих особистостей.

Заміщення, як захисний механізм, нестійкі підлітки з неповних сімей використовують рідше, ніж залучені підлітки із неповних сімей ($p \leq 0,05$); контролюючі підлітки із неповних сімей частіше, ніж залучені підлітки із неповних сімей ($p \leq 0,05$). Показники заміщення у залучених підлітків із неповних сімей вище, ніж у контролюючих ($p \leq 0,01$) та залучених ($p \leq 0,01$) підлітків із повних сімей. А також заміщення у нестійких підлітків із повних сімей вище, ніж у залучених підлітків із повних сімей ($p \leq 0,05$). З результатів, представлених у таблиці 2.9, видно, що найвищі показники «заміщення» представлені у підлітків з неповних сімей із залученим типом ($8,60 \pm 1,13$) та нестійких підлітків із повних сімей ($8,33 \pm 1,03$), а найнижчі – у підлітків з повних родин із залученим типом життєстійкості ($5,42 \pm 0,42$), й відмінності між групами є більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи ($p \leq 0,01$). Це механізм спрямування емоцій від одного об'єкта до більш прийняттого заміни, тобто зміщення почуттів (можливо, агресивних) з однієї людини (можливо, батьків) на інших людей, інші об'єкти. Зміщення проявляється при

фобічних реакціях, коли тривожність від прихованого в несвідомому конфлікту переноситься на зовнішній об'єкт.

У разі виникнення конфлікту з більш сильним, старшим або значимим суб'єктом вивільнення своїх емоцій агресії, гніву на нього стає небезпечним, оскільки це може привести до повторної агресії або відчуження. Для того, щоб позбутись згаданих емоцій гніву й агресивності, розвивається спеціальний механізм захисту, який дозволяє вивільнити приховані емоції і направити їх на предмети, тварин або людей, які сприймаються як менш небезпечні, ніж ті, які дійсно викликали агресивні емоції. Підліток знімає напругу, звертаючи агресію на більш безпечний об'єкт або на себе самого, відбувається зміщення відповідальності за типом «ось, хто у всьому винен».

Показники інтелектуалізації у контролюючих підлітків із неповних сімей вище, ніж у контролюючих підлітків із повних сімей ($p \leq 0,05$). Найвищі показники за шкалою «інтелектуалізація» мають підлітки із неповних сімей з контролюючим типом життєстійкості ($6,89 \pm 0,34$) та нестійкі підлітки із повних сімей ($6,83 \pm 0,86$), найменші – у підлітків із повних сімей з контролюючим типом життєстійкості ($5,70 \pm 0,36$), проте відмінності між групами є не більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині кожної групи. Цей захисний механізм передбачає перебільшене використання інтелектуальних ресурсів з метою усунення емоційних переживань і почуттів. Інтелектуалізація тісно пов'язана з раціоналізацією і підміняє переживання почуттів роздумами про них.

Реактивне утворення нестійкі підлітки із неповних сімей використовують рідше, ніж залучені підлітки із неповних сімей ($p \leq 0,05$) та контролюючі підлітки із повних ($p \leq 0,05$). А також залучені підлітки з неповних сімей мають вищі показники за шкалою «реактивне утворення», ніж залучені підлітки із повних сімей ($p \leq 0,05$). Показники щодо використання «реактивного утворення» розподілені таким чином: найвищі показники мають підлітки з неповних сімей із залученим типом життєстійкості ($7,80 \pm 0,76$), а найнижчі – нестійкі підлітки з повних сімей ($7,16 \pm 0,69$) та підлітки з повних сімей з контролюючим типом ($7,17 \pm 0,29$) (табл.2.9). Цей захисний механізм підміняє неприйнятні для усвідомлення спонування, бажання і почуття (особливо сексуальні і агресивні) шляхом розвитку і акцентування протилежного за змістом відношення або поведінки. Розви-

ток цього механізму захисту пов'язують із засвоєнням людиною вищих соціальних (моральних) цінностей. Реактивне утворення розвивається для стримування емоції радості володіння певним цінним об'єктом (наприклад, власним тілом) і можливостями використання його (зокрема, для сексу й агресії). Цей механізм передбачає реалізацію в поведінці прямо протилежної установки. Захист носить двохсхдинковий характер. Спочатку витісняється неприйнятне бажання, а потім посилюється його антитеза. Ми можемо припустити, що це особливість підліткового віку, бо саме в цей час ці бажання (особливо сексуального характеру) стають досить актуальними, але недозволеними для задоволення.

Таким чином, ми можемо сказати, що частіше за інших механізми психологічного захисту використовують підлітки з неповних сімей із залученим типом життєстійкості, а рідше – підлітки з повних сімей з контролюючим типом життєстійкості, бо контроль являє собою переконаність в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть це вплив не абсолютний, і успіх не гарантовано, людина з сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає свою діяльність, свій шлях.

2.5. Особливості формування життєздатності у взаємозв'язку із життєстійкістю підлітків з неповних сімей

За допомогою факторного аналізу було розглянуто результати дослідження компонентів життєстійкості у структурі життєздатності, та виявлені фактори, що мають ключове значення для формування життєздатності залежно від повноти сім'ї та типу життєстійкості. Відомо, що практично всі явища мають тенденцію вступати в складні взаємодії та взаємозалежності, тому факторний аналіз відіграє найважливішу роль у багатьох психологічних дослідженнях. Він робить можливим зведення великого числового матеріалу до декількох незалежних і простих факторів, його методами можна підтвердити існуючу гіпотезу на основі великого обсягу спостережень за виділеними істотним компонентам. Визначаються групи змінних, що змінюються узгоджено в тій чи іншій мірі спряженості. Якщо такий статистичний феномен достовірно значимий, тобто якщо він в тій чи іншій мірі повторюється в досить великій кількос-

ті спостережень, його називають фактором. Факторний аналіз проводився методом головних компонент з подальшим обертанням за критерієм варімакс-обертання. З міркувань змістовної інтерпретації результатів аналізу ми зупинились на чотирьохфакторному рішенні.

Таблиця 2.10

Фактори формування життєздатності підлітків з неповних сімей

Характеристики	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Емоційний інтелект	0,510		0,622	
Самотивація		0,503		
Емпатія	0,501			
Екстернальність			-0,731	
Інтернальність			0,740	
Здоров'я		0,778		
Розум		0,689		
Характер		0,773		
Авторитет серед однолітків		0,715		
Зовнішність		0,563		
Впевненість у собі		0,803		
Компенсація				-0,602
Реактивне утворення				-0,502
Залежний тип	-0,569			
Компетентний тип	0,815			
Агресивний тип	-0,644			
Потреба у досягненні успіху	0,756			
Інструментальна діяльність	0,531			
Очікування успіху		-0,550		
Очікування похвали	0,698			
Позитивний емоційний стан	0,674			
Потреба в уникненні невдач	-0,757			
Інструментальна діяльність на уникнення невдач	-0,531			
Очікування неуспіху		0,550		
Очікування осуду	-0,698			
Негативний емоційний стан	-0,691			
Прийняття інших	0,686			
Ескапізм	-0,602	0,532		
Факторна вага	7,845	6,876	4,195	3,068
% загальної дисперсії	0,17	0,15	0,09	0,07

При аналізі життєздатності підлітків із неповних сімей встановлені найбільш значущі навантаження змінних для кожного фактора (табл.2.10).

До першого фактору із позитивними значеннями ввійшли наступні характеристики: емоційний інтелект (0,510), емпатія (0,501), залежний тип спілкування (-0,569), компетентний тип спілкування (0,815), агресивний тип спілкування (-0,644), потреба у досягненні успіху (0,756), інструментальна діяльність на досягнення успіху (0,531), очікування похвали (0,698), позитивний емоційний стан (0,674), прийняття інших (0,686), втеча від проблем (-0,602). Таким чином, ми можемо сказати, що перший фактор – мотивація досягнення успіху за рахунок потреби у досягненні успіху, діяльності, спрямованої на досягнення, очікування позитивної оцінки та отримання позитивних емоцій від діяльності, високого емоційного інтелекту, що дозволяє розуміти інших, приймати їх та бути асертивним у спілкуванні, а також вміння вирішувати проблеми, не вдаючись до втечі від них.

Другий фактор – самомотивація (0,503), здоров'я (0,778), розум (0,689), характер (0,773), авторитет серед однолітків (0,715), зовнішність (0,563), впевненість у собі (0,803), очікування успіху (- 0,550), втеча від проблем (-0,532). Це самооціночний фактор, що забезпечує життєстійкість за рахунок високої оцінки свого фізичного здоров'я, розумових здібностей, рис характеру, соціального статусу серед однолітків, зовнішності, впевненості у собі, бажання розуміти себе та інших, вміння бути адекватно критичним до себе та вирішувати ймовірні проблеми. Третій фактор об'єднує такі характеристики: емоційний інтелект (0,622), інтернальність (0,740); можна сказати, що це контролюючий фактор, що обумовлює внутрішній локус контролю. До четвертого фактору ввійшли компенсація (-0,602), реактивне утворення (-0,502), це захисний фактор, що не передбачає використання компенсації та реактивного утворення в якості механізмів психологічного захисту особистості.

Під час аналізу життєздатності підлітків з повних сімей були виявлені найбільш значимі навантаження перемінних для кожного фактору (табл.2.11).

Перший фактор об'єднує такі характеристики: самомотивація (0,629), авторитет серед однолітків (0,683), компетентний тип спілкування (0,707), агресивний тип спілкування (-0,626), тема успіху

Таблиця 2.11

Фактори формування життєздатності підлітків з повних сімей

Характеристики	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Емоційний інтелект		0,798		
Емоційна обізнаність		0,764		
Самотивація	0,629			
Емпатія		0,656		
Розпізнання емоцій		0,746		
Екстернальність		-0,558		-0,577
Інтернальність		0,556		0,581
Здоров'я			0,675	
Розум			0,587	
Характер			0,742	
Авторитет серед однолітків	0,683			
Впевненість у собі			0,708	
Компенсація				-0,571
Заміщення				-0,661
Компетентний тип	0,707			
Агресивний тип	-0,626			
Тема успіху	0,757			
Потреба у досягненні успіху	0,736			
Інструментальна діяльність	0,761			
Очікування успіху				0,502
Очікування похвали	0,684			
Позитивний емоційний стан	0,764			
Тема уникнення невдач	-0,727			
Потреба в уникненні невдач	-0,736			
Інструментальна діяльність на уникнення невдач	-0,761			
Очікування неуспіху				-0,502
Очікування осуду	-0,684			
Негативний емоційний стан	-0,764			
Адаптивність		0,810		
Самоприйняття		0,598		
Емоційний комфорт		0,709		
Домінування		0,571		
Ескапізм	-0,723			
Факторна вага	9,857	7,321	3,287	2,751
% загальної дисперсії	0,21	0,16	0,07	0,06

(0,757), потреба у досягненні успіху (0,736), інструментальна діяльність на досягнення успіху (0,761), очікування похвали (0,684), позитивний емоційний стан (0,764), втеча від проблем (-0,723).

Таким чином, ми можемо сказати, що перший фактор – мотивація досягнення успіху за рахунок потреби у досягненні успіху, інструментальної діяльності, очікування позитивної оцінки та отримування позитивних емоцій від діяльності, бажання зрозуміти себе та інших, бути компетентним у спілкуванні, вміння вирішувати проблеми, що призводить до високого соціального статусу серед однолітків.

Другий фактор включає наступні складові: емоційний інтелект (0,798), емоційна обізнаність (0,764), емпатія (0,656), розпізнання емоцій (0,746), інтернальність (0,556), адаптація (0,810), самоприйняття (0,598), емоційний комфорт (0,709), домінування (0,571). Це фактор високої адаптивності за рахунок емоційного інтелекту, обізнаності щодо емоцій та їх проявів, вміння співпереживати іншим, особистої відповідальності за свої дії, прийняття себе як повноцінної особистості та домінування.

Третій фактор – самооціночний, що забезпечує адекватну самооцінку за рахунок високої самооцінки свого фізичного здоров'я (0,675), розумових здібностей (0,587), характеру (0,742), впевненості в собі (0,708). До четвертого фактору відносяться такі характеристики: інтернальність (0,581), компенсація (-0,571), заміщення (-0,661), очікування успіху (0,502). Ми можемо сказати, що це регуляторний фактор, що передбачає внутрішній локус контролю та особисту відповідальність за дії, виключення неконструктивних механізмів захисту та очікування успіху за добру саморегуляцію.

Під час аналізу факторів формування життєздатності підлітків з сімей з порушенням типу виховання були виявлені найбільш значимі навантаження перемінних для кожного фактору (табл.2.12). До першого фактору ввійшли: здоров'я (0,767), розум (0,626), характер (0,663), авторитет серед однолітків (0,875), зовнішність (0,568), впевненість у собі (0,749), залежний тип спілкування (-0,653), компетентний тип спілкування (0,830), агресивний тип спілкування (-0,758), тема успіху (0,810), потреба у досягненні успіху (0,833), інструментальна діяльність (0,886), очікування успіху (0,896), очікування похвали (0,877), позитивний емоційний стан (0,879), тема уникнення невдач (-0,841), потреба в уникненні невдач (-0,803), ін-

струментальна діяльність на уникнення невдач (-0,886), очікування неспіху (-0,896), очікування осуду (-0,877), негативний емоційний стан (-0,882), прийняття інших (0,772), втеча від проблем (-0,810). Цей фактор можемо назвати фактором психічного здоров'я, що забезпечує функціонування основних компонентів особистості.

Таблиця 2.12

Фактори формування життєздатності підлітків сімей з порушенням типу виховання

Характеристики	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Емоційний інтелект		0,800		
Емоційна обізнаність		0,522		
Управління емоціями		0,623		
Самомотивація		0,641		
Емпатія		0,624		
Розпізнання емоцій		0,632		
Екстернальність			-0,513	
Інтернальність			0,526	
Здоров'я	0,767			
Розум	0,626			
Характер	0,662			
Авторитет серед однолітків	0,875			
Зовнішність	0,568			
Впевненість у собі	0,749			
Компенсація			-0,559	
Заміщення			-0,768	
Інтелектуалізація				0,589
Залежний тип	-0,653			
Компетентний тип	0,830			
Агресивний тип	-0,758			
Тема успіху	0,810			
Потреба у досягненні успіху	0,833			
Інструментальна діяльність	0,886			
Очікування успіху	0,896			
Очікування похвали	0,877			
Позитивний емоційний стан	0,879			
Тема уникнення невдач	-0,841			
Потреба в уникненні невдач	-0,803			
Інструментальна діяльність на уникнення невдач	-0,886			

Продовження таблиці 2.12

Очікування неуспіху	-0,896			
Очікування осуду	-0,877			
Негативний емоційний стан	-0,882			
Адаптивність		0,732		
Прийняття інших	0,772			
Ескапізм	-0,810			
Факторна вага	16,768	6,361	2,729	2,010
% загальної дисперсії	0,36	0,14	0,06	0,04

Другий фактор включає наступні характеристики: емоційний інтелект (0,800), емоційна обізнаність (0,522), емпатія (0,624), розпізнання емоцій (0,632), управління своїми емоціями (0,623), самомотивація (0,641), адаптація (0,732); та відповідає за емоційний інтелект та кращу адаптацію за рахунок високого емоційного інтелекту. Третій фактор – компенсація (-0,559), заміщення (-0,768), інтернальність (0,526), екстернальність (-0,513). Це регуляторний фактор, що забезпечує внутрішній локус контролю та використання конструктивних механізмів захисту замість неконструктивних. До четвертого фактору відноситься інтелектуалізація (0,589) – використання інтелектуальних ресурсів з метою усунення емоційних переживань і почуттів.

Аналізуючи фактори формування життєздатності підлітків з сімей без порушення типу виховання були виявлені найбільш значимі навантаження перемінних для кожного фактору (табл.2.13).

Таблиця 2.13

Фактори формування життєздатності підлітків із сімей без порушення виховання

Характеристики	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Тривожність	-0,598			
Емоційний інтелект			0,686	
Емоційна обізнаність			0,630	
Управління емоціями		0,656		
Самотивація		0,602		
Емпатія			0,721	
Розпізнання емоцій			0,720	
Екстернальність		-0,500		
Інтернальність		0,500		

Продовження таблиці 2.13

Здоров'я	0,680	0,524		
Розум	0,647	0,540		
Характер	0,538			
Авторитет серед однолітків	0,816			
Впевненість у собі	0,589	0,620		
Компенсація		-0,604		
Залежний тип	-0,685			
Компетентний тип	0,808			
Агресивний тип	-0,555			
Тема успіху	0,833			
Потреба у досягненні успіху	0,801			
Інструментальна діяльність	0,880			
Очікування успіху	0,885			
Очікування похвали	0,823			
Позитивний емоційний стан	0,875			
Тема уникнення невдач	-0,833			
Потреба в уникненні невдач	-0,801			
Інструментальна діяльність на уникнення невдач	-0,880			
Очікування неспіху	-0,885			
Очікування осуду	-0,823			
Негативний емоційний стан	-0,875			
Адаптивність				0,782
Самоприйняття				0,518
Емоційний комфорт				0,771
Домінування				0,787
Ескапізм	-0,719			
Факторна вага	14,824	5,087	4,393	4,316
% загальної дисперсії	0,32	0,11	0,09	0,09

Перший фактор включає в себе такі характеристики: тривожність (-0,598), здоров'я (0,680), розум (0,647), характер (0,538), авторитет серед однолітків (0,816), впевненість у собі (0,589), залежний тип спілкування (-0,685), компетентний тип спілкування (0,808), агресивний тип спілкування (-0,555), тема успіху (0,833), потреба у досягненні успіху (0,801), інструментальна діяльність (0,880), очікування успіху (0,885), очікування похвали (0,823), позитивний емоційний стан (0,875), тема уникнення невдач (-0,833), потреба в уни-

кненні невдач (-0,801), інструментальна діяльність на уникнення невдач (-0,880), очікування неуспіху (-0,885), очікування осуду (-0,823), негативний емоційний стан (-0,875), втеча від проблем (-0,719). Цей фактор можемо назвати фактором психічного здоров'я, що забезпечує функціонування основних компонентів особистості.

Другий фактор – регуляторний фактор, що складається з самомотивації (0,602), управління емоціями (0,656), інтернальності (0,500), екстернальності (-0,500), здоров'я (0,534), розуму (0,540), впевненості в собі (0,620), компенсації (-0,604).

До третього фактора входять такі характеристики: емоційний інтелект (0,686), емоційна обізнаність (0,630), емпатія (0,721), розпізнання емоцій (0,720); цей фактор відповідає за емоційний інтелект. Четвертий фактор – фактор, що забезпечує добру адаптацію за рахунок адаптивності (0,782), самоприйняття (0,518), емоційного комфорту (0,771), домінування (0,787).

Таким чином, можемо стверджувати, що факторами формування життєздатності підлітків з неповних сімей є:

- мотивація досягнення успіху за рахунок високого емоційного інтелекту, що дозволяє розуміти інших, приймати їх та бути асертивним у спілкуванні, а також вміти вирішувати проблеми;
- контролюючий фактор, що обумовлює внутрішній локус контролю;
- самооцінний фактор, що забезпечує життєстійкість за рахунок високої оцінки свого фізичного здоров'я, розумових здібностей, рис характеру, соціального статусу серед однолітків, зовнішності, впевненості у собі, бажання розуміти себе та інших, вміння бути адекватно критичним до себе та вирішувати ймовірні проблеми;
- захисний фактор, що не передбачає використання компенсації та реактивного утворення в якості механізмів психологічного захисту особистості.

Фактори формування життєздатності підлітків з повних сімей:

- мотивація досягнення успіху за рахунок потреби у досягненні успіху, інструментальної діяльності, очікування позитивної оцінки та отримання позитивних емоцій від діяльності, бажання зрозуміти себе та інших, бути компетентним у спілкуванні, вміти вирішувати проблеми, що призводить до високого соціального статусу серед однолітків;

- висока адаптивність за рахунок емоційного інтелекту, обізнаності щодо емоцій та їх проявів, вміння співпереживати іншим, особистої відповідальності за свої дії, прийняття себе як повноцінної особистості та домінування;

- регуляторний фактор, що передбачає внутрішній локус контролю та особисту відповідальність за дії, виключення неконструктивних механізмів захисту та очікування успіху за добру саморегуляцію;

- самооціночний фактор, що забезпечує адекватну самооцінку.

Фактори формування життєздатності підлітків з сімей з порушенням типу виховання:

- фактор психічного здоров'я, що забезпечує функціонування основних компонентів особистості;

- адаптаційний фактор за рахунок високого емоційного інтелекту;

- регуляторний фактор, що забезпечує внутрішній локус контролю та використання конструктивних механізмів захисту замість неконструктивних;

- захисний фактор, що полягає в використанні інтелектуальних ресурсів з метою усунення емоційних переживань і почуттів.

Життєздатність підлітків з сімей без порушення типу виховання:

- фактор психічного здоров'я, що забезпечує функціонування основних компонентів особистості;

- емоційний інтелект;

- регуляторний фактор, що складається з самомотивації, управління своїми емоціями, інтернальності;

- адаптаційний фактор.

* *
*
*

На основі нашого емпіричного дослідження можна зробити наступні висновки.

1. Повнота сім'ї є важливим чинником формування життєстійкості. Повна сім'я сприяє розвитку життєстійкості завдяки залученості та контролю, а неповна сім'я – завдяки контролю. Зага-

льний показник життєстійкості підлітків з неповної сім'ї нижче ніж у підлітків з повний сімей. Ці данні свідчать, що підлітки з неповних сімей незначні ситуації в більшій мірі сприймають як складні та як ті, що порушують звичний хід життя; опинившись в ситуації ризику (ситуації випробувань, ситуації втрат, ситуації соціальної депривації) ці досліджувані долають її з негативними наслідками для психічного та соматичного здоров'я, для особистісного розвитку, для сформованих міжособистісних відносин. Показники залученості у підлітків з неповних сімей також нижче, ніж у підлітків з повний сімей. Залученість визначається як переконання в тому, що залученість у те, що відбувається, дає максимальний шанс знайти щось вартісне та цікаве для особистості. Для підлітків з обох груп (повних та неповних сімей) в рівній мірі притаманним є контроль – переконаність у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть це вплив не абсолютний та успіх не гарантований. У підлітків з неповних сімей незначно нижче показники прийняття ризику – переконаності в тому, що все те, що трапляється, сприяє розвитку за рахунок знань, які вони отримують з досвіду.

2. Життєстійкість відіграє важливу роль у формуванні комунікативного компоненту життєздатності підлітків. Підлітки з неповної сім'ї з нестійким та залученим типом життєстійкості частіше використовують агресивний тип спілкування, а підлітки з неповної сім'ї з контролюючим типом життєстійкості та підлітки з повної сім'ї з нестійким, контролюючим та залученим типом життєстійкості частіше використовують компетентний тип спілкування.

Достовірних відмінностей між показниками самооцінки нестійких та залучених підлітків з неповних сімей не виявлено та показники самооцінки досліджуваних з цих груп низькі, найвищі показники самооцінки саме підлітків з неповних сімей мають підлітки з контролюючим типом життєстійкості. Серед досліджуваних з повних сімей існують достовірні відмінності між контролюючими та залученими підлітками – залучені підлітки з повних сімей більш впевнені в собі.

Найвищі показники за шкалами емоційного інтелекту серед підлітків із неповних сімей мають підлітки з контролюючим типом, хоча їх показники в порівнянні з показниками підлітків з повних сімей дещо нижчі. Статистично значимих відмінностей між показ-

никами не життєстійких та залучених підлітків з неповних сімей виявлено не було. Однак показники тривожності підлітків контролюючого типу з неповних сімей також високі порівняно з підлітками інших типів з неповних сімей, це свідчить про те, що контроль у цій групі породжує тривожність за ймовірну неподоланність труднощів, за прагнення все зрозуміти та керувати ймовірними наслідками. Серед підлітків із повних сімей найвищі показники емоційного інтелекту мають підлітки із залученим типом життєстійкості, статистично значимих відмінностей між показниками нестійкого та контролюючого типу життєстійкості підлітків з повних сімей виявлено не було.

Складові життєстійкості мають великий вплив на мотиваційно-цільовий компонент життєздатності, а повнота сім'ї впливає на домінуючий тип життєстійкості задля кращої життєздатності. Серед підлітків з неповних сімей показники мотивації досягнення значно вищі у підлітків з контролюючим типом життєстійкості, ніж у підлітків із іншими типами життєстійкості, мотивація досягнення у нежиттєстійких та залучених підлітків із неповних сімей статистичної відмінності не має. Серед підлітків з повних сімей найвищі показники мотивації досягнення мають підлітки із залученим типом, проте показники у нежиттєстійких та контролюючих підлітків із повних сімей статистичних відмінностей не мають.

Для підлітків із неповних сімей більш характерним є екстернальний локус контролю (зовнішній), в більшій мірі – підліткам з залученим типом життєстійкості; підліткам з повних сімей – інтернальний – внутрішній локус контролю, в більшій мірі – залученим підліткам. Контролюючи та нестійким підліткам з обох типів сімей притаманні усереднені показники за локусом контролю.

3. У нестійких підлітків із неповної сім'ї показники адаптивності нижче, ніж у підлітків з повної сім'ї із залученим та контролюючим типом життєстійкості; контролюючий тип у неповній сім'ї та залучений тип життєстійкості у повній сім'ї забезпечують високу адаптивність, прийняття себе та інших, впевненість у своїх силах та майбутньому, більший емоційний комфорт у житті в цілому, бажання бути у центрі подій та відкритість, знижують показники есканізму й спонукають до бажання вирішувати труднощі, не лякаючись їх. Нестійкі та залучені підлітки у неповній сім'ї та нестійкі та контролюючі підлітки у повній частіше відчувають емоційний ди-

скомфорт, передають відповідальність іншим, тривожні, занепокоєні, напружені, а також відчувають невпевненість у собі.

Частіше за інших механізми психологічного захисту використовують підлітки з неповних сімей із залученим типом життєстійкості, а рідше – підлітки з повних сімей з контролюючим типом життєстійкості, бо контроль являє собою переконаність у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть це вплив не абсолютний і успіх не гарантовано, людина з сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає свою діяльність, свій шлях.

4. Факторами формування життєздатності підлітків із неповних сімей є мотивація досягнення успіху за рахунок високого емоційного інтелекту, що дозволяє розуміти інших, приймати їх та бути асертивним у спілкуванні, а також вміння вирішувати проблеми; контролюючий фактор, що обумовлює внутрішній локус контроль; самооцінний фактор, що забезпечує життєстійкість за рахунок високої оцінки свого фізичного здоров'я, розумових здібностей, рис характеру, соціального статусу серед однолітків, зовнішності, впевненості у собі, бажання розуміти себе та інших, вміння бути адекватно критичним до себе та вирішувати ймовірні проблеми; захисний фактор, що не передбачає використання компенсації та реактивного утворення в якості механізмів психологічного захисту особистості.

Фактори формування життєздатності підлітків із повних сімей: мотивація досягнення успіху за рахунок потреби у досягненні успіху, інструментальної діяльності, очікування позитивної оцінки та отримання позитивних емоцій від діяльності, бажання зрозуміти себе та інших, бути компетентним у спілкуванні, вміння вирішувати проблеми, що призводить до високого соціального статусу серед однолітків; висока адаптивність за рахунок емоційного інтелекту, обізнаності щодо емоцій та їх проявів, вміння співпереживати іншим, особистої відповідальності за свої дії, прийняття себе як повноцінної особистості та домінування; регуляторний фактор, що передбачає внутрішній локус контроль та особисту відповідальність за дії, виключення неконструктивних механізмів захисту та очікування успіху за добру саморегуляцію; самооцінний фактор, що забезпечує адекватну самооцінку.

Фактори формування життєздатності підлітків із сімей з порушенням типу виховання: фактор психічного здоров'я, що забезпечує функціонування основних компонентів особистості; адаптаційний фактор за рахунок високого емоційного інтелекту; регуляторний фактор, що забезпечує внутрішній локус контролю та використання конструктивних механізмів захисту замість неконструктивних; захисний фактор, що полягає у використанні інтелектуальних ресурсів з метою усунення емоційних переживань і почуттів.

Фактори формування життєздатності підлітків із сімей із порушенням типу виховання: фактор психічного здоров'я, що забезпечує функціонування основних компонентів особистості; емоційний інтелект; регуляторний фактор, що складається з самомотивації, управління своїми емоціями, інтернальності; адаптаційний фактор.

РОЗДІЛ 3. РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ДЛЯ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ З МЕТОЮ ПОЛІПШЕННЯ ЇХ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ

3.1. Характеристика структури та змісту розвивальної програми

Одним з етапів дослідження виступало проведення розвивальної програми, яка поєднувала цілеспрямоване застосування різних методів групової роботи.

Дослідження проводилося на базі гімназії №82 та ХЗОШ №44 Комінтернівського району м. Харкова. Досліджувані – підлітки віком 14-16 років загальною кількістю 149 осіб та їх батьки – 224 особи. З неповних сімей – 74 підлітка і 75 – з повних сімей; 87 дівчат і 62 хлопця.

Метою розвивальної програми в цілому є формування компонентів життєстійкості у підлітків з неповних сімей з метою поліпшення їх життєздатності, формування ролей сімейної взаємодії.

Програма складається з двох блоків занять, обидва блоки передбачають роботу практичного психолога з підлітками, що виховуються у неповних сім'ях, із низьким рівнем життєстійкості та віком 14-16 років кількістю 8-12 осіб у групі з періодичністю проведення занять 1-2 рази на тиждень.

3.1.1. Характеристика змісту першого блоку програми

Перший блок складається з 13 занять, які спрямовані на формування компонентів життєстійкості у підлітків з неповних сімей з метою поліпшення їх життєздатності. Основні завдання першого блоку:

1. Пізнати себе та інших, допомогти підліткам у побудові цілісного образу «я», формуванні адекватної самооцінки підлітків із неповних сімей;

2. Сформувати навички соціальної підтримки підлітків із неповних сімей (розвинути навички ефективного спілкування, сформувати партнерську позицію у спілкуванні, підвищити рівень емо-

ційного інтелекту, розвинути міжособистісну чутливість та взаєморозуміння);

3. Сформуванати мотивацію досягнення успіху у підлітків із неповних сімей;

4. Сформуванати копінгову поведінку у підлітків із неповних сімей (ознайомити з різними типами поведінки у конфлікті, сформуванати вміння протистояти подразникам, сформуванати вміння ефективно відмовляти у ситуації групового тиску, сформуванати переконання про важливість вміння цілеспрямовано контролювати та регулювати свій настрій, навчити технікам релаксації, надати інформацію щодо природи звичок, позитивних та негативних сторонах цього явища; навчити самостійно протистояти своїм звичкам, навчити здійснювати вибір, приймати рішення та нести за них відповідальність, знаходити ресурси, планувати своє майбутнє життя)

Форма та методи проведення:

Форма роботи групова. В ході тренінгу задіяні активні та інтерактивні методи навчання: презентація, індивідуальна робота, робота парами, робота в малих групах, робота по колу, рольова гра, обговорення, ігри-розминки, мозковий штурм та ін. Кожен метод передбачає вирішення конкретного завдання, особливості його проведення обумовлені метою, змістом та віковими особливостями учасників.

Об'єм тренінгової роботи – 26 год.

Тривалість заняття: 120 хв.

Перше заняття було присвячене знайомству учасників, створенню ефективної взаємодії між усіма учасниками групи та визначенню правил групової роботи. Вправи побудовані таким чином, щоб учасники змогли відчути дух згуртованості, довіру до інших, зацікавленість та бажання працювати й далі. Вони презентували себе та знайомилися з іншими, вчилися виражати свої почуття іншим учасникам; багато вправ базувалося на руховій активності підлітків.

Метою другого заняття було продовжити знайомство учасників між собою, а також допомогти підліткам у побудові цілісного образу «я», формуванні адекватної самооцінки підлітків з неповних сімей.

Е.Еріксон розглядав підлітковий вік як цінний період для вирішення завдання особистісного самовизначення, коли здійснюється стихійний пошук відповідей на питання: "Хто я?", "Куди я йду?", "Ким я хочу бути?". Підлітки можуть відчувати пронизливе почуття своєї непотрібності, душевного розладу, безцільності, іноді кидаються у бік негативної ідентичності, делінквентної поведінки. Образ Я в цей час нестабільний, саме в цей період починається інтеграція та осмислення всієї інформації, що відноситься до «Я». В основному це пов'язано з розвитком самосвідомості. У цей період воно збагачується таким важливим відкриттям, як відкриття підлітком свого внутрішнього світу. Разом з відкриттям свого "Я" людина отримує іноді нездійсненне завдання у визначенні, що ж це таке – "Я"? Я-концепція – це система уявлення людини про саму себе та заснована на ній установка відносно до себе та інших людей, а також характер взаємодії з партнерами по спілкуванню. Не менш важлива емоційна сторона – самоповага, любов до себе, прийняття або неприйняття себе, самолюбство, самоприниження та ін. [232]. Допомогти підлітку в формуванні його Я-концепції – основне завдання близьких йому дорослих. Всі заняття тим чи іншим чином торкалися формування адекватної самооцінки. Друге заняття почалося інформаційним повідомленням про самоповагу. Потім учасники розповідали про свою індивідуальність, писали один одному листи із побажаннями, презентували іншим колажі про себе та відчували підтримку інших.

Життєстійкість стосується всіх особистісних конструктів, та стиль спілкування не є винятком. Тема третього заняття стосувалась розвитку навички ефективного спілкування та формування партнерської позиції у спілкуванні. Розвинені комунікативні вміння дозволяють людині бути успішною у багатьох сферах діяльності, пов'язаних не тільки з областями, де вміння вирішувати конфлікти або здобувати прихильність до себе є обов'язковою вимогою, а й у повсякденному житті, оскільки компетентні комунікативні вміння необхідні для стійкої життєздатності, тому розвиток комунікативних вмінь підлітків із неповних сімей є досить значущим в їх особистісному становленні та сприянні розвитку їх життєстійкості. Учасники обговорювали стиль та способи ефективного спілкування та відпрацьовували отримані знання у праві «Ситуації».

Метою четвертого заняття було підвищення рівня емоційного інтелекту, розвиток міжособистісної чутливості та взаєморозуміння підлітків з неповних сімей, оскільки здатність до емпатії, вміння диференціювати власні емоції й емоції інших людей, розуміти і викликати почуття, самоконтроль і самомотивація сприяють життєстійкості підлітків та допомагають підліткам адекватно керувати власними ресурсами в контексті соціальних норм і умов середовища. На цьому занятті учасники вчилися розпізнавати емоції (вправи «Покажи емоцію» та «Інтонація»), довіряти іншим та емпатично їх відчувати, розуміти свої емоції та емоції інших, що означає, що учасник може розпізнати наявність емоції у себе або в іншої людини, може ідентифікувати і назвати її, розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона приведе.

Наступне заняття було присвячене мотивації досягнення, що орієнтує підлітка на успіх, дозволяє йому ефективніше взаємодіяти в суспільстві, краще адаптуватися до соціально дорослого життя, бути стійким та незламним у складних ситуаціях, не втрачати віру в найкраще, вміти зробити висновки та вчитись на своїх помилках. Г.Мюррей визначив мотивацію досягнення як здатність справлятися з чимось важким, справлятися з людьми чи ідеями, організувати їх, долати перешкоди і досягати високого рівня, перевершувати інших та самого себе, збільшувати свою самоповагу завдяки успішному застосуванню своїх здібностей [259]. Учасники обговорювали свої якості, що допомагають досягти успіху, ознайомлювались із правилами постановки цілей. Найбільше захоплення викликала вправа «Дерево якостей», впродовж якої учасники мали можливість проаналізувати свої якості та вміння, що вже допомагають у досягненні омріяної мети та зрозуміти, які якості та вміння ще потрібно тільки розвинути.

На наступному занятті учасники розвивали свої спонтанні та творчі здібності. Я.Л.Морено розглядав спонтанну поведінку як "протиотруту" все зростаючій шаблонності соціально-рольовій поведінці, тотальному впливу поведінкових стереотипів. Сценарій і шаблон за Морено – це програма поступального розвитку, вироблена в ранньому дитинстві під впливом батьків і визначальна поведінка індивідуума у важливих моментах його життя, і заняття з розвитку спонтанності дозволяє учасникам змінити звичні поведінкові стереотипи, звільнитися від тривоги, актуалізувати свій особистіс-

ний потенціал. Спонтанність не означає свавілля, випадковий імпульс, а дію, найбільш відповідну актуальному стану людини, в якому інтегруються його глибинні потреби, тобто спонтанність визначається як адекватна реакція на нові умови або нова реакція на старі без використання шаблонних дій. Коли людина діє спонтанно, вона продуктивна і креативна. Спонтанність можна розуміти як початковий імпульс, необхідну для творчості енергію. Учасники на цьому занятті «приміряли ролі» та розширювали свій рольовий репертуар [258].

Метою сьомого заняття було ознайомлення підлітків із неповних сімей із різними типами поведінки у конфлікті. На початку цього заняття учасники обговорювали поняття конфлікту, його функції та особливості. На прикладі вправи «Лебідь, щука, рак» підлітки побачили вплив однієї із поширених причин конфлікту на ефективність спільної діяльності. Також на занятті було розглянуто стилі поведінки у конфліктній ситуації, «секрети безконфліктності» та важливість довіри іншим.

Мета наступного заняття полягала у формуванні переконання про важливість вміння цілеспрямовано контролювати та регулювати свій настрій. Завданнями було пробудити прагнення контролювати і довільно регулювати свій настрій, сформулювати уявлення про те, що настрої людини – не тільки результат зовнішніх обставин, але і результат її власних зусиль, навчити навичкам використання простих способів регуляції настрою, сформулювати звичку справлятися з роздратуванням і поганим настроєм. Ці завдання безпосередньо пов'язані із теорією життєстійкості та копінгової поведінки. Учасники вчилися диференціювати свій настрій, усвідомлювати його, аналізували ситуації, що викликають у них тривогу та псують настрій, ділились особистими способами подолання пологого настрою та ознайомлювались із способом, запропонованим введучим.

Дев'яте заняття було присвячене поняттю «стрес». На початку заняття з учасниками методом мозкового штурму було обговорено зміст понять «стрес», «страх», «тривога», «фрустрація». Далі учасники за допомогою введучого знайшли загальне визначення понять, які зрозумілі всім учасникам, а коли група визначилась з термінологією, введучий надав дійсне смислове значення цих понять, їх відмінності та схожості. Наступною вправою було визначення з учасниками, як стрес впливає на організм, чим шкодить, які наслідки

має стрес для людини; визначились негативні та позитивні прояви та наслідки стресу. Далі учасники вчилися аналізувати структуру стресу: те, що може передувати стресу, безпосередню реакцію на подразник та наслідки. Під час наступної вправи учасники вчилися прогнозувати важкі ситуації та позитивно мислити безпосередньо під час цієї ситуації. Передостання вправа «релаксація» була присвячена ознайомленню учасників з одним із прийомів зняття напруження, вмінню розслаблятися фізично під час стресу. Під час вправи «Піраміда позитивних почуттів» учасникам було запропоновано побудувати піраміду позитивних почуттів за допомогою своїх рук. Ведучий першим, простягаючи руку до центру, повідомив про те, що він дізнався сьогодні, інші учасники, поклавши свою руку на руки інших, повідомляли, що вони дізнались сьогодні.

Десяте заняття полягало у наданні та обговоренні інформації про природу звички, про позитивні і негативні сторони даного явища, а також у формуванні навичок самостійно протистояти своїм звичкам з найменшими психічними втратами для себе і оточуючих. Учасники тренінгу усвідомлювали для себе природу виникнення звичок взагалі і кожної зокрема; обговорювали способи подолання звичок, визначали для себе, як позбутися негативних звичок, які їм не подобаються. Головний акцент ставився на усвідомленні важливості адекватної самооцінки, самоповаги та поваги до інших.

Маніпуляції та психологічний тиск групи як феномени широко відомі. Н.Ф.Дивицина визначає маніпуляцію як вид психологічного впливу, що використовується для досягнення одностороннього виграву за допомогою прихованого спонукання іншого до здійснення певних дій [62]. Захисні механізми та вміння чинити опір маніпуляціям у підлітків ще не досить сформовані, це може бути пов'язано з тим, що підлітки не володіють досить стійкою Я-концепцією. Тому цілями одинадцятого заняття були навчити підлітків відстоювати свої інтереси в критичних ситуаціях, навчити психологічним технікам опору тиску. Навички, що формуються в ході даного заняття і зміна, що відбувається в результаті ставлення до ситуацій групового тиску роблять підлітка більш стійким до групового тиску і стресових ситуацій. Учасники обговорювали тех-

ніки конструктивного опору і відпрацьовували їх у справі «Ситуації».

Наступне заняття полягало у тому, щоб навчити підлітків із неповних сімей здійснювати вибір, приймати рішення та нести за них відповідальність. Учасники мали можливість відчути відповідальність за «благополуччя» інших, навчитись довіряти собі, зрозуміти необхідність самостійного розв'язання своїх життєвих проблем, у тому числі й у сфері спілкування, відчути глибину ступеню відповідальності та особистих рішень, які треба нести та приймати. В інформаційному повідомленні «Крок за кроком» ведучий запропонував алгоритм розв'язання складних ситуації та прийняття рішень.

Метою останнього заняття було навчити підлітків із неповних сімей планувати своє майбутнє життя та проаналізувати результати роботи блоку. У вправах учасники могли визначити те, що їм необхідно робити в майбутньому для розвитку своєї особистості та структурувати плани на майбутнє, вони мали змогу почути рефлексію своїх сильних та слабких сторін від інших учасників групи та проаналізувати те, чого їм вдалось навчитись в групі або під час тренінгу.

3.1.2. Характеристика змісту другого блоку програми

Другий блок програми складається з 5 занять. Головна мета цього блоку – формування ролей сімейної взаємодії та розширення репертуару ролей особистості підлітка з неповної сім'ї.

Існує думка, що у дітей, які виховуються у неповній родині, уявлення про рольові взаємодії в сім'ї деформуються: подружні ролі, роль дитини для батька, що є відсутнім у сім'ї, роль матері чи батька, який є відсутнім у родині, а також загальне ставлення до подружнього життя та сім'ї. Це впливає на їх стресостійкість, опірність та врівноваженість.

С.Мадді зазначав, що на розвиток життєстійкості негативно впливають:

- Стреси в дитинстві, втрата близьких, розлучення батьків;
- Недостатність підтримки, заохочення близькими;
- Відчуженість від необхідних дитині дорослих [253].

Тому основні завдання полягають у наступних аспектах:

1. Інтеграція сімейного досвіду учасників та ознайомлення з методом психодрами;
2. Формування позитивного ставлення до інституту сім'ї;
3. Формування адекватної рольової моделі батьківства;
4. Формування адекватної рольової моделі подружніх відносин;
5. Формування позитивного ставлення до особистої майбутньої родини.

Форма та методи проведення:

Форма роботи групова. В ході роботи задіяні активні методи навчання та методи психодрами: презентація, індивідуальна робота, робота парами, робота в малих групах, робота по колу, рольовий тренінг, обговорення, ігри-розминки, мозковий штурм та психодраматичне розігрування ситуацій. Кожний метод передбачає вирішення конкретного завдання, особливості його проведення обумовлені метою, змістом та віковими особливостями учасників.

Об'єм тренінгової роботи – 12,5 год.

Тривалість заняття: 150 хв.

Перше заняття було присвячено актуалізації теми сімейної рольової взаємодії та ознайомленню з методом психодрами. В якості розігріву підліткам було запропоновано асоціативно розповісти про те, що таке сім'я: якщо сім'я – це споруда, то вона..., якщо сім'я – це назва фільму, то він називається ..., якщо сім'я – це настрій, то він... та ін. Учасників захопила ця вправа, та якщо спочатку вони давали соціально сприйнятливі образи («фортеця», «Щасливі разом», «свято»), то чим більше вони «розігрівались», тим більш відвертими ставали їх відповіді («будинок, в якому протікає дах», «вокзал», «гуртожиток», «Самий вдома», «Обитель зла», «Пагорб одного дерева», «Іронія долі», «самотність», «метушня»). Кожний висловив свої асоціації, та наприкінці вправи учасники дійшли висновку, що кожний сприймає схожі ситуації по-різному, хтось позитивно сприймає те, що іншому не подобається та навпаки.

На цьому занятті підліткам пропонувались вправи, які безпосередньо пов'язані із життям родини: вправа «Один день сім'ї», де учасники мали розіграти в декількох групах один день родини. Групи по-різному підійшли до цього завдання, хтось використову-

вав стрічки як атрибути, інші стільці, дехто з бажанням приступив до виконання, дехто із сумом, проте сценарії, які вони розігрували, відрізнялись один від одного. Одна група показала зустріч із батьком, що буває раз на тиждень у суботу, вона відбувалась у кафе, де дівчинка намагалась розповісти, як вони з мамою сумують за ним; інша група теж показувала зустріч із батьком, проте вони лише дивились телевизор та навіть не розмовляли. Ще групи показували самотній день без матері, що працює; свій день у школі, де взагалі немає батьків; та день, де батьки разом, щасливий та не дуже.

Під час обговорення підлітки звертали увагу на те, що відчують близькість один до одного, що майже відчували сум один одного; що не всі мріють, щоб батьки були знов разом, та не всі бажують спілкуватись з батьком, що пішов; що комусь не вистачає уваги, а комусь, навпаки, її забагато; дехто виказував нерозуміння, навіть підіймати тему, що і так важка.

На прощання учасники робили побажання іншим, та ці побажання стосувалися ресурсів щодо подолання важких ситуацій – терпіння, сили, радості.

Наступне заняття було присвячене формуванню позитивного уявлення щодо своєї сім'ї. Підлітки у медитативно-тематичній вправі уявляли сімейні фотоальбоми, реальні або уявні, де їх теперішня сім'я (неповна) щаслива та усміхнена, відчували тепло та радість моменту, та мали обрати одну світлинку з поміж усіх, яку в наступній вправі треба було «оживити» за допомогою інших учасників. Діти усміхались, аплодували іншим, вживались у ролі своїх близьких, дехто сумував, що без ще однієї рідної людини, це тепло неповне. Один із учасників захотів ввести в сцену роль батька та поставити його так, щоб він міг бачити фото, при обміні ролями виконуючи роль батька сказав, що він заздрить їх усмішкам, бо відчуває, що помилився, а зі своєї ролі, почувши це, сказав мудру фразу: «Головне – це зрозуміти».

При обговоренні заняття учасники наголосили, як їм було приємно побачити такі «фотокартки» один одного, що за сумом від розлуки з одним із батьків, не звертають увагу на тих, хто поруч (з обміну ролями із ролі батьків були фрази щодо того, що батькам сумно, та й діти усамітнюються та сумують), дехто здивовано згадав, що і за цей час було багато радісних моментів, дехто – що вза-

галі не знає, як це жити з батьком. На прощання бажали розуміння, побільше свят та веселих подій, теплих слів близьким.

Метою третього заняття було формування адекватної рольової моделі батьківства. На початку заняття словами ведучого про різні очікування від батьківства актуалізується тема, також ведучий акцентував увагу та тому, що ці різного роду очікування можуть призвести до ряду помилок у вихованні. Учасникам був запропонований перелік типів батьківських помилок: «Власник», «Ні в одній іншій родині!», «Моїй дитині необхідно ...». Підлітки об'єднувались у 3 підгрупи та розігрували ситуацію, в якій би спостерігалась ця батьківська помилка. Розподіл ролей в середині ситуації вони обирали самі, проте кожний учасник підгрупи мав грати якусь роль. Щодо «Власника» одна з груп обрала ситуацію, коли мати не дозволяє дружити з іншими однолітками, пояснюючи це тим, що в доньки вже є подруга – мати. Інша група розігрувала ситуацію, в якій мати не розмовляла з дитиною тиждень через недостатню успішність виступу на конкурсі. Щодо помилки «ні в одній іншій родині!» учасники розігрували ситуації порівняння дітей із відмінниками у класі, двоюрідними братами та сестрами; а «моїй дитині необхідно ...» – ситуації вимагання потрібних батькам оцінок від вчителя, проте ця помилка викликала багато дискусійних питань, ті діти, що не потрапляли в таку ситуації, а лише спостерігали її у своїх однокласників обурливо ставились до неї, ті ж діти, батьки яких припускаються таких помилок, помилками ці дії не вважають, бо теж отримували завдяки ним бажане; тому ця помилка викликала деяку дискусію під час обговорення. Ведучий наголосив, що в більшості випадків припускаючись такої помилки батьки захищають не інтереси дитини (адекватне оцінювання та бажання вчитись), а свої бажання не мати труднощів та підтвердження їх доброго виховання та докладених зусиль. Було обговорено можливі ситуації адекватного поведіння в усіх розіграних ситуаціях, та деякі відпрацьовані за допомогою розігрування віньєтки (невеличка драма до 30 хвилин). Далі було обговорено «зворотній вплив» (ситуації коли діти впливають на батьків) та його приклади. Як можуть діти впливати на цінності, звички, поведінку батьків? Чи можуть діти виховувати батьків? Учасники розповідали, що вплинули на рішення батька кинути палити, допомогли матері вийти із депресивного стану, почавши з нею малювати, допомогли матері об-

рати подальше місце роботи. Ведучий підвів учасників до усвідомлення, що сім'я – живий організм, в якому кожен орган впливає на функціонування інших; система, в якій дитячий вплив – один із проявів внутрішньосімейної взаємодії, без якої сім'я перестає існувати і бути живим організмом.

Четверте заняття було присвячене формуванню адекватної рольової моделі подружніх відносин, оскільки діти з неповних сімей мають спотворену модель відносин у подружжі. Це заняття зайняло більше часу, ніж було відведено (3 год.). Для розігріву учасників була використана вправа «Сімейний переказ», де підліткам треба пригадати одну з тих історій про сім'ю, яка передається як переказ, як сімейна реліквія з покоління в покоління та розповісти історію групі. Далі учасники обговорювали, які настрої, почуття викликали ці спогади, що, на погляд учасників, зробило цю історію настільки значущою для сім'ї, перетворило на переказ, які цінності, стиль поведінки, традиції, прийняті в даній сім'ї, вона показує. Учасники згадували історії про прапрадідів у воєнні часи, про своє народження, про бешкетування батьків у дитинстві. Здебільшого підлітки не могли згадати якусь історію, проте багато-хто згадував та розповідав про якість якоїсь важливої людини в їх родині.

Далі мова йде про стереотипи у подружньому житті, ведучий на дошці записує існуючі в учасників уявлення про ті чи інші ролі, які, на їхню думку, є прийнятими у суспільстві уявленнями, повинні виконувати в сім'ї чоловік і дружина; записуються всі висловлювання у два стовпчики – «жіночий» і «чоловічий». Серед уявлень учасників обох груп дійсно переважають ролі «господині» і «матері» для жінки та «годувальника» для чоловіка. Ведучий розповів учасникам про стереотипи, їх особливості та функції, відмінності у очікуваннях та стереотипних уявленнях щодо шлюбу сучасних дівчат та хлопців, після цього підлітки обговорили питання, навіщо потрібні стереотипи, чи можна обійтися без них, чи завжди вони тільки погані, чи є у них хороша сторона, що станеться, якщо до шлюбу подружжя не прояснять очікування один одного, а будуть сподіватися на будівництво сімейного вогнища, відповідного стереотипному уявленню, чи існують невідповідності серед членів групи в їх погляді на ролі чоловіків і жінок у сім'ї, які труднощі виникають перед подружжям у зв'язку з прийнятими в суспільстві

поглядами на «традиційно чоловічу» та «традиційно жіночу» поведінку в сімейному житті.

Вправа «Принц на білому коні» в ігровий і жартівливій формі підкреслює драматизм будь-якого вибору і відношення до бажаного, як важливо вміти звертати увагу на головне та відмовлятися від нав'язаного стереотипами суспільства. Група звертала увагу на те, які якості, вимоги до обранця були особливо значущі спочатку та до чого прийшли «в залишку».

Наступна вправа у психодраматичній формі давала можливість бажачим побути на місці обранця та більше зрозуміти для себе, з якою людиною може бути цікаво, яким може бути метафоричний образ у такої пари, та яке послання від цього образу може отримати ця пара та учасник особисто; інші учасники групи могли у вигляді прес-конференції ставити питання до протагоніста (бажачого) в своїй ролі та ролі обранця та образу. Були учасники, що таким чином розчарувались у своїх теперішніх стосунках, розуміючи, що ця людина не та, з ким хотілося бути надалі, або почуття «обранця» не відповідали бажанням учасника.

Під час обговорення дехто був щасливий, а дехто у роздумах від проведених вправ. Учасники обговорювали те, що обов'язково необхідно ділитися зі своїм обранцем власними уявленнями про стосунки та шлюб, бути уважними до бажань та уявлень обранця, проте не відмовлятися й від своїх бажань, а тому шукати компроміс у суперечливих питаннях. Також зауважували, що важливо вміти ставити себе на місце іншого, бо те, що вони відчували у ролі свого обранця, відрізнялось від їх уявлень про його/її ймовірні почуття.

Метою п'ятого заняття було формування позитивного відношення до особистої майбутньої родини та завершення циклу занять. Це заняття також перевищило задану тривалість часу (3 год.). Після ритуалу вітання учасникам було запропоновано вправу, в якій вони могли б уявити та відчувати себе через 15 років у своїй майбутній родині, уявити оточення, будинок, членів родини, як вони проводять час, можливі проблеми та способи їх вирішення, успіхи родини, досягнення. У більшості учасників ця вправа викликала багато почуттів, дехто висловлював задоволення від того, що «все обов'язково вийде!», дехто сумував, що один із батьків не побачить його майбутню сім'ю.

Під час вправи «Учитель, виховай учня!» учасникам було запропоновано проаналізувати, чому вони б хотіли навчити своїх батьків, а чому батьки навчили їх у своєму ставленні до сім'ї. Учасники хотіли б навчити батьків бути уважними, усміхненими, сильними, вмінню радіти, прощати, бути менш вимогливими та ін., а навчилися від батьків хазяйновитості, вмінню бути стійкими, працювати за розкладом та ін. Вправа «Дерево цінностей» була спрямована на розуміння важливості цінностей та сімейних цінностей, зокрема. Учасникам було запропоновано перелік деяких цінностей – важливих для сімейного життя, їм належало скласти шкалу пріоритетів: визначити, які з цінностей є базовими – дуже важливими – в сімейному житті, які – менш значущими, а які взагалі знаходяться на периферії – не мають значення. Потім на аркуші паперу учасники намалювали велике дерево з корінням, стовбуром і кроною та розмістили ці цінності із переліку в корінні, на стовбурі і на кроні. Цікавим виявилось те, що більшість учасників в якості базових цінностей обрали взаємоповагу, любов, відданість, довіру, взаємодопомогу та матеріальне благополуччя, а серед найменш значущих – збереження самостійності та автономії членів сім'ї, дисципліну, «відкритий дім» перед друзями і родичами.

Останньою вправою була вправа «Чарівна крамниця». Ведучий повідомив учасникам, що він господар чарівної крамниці. В цій крамниці багато хто з учасників зможе купити те, що їм було важливо придбати для того, щоб їх майбутня сім'я, а може і справжня батьківська, була щасливою і благополучною. В крамниці по бартеру можна обміняти якість, що заважає, на ту, що дуже потрібна, але вона не властива учасникові. Підлітки із захопленням перетворювались у покупців, але вони не одразу почали підходити до господаря крамниці – кожен обдумував, що саме хотів би придбати та що міг би віддати в обмін. Обмінювали лень, дратівливість, егоїзм, балакучість, образливість, сором'язливість, неухайність, неохайність, грубість та ін. на чуйність, уважність, розуміння, зацікавленість, лагідність, хазяйновитість, охайність, розум, терпимість, повагу, стійкість, вміння захистити та ін.

Після вправ учасникам було запропоновано згадати весь цикл занять та розповісти про свої почуття, ймовірні зміни, отримані знання, бажання, плани на майбутнє, за бажанням звернутись до когось особисто та подякувати за щось. Підлітки згадували вправи

та випадки, що найбільше їм запам'ятались, та наголосили, що за цей час стали один до одного ближче, стали більш чуйні до інших та до себе, частіше розмовляють із мамами, бабусями та дідусями, більше розуміють їх почуття та вимоги щодо охайності та навчання, більше уваги приділяють своїм обов'язкам вдома та в школі, вірять у своє успішне майбутнє; що вони навчилися, вирішувати конфлікти та розуміти інших.

3.2. Дослідження ефективності впливу розвивальної програми для підлітків з неповних сімей щодо формування компонентів життєстійкості з метою поліпшення їх життєздатності

Для того, щоб перевірити дієвість розвивальної програми було проведено дослідження з використанням методів математичної статистики, за допомогою яких порівнювались результати, отримані до і після впровадження розвивальної програми. До експериментальної групи увійшли 37 підлітків із неповних сімей, які брали участь у розвивальній програмі, та показники життєстійкості яких нижче середнього рівня. До контрольної групи увійшли 40 підлітків із неповних сімей, які не брали участь у розвивальній програмі та відповідають тим самим вимогам. Формуючий експеримент складався з таких етапів: діагностичне обстеження досліджуваних контрольної та експериментальної груп з метою констатації їхнього актуального рівня розвитку структурних компонентів життєстійкості та життєздатності; реалізація розвивальної програми, спрямованої на підлітків із неповних сімей щодо формування компонентів життєстійкості з метою поліпшення їх життєздатності; розвиток основних компонентів життєстійкості з метою поліпшення життєздатності підлітків із неповних сімей; повторне діагностичне обстеження обох груп досліджуваних з метою вивчення динаміки розвитку структурних компонентів життєстійкості після реалізації розвивальної програми; порівняння даних щодо динаміки структурних компонентів життєздатності підлітків із неповних сімей. Основна мета експерименту – підвищити рівень розвитку структурних складових життєстійкості для поліпшення життєздатності підлітків із неповних сімей за допомогою розвивальної програми. В контрольному дослідженні нами застосовувались такі методики:

1. Тест комунікативних вмінь (Л.Міхельсон, адаптація Ю.З.Гільбуха) [61];
2. Мальований апперцептивний тест (модифікація ТАТ) Л.Н.Собчик [173];
3. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда [111];
4. Тест життєстійкості С.Мадді (адаптація Д.О.Леонтьєва, О.І.Рассказової) [98];
5. Діагностика вольового самоконтролю (опитувальник ВСК) О.Г.Зверкова и Є.В.Ейдмана [134]; Методика «Сімейно – обумовлений стан» («Типовий сімейний стан») Е.Г.Ейдемільера та В.В.Юстицького [226]. До початку проведення розвивальної гри експериментальна і контрольна групи досліджувались із застосуванням методичного комплексу. В результаті була відмічена ідентичність рівня розвитку обох груп за всіма показниками, що перевірялись, тобто відмінності виявились статистично незначущими (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Показники структурних компонентів життєстійкості підлітків із неповних сімей до впровадження розвивальної програми

Показники	Експериментальна група	Контрольна група	t	p
Тест комунікативних вмінь (Л.Міхельсон, адаптація Ю.З.Гільбуха)				
Залежний тип	6,89±2,16	7,45±1,89	1,07	-
Компетентний тип	8,97±3,51	8,75±3,57	0,27	-
Агресивний тип	10,13±2,37	9,80±2,92	0,54	-
Мальований апперцептивний тест Л.Н.Собчик				
Тема успіху	2,03±0,92	1,95±0,93	0,36	-
Потреба в досягненні успіху	2,97±1,06	3,10±1,20	1,74	-
Інструментальна діяльність	1,67±0,47	1,30±0,72	1,54	-
Очікування успіху	2,65±1,30	2,65±0,70	0,62	-
Очікування похвали	2,27±1,17	2,65±1,45	1,25	-
Позитивний емоційний стан	1,70±0,52	1,47±0,71	1,76	-

Продовження таблиці 3.1

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації (К.Роджерс, Р.Даймонд)				
Адаптивність	62,13±6,23	63,00±6,49	0,59	-
Самоприйняття	67,35±7,27	66,45±7,52	0,53	-
Прийняття інших	53,24±8,73	54,50±9,36	0,60	-
Емоційний комфорт	59,27±7,64	60,80±7,08	0,91	-
Інтернальність	58,54±9,66	57,35±10,07	0,52	-
Домінування	63,86±10,44	62,77±11,44	0,43	-
Втеча від проблем	18,97±4,88	20,07±4,37	1,04	-
Тест життєстійкості С.Мадді (адаптація Д.О.Леонтєва, О.І.Рассказовой)				
Життєстійкість	69,18±5,73	68,90±5,60	0,22	-
Залученість	27,35±4,73	26,57±3,19	0,84	-
Контроль	27,97±7,64	28,40±8,04	0,23	-
Прийняття ризику	14,13±3,18	13,92±3,25	0,28	-
Діагностика вольового самоконтролю А.Г.Зверкова и Є.В.Ейдмана				
Загальний індекс	11,29±1,12	11,20±1,18	0,36	-
Наполегливість	5,45±0,80	5,72±0,87	1,38	-
Самоконтроль	5,83±1,01	5,47±1,06	1,53	-
Методика «Сімейно – обумовлений стан» Е.Г.Ейдемільера та В.Юстицького				
Загальна незадоволеність	11,75±1,55	12,00±2,12	0,56	-
Сімейна тривожність	13,16±1,04	12,87±0,68	1,43	-
Нервово-психічна напруга	8,21±1,41	8,67±1,16	1,55	-

Значущість відмінностей між контрольною та експериментальною групами до розвивальної програми перевірялась за допомогою t-критерію Ст'юдента. Саме це дало можливість порівнювати ці групи після завершення розвивальної програми за обраними показниками. Значущість відмінностей між контрольною та експериментальною групами після проведення розвивальної програми перевірялась за допомогою t-критерію Ст'юдента.

Дані, що були отримані в ході порівняльного аналізу після проведеної розвивальної програми, відображені у таблиці 3.2. Також для співставлення показників всередині груп було викорис-

тано Т-критерій Вілкоксона, який дозволяє встановити не тільки спрямованість змін, а й їх вираженість.

Таблиця 3.2

Показники структурних компонентів життєстійкості підлітків із неповних сімей після впровадження розвивальної програми

Показники	Експериментальна група	Контрольна група	t, p	
Тест комунікативних вмінь (Л.Міхельсон, адаптація Ю.З.Гільбуха)				
Залежний тип	6,05±2,29	7,75±1,86	3,56	0,001
Компетентний тип	10,72±1,66	8,02±2,99	4,83	0,001
Агресивний тип	9,24±1,81	10,22±2,47	1,97	-
Мальований апперцептивний тест Л.Н.Собчик				
Тема успіху	2,64±0,91	1,97±1,12	2,87	0,01
Потреба в досягненні успіху	3,62±0,49	3,40±1,01	1,21	-
Інструментальна діяльність	1,72±1,59	1,25±0,71	3,07	0,01
Очікування успіху	2,72±0,76	2,57±0,74	0,03	-
Очікування похвали	2,94±1,07	2,27±1,30	2,45	0,05
Позитивний емоційний стан	1,86±1,18	1,32±0,61	2,89	0,01
Методика діагностики соціально-психологічної адаптації (К.Роджерс, Р.Даймонд)				
Адаптивність	65,91±5,85	62,87±6,39	2,17	0,05
Самоприйняття	70,02±2,61	66,12±7,71	2,92	0,01
Прийняття інших	59,78±9,47	53,15±8,37	3,26	0,01
Емоційний комфорт	64,29±6,95	61,27±7,23	1,86	-
Інтернальність	58,43±10,09	56,77±9,66	0,73	-
Домінування	63,86±8,96	63,05±11,42	0,34	-
Втеча від проблем	13,97±2,20	21,07±4,02	9,487	0,0001
Тест життєстійкості С.Мадді (адаптація Д.О.Леонтєва, О.І.Рассказової)				
Життєстійкість	73,54±5,84	67,77±4,94	4,68	0,001
Залученість	29,05±2,80	27,22±3,33	2,59	0,05
Контроль	26,27±6,59	26,10±7,09	0,10	-
Прийняття ризику	14,32±3,19	14,40±3,19	0,10	-

Продовження таблиці 3.2

Діагностика вольового самоконтролю (опитувальник ВСК) О.Г.Зверкова, Є.В.Ейдмана				
Загальний індекс	12,83±1,87	11,77±1,44	2,79	0,01
Наполегливість	5,97±0,95	5,87±0,75	0,50	-
Самоконтроль	6,86±1,29	5,90±0,87	3,86	0,001
Методика «Сімейно - обумовлений стан» («Типовий сімейний стан») Е.Г.Ейдемільера та В.В.Юстицького				
Загальна незадоволеність	10,40±1,99	11,75±1,12	3,68	0,001
Сімейна тривожність	12,13±0,50	13,05±0,74	2,61	0,01
Нервово-психічна напруга	8,08±0,89	8,37±0,86	1,46	-

Таблиця 3.3

Співставлення показників структурних компонентів життєстійкості підлітків із контрольної групи до та після впровадження розвивальної програми

Показники	Вимірювання		T	Z	p
	I	II			
Вольовий самоконтроль (опитувальник ВСК)					
Загальний індекс	11,20±1,18	11,77±1,44	174,50	1,89	-
Наполегливість	5,72±0,87	5,87±0,75	176,00	0,89	-
Самоконтроль	5,47±1,06	5,90±0,87	171,50	1,95	-
Методика «Сімейно - обумовлений стан» («Типовий сімейний стан») Е.Г.Ейдемільера та В.В.Юстицького					
Загальна невдоволеність	12,00±2,12	11,75±1,12	300,00	0,78	-
Сімейна тривога	12,87±0,68	13,05±0,74	134,00	1,05	-
Нервово-психічна напруга	8,67±1,16	8,37±0,86	218,00	1,12	-
Тест життєстійкості С.Мадді					
Життєстійкість	68,90±5,60	67,77±4,94	253,50	1,70	-
Залученість	26,57±3,19	27,22±3,33	243,00	0,93	-
Контроль	28,40±8,04	26,10±7,09	168,50	2,21	0,05
Прийняття ризику	13,92±3,25	14,40±3,19	271,50	0,16	-
Комунікативні уміння (Л.Міхельсон, адаптація Ю.З.Гільбуха)					
Агресивна поведінка	9,80±2,92	10,22±2,47	244,50	0,91	-
Компетентна поведінка	8,75±3,57	8,02±2,99	237,00	1,03	-
Залежна поведінка	7,45±1,89	7,75±1,86	329,00	0,34	-

Продовження таблиці 3.3

Соціально-психологічна адаптація (К.Роджерс та Р.Даймонд)					
Адаптивність	63,00±6,49	62,87±6,39	296,00	0,03	-
Самоприйняття	66,45±7,52	66,12±7,71	363,00	1,10	-
Прийняття інших	54,50±9,36	53,15±8,37	360,00	0,67	-
Емоційний комфорт	60,80±7,08	61,27±7,23	337,50	0,48	-
Інтернальність	57,35±10,07	56,77±9,66	349,50	0,30	-
Домінування	62,77±11,44	63,05±11,42	356,50	0,20	-
Втеча від проблем	20,07±4,37	21,07±4,02	177,00	1,39	-
Мотиваційна сфера (Мальований апперцептивний тест)					
Тема успіху	1,95±0,93	1,97±1,12	137,00	0,37	-
Потреба в досягненні успіху	3,10±1,20	3,40±1,01	91,00	1,43	-
Інструментальна діяльність	1,30±0,72	1,25±0,70	149,50	0,35	-
Очікування успіху	2,65±0,70	2,57±0,74	165,00	0,27	-
Похвала	2,65±1,45	2,27±1,30	106,50	1,24	-
Позитивний емоційний стан	1,47±0,71	1,32±0,61	86,50	1,01	-

Далі представлені зміни, що відбулися у структурних компонентах життєстійкості підлітків, що брали участь у розвивальній програмі. Загальний порівняльний аналіз результатів формуючого експерименту показав наявність статистично значущих відмінностей між даними, які відображають рівень розвитку структурних компонентів життєстійкості з метою поліпшення життєздатності підлітків з неповних сімей, що були отримані до формуючого експерименту та після формуючого експерименту. Аналізуючи дані, відображені у таблиці, ми можемо сказати, що проведена розвивальна програма має свої результати.

Життєстійкість підлітків, що брали участь у розвивальній програмі, підвищилась. Життєстійкі підлітки стали більш стійкими до стресових ситуацій, за необхідності можуть шукати підтримку та допомогу у близьких, самі готові надати допомогу тим, хто її потребує, вважають, що ефективніше залишатися залученими у ситуацію та в контакт з близькими, більш впевнені в тому, що можуть вплинути на події, вірять, що зміни та стреси ймовірні, та скоріше потрібні для розвитку, ніж для того, щоб бути загрозою благополуччю.

Таблиця 3.4

Співставлення показників структурних компонентів життєстійкості підлітків із експериментальної групи до та після впровадження розвивальної програми

Показники	Вимірювання		T	Z	p
	I	II			
Вольовий самоконтроль (опитувальник ВСК)					
Загальний індекс	11,29±1,12	12,83±1,87	131,50	3,17	0,01
Наполегливість	5,45±0,80	5,97±0,95	70,50	2,05	0,05
Самоконтроль	5,83±1,01	6,86±1,29	97,50	3,11	0,01
Методика «Сімейно - обумовлений стан» («Типовий сімейний стан»)					
Загальна невдоволеність	11,75±1,55	10,40±1,99	104,50	3,14	0,01
Сімейна тривога	13,16±1,04	12,13±0,50	55,00	3,06	0,01
Нервово-психічна напруга	8,21±1,41	8,08±0,89	245,50	0,35	-
Тест життєстійкості С.Мадді					
Життєстійкість	69,18±5,73	73,54±5,84	112,00	2,67	0,01
Залученість	27,35±4,73	29,05±2,80	113,00	2,26	0,05
Контроль	27,97±7,64	26,27±6,59	134,00	2,03	0,05
Прийняття ризику	14,13±3,18	14,32±3,19	194,50	0,78	-
Комунікативні уміння (Л.Міхельсон, адаптація Ю.З.Гільбуха)					
Агресивна поведінка	10,13±2,37	9,24±1,81	153,00	1,64	-
Компетентна поведінка	8,97±3,51	10,72±1,66	124,00	2,62	0,01
Залежна поведінка	6,89±2,16	6,05±2,29	218,00	1,11	-
Соціально-психологічна адаптація (К.Роджерс та Р.Даймонд)					
Адаптивність	62,13±6,23	65,91±5,85	125,50	2,94	0,01
Самоприйняття	67,35±7,27	70,02±2,61	197,00	1,72	-
Прийняття інших	53,24±8,73	59,78±9,47	125,00	2,78	0,01
Емоційний комфорт	59,27±7,64	64,29±6,95	166,50	2,79	0,01
Інтернальність	58,54±9,66	58,43±10,09	332,50	0,008	-
Домінування	63,86±10,44	63,86±8,96	285,50	0,21	-
Втеча від проблем	18,97±4,88	13,97±2,20	60,50	4,39	0,0001

Продовження таблиці 3.4

Мотиваційна сфера (Мальований апшерцептивний тест)					
Тема успіху	2,03±0,92	2,64±0,91	96,50	2,62	0,01
Потреба в досягненні успіху	2,97±1,06	3,62±0,49	32,00	3,23	0,01
Інструментальна діяльність	1,67±0,47	1,72±1,59	66,00	2,40	0,05
Очікування успіху	2,65±1,30	2,72±0,76	184,50	0,99	-
Похвала	2,27±1,17	2,94±1,07	72,00	2,44	0,05
Позитивний емоційний стан	1,70±0,52	1,86±1,18	68,50	1,07	-

Порівнюючи показники комунікативних умінь, ми бачимо, що значно знизилися показники агресивної та залежної поведінки при підвищенні компетентного типу поведінки. На розвиток цього було спрямовано декілька занять та опосередковано заняття другого блоку. Підлітки вчилися презентувати себе, розвивати навички ефективного спілкування, формувати партнерську позицію у спілкуванні, вони знайомились із різними типами поведінки у конфлікті, вчилися ефективно відмовляти у ситуації групового тиску, а також вміти здійснювати вибір, приймати рішення та нести за них відповідальність. Підлітки з неповних сімей стали більше відстоювати свої права та думки без порушення прав оточення, відверто говорити про свої почуття і потреби, вести конструктивний діалог та поважати думки і гідність співрозмовника. Більш готові обговорювати конфліктні ситуації, співпрацювати, йти на компроміси.

Порівнюючи соціально-психологічну адаптацію за допомогою методики К.Роджерса та Р.Даймонда [111] була виявлена динаміка у шкалах «Самоприйняття», «Прийняття інших», «Емоційний комфорт», «Втеча від проблем» та не виявлено у шкалах «Інтернальність» і «Домінування». Ці данні свідчать те, що досліджувані підлітки з неповних сімей стали більш привабливі для себе як особистості, вони стали більш задоволені собою та почали в більшій мірі приймати себе такими, якими вони є. Також досліджувані стали менш стримані, замкнуті, більше готові до взаємодії з іншими та розкриття перед ними. Вони стали більш терпимі до людей і сприймають кожного таким, який той є. Досліджувані відчувають

більший емоційний комфорт, вони стали менш тривожні, занепокоєні, напружені, а також відчують більшу впевненість у собі. Досліджуючи динаміку есканізму, можна сказати, що підлітки-учасники розвивальної програми менше використовують цей захисний механізм, вони почали більш реалістично ставитися до ситуацій, що їх оточують, менше вдаються до фантазії як до порятунку від навколишньої дійсності. Ми вважаємо, що вивільнення прихованих почуттів, змога в безпечному середовищі групи реально подивитись в очі проблемі, визнання її існування, підтримка групи у бажанні долати труднощі допомагають у роботі з психологічними механізмами захисту учасника, стимулюють пошук адекватних способів вирішення проблем.

Також у ході проведення двох блоків розвивальної програми нами приділялась особлива увага формуванню мотивації успіху. Цей компонент формувався не тільки протягом заняття, спрямованого на його розвиток, але й упродовж всієї програми: ведучій програми використовував метод «ресурсу» – у проблемній ситуації допомагав шукати причини неуспіху, виявляти особливості ситуації неуспіху та ресурси долання й пошуку ситуації успіху. Тому при порівняльному аналізі ми бачимо зміни у потребі в досягненні успіху, інструментальній діяльності, спрямованій на успіх, бажанні похвали та позитивному емоційному стані. Вони більш позитивно оцінюють свої здібності, знання, уміння і навички, більш охоче беруться за нові справи, демонструють свої досягнення, більше сподіваються на благополучний результат важкої ситуації.

Розвивальна програма позитивно вплинула на вольовий самоконтроль в цілому та на його складові зокрема. Підлітки з неповних сімей, що брали участь у розвивальній програмі, навчилися володіти собою, поліпшилася їх вольова регуляція – міра оволодіння своєю поведінкою в різних ситуаціях; вони стали більш усвідомлено керувати своїми діями, станами та потребами. Підвищився їх рівень довільного контролю емоційних реакцій та станів, доступний свідомій мобілізації енергетичний потенціал.

Також помітними є результати другого блоку розвивальної програми: загальна задоволеність своєю родиною; учасники почали відчувати більше радості та задоволення від спілкування зі своїми рідними, стали більш зацікавленими життям своїх рідних, менш пригніченими та відчуженими. Зменшився рівень сімейної триво-

ги, підлітки відчували себе спокійнішими, більш потрібними та впевненими у сімейному майбутньому.

* *
*

На основі аналізу результатів формувального експерименту можна зробити наступні висновки.

Розвивальна програма для підлітків із неповних сімей щодо формування компонентів життєстійкості з метою поліпшення їх життєздатності складалася з двох блоків занять, що передбачали роботу практичного психолога з підлітками, що виховуються у неповних сім'ях. Перший блок складався з 13 занять, що спрямовані на формування та удосконалення структурних компонентів життєстійкості, які сприяють кращій соціально-психологічній адаптації та життєздатності в цілому; другий блок програми складався з 5 занять, головною метою якого було формування ролей сімейної взаємодії та розширення репертуару ролей особистості підлітка з неповної сім'ї, оскільки існує думка, що у дітей, які виховуються у неповній родині, уявлення про ролі в взаємодії в сім'ї деформуються.

В результаті проходження розвивальної програми в життєстійкості та компонентах життєздатності відбулися зміни. Підвищилися показники життєстійкості, а також її складового компоненту – замученості. В сфері комунікативних умінь відбулися зміни у провідному типі поведінки: підвищилися показники компетентного типу та знизилась показники агресивного та залежного типів поведінки. Порівнюючи соціально-психологічну адаптацію за допомогою методики К.Роджерса та Р.Даймонда було виявлено підвищення показників у шкалах «Самоприйняття», «Прийняття інших», «Емоційний комфорт», «Втеча від проблем» та не виявлено змін у шкалах «Інтернальність» і «Домінування». У мотиваційній сфері відбулися зміни у потребі в досягненні успіху, інструментальній діяльності, спрямованій на успіх, бажанні похвали та позитивному емоційному стані. Підвищились показники вольового самоконтролю – загальний індекс та наполегливість – доступний свідомій мобілізації енергетичний потенціал для завершення дії. Знизилась загальна незадоволеність своєю родиною та сімейна тривожність.

ПІСЛЯМОВА

У нашому дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення актуального наукового завдання, що виявляється у визначенні чинників формування життєстійкості та її прояву у компонентах життєздатності підлітків, що виховуються в неповних сім'ях: емоційний (тривожність та емоційний інтелект), мотиваційний (орієнтація на досягнення або уникнення невдач), самооціночний, комунікативний (тип поведінки у спілкуванні), контрольний (локус контроль) та функціональні складові життєздатності: адаптаційна функція та захисна функція (механізми психологічного захисту). Здійснена розробка та апробація розвивальної програми для підлітків із неповних сімей щодо формування компонентів життєстійкості з метою поліпшення їх життєздатності. Отримані у процесі дослідження теоретичні та емпіричні результати свідчать про досягнення мети дослідження, вирішення дослідницьких завдань і дають змогу сформулювати такі висновки:

1. Поняття життєстійкості вписується в систему понять екзистенціальної теорії особистості, виступаючи операціоналізацією поняття «відвага бути». У вітчизняній психології окремі аспекти проблеми життєстійкості і здатності долати життєві труднощі вивчаються у межах досліджень копінг-стратегій і посттравматичного стресового розладу. Життєстійкість визначається як основний функціональний компонент життєздатності, що зберігає стабільність системи особистості, системоутворюючий фактор, що задає параметри основних компонентів життєздатності. Життєстійкість виявляється ключовою особистісною змінною, що опосередкує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності особистості. У структурі життєздатності життєстійкість допомагає відтворювати баланс між факторами ризику та захисними факторами.

2. Повнота сім'ї є важливим чинником формування життєстійкості підлітків. Повна сім'я сприяє розвитку життєстійкості завдяки залученості та контролю, а неповна сім'я – завдяки контролю. Загальний показник життєстійкості підлітків з неповних сімей нижче, ніж у підлітків з повних сімей. Ці дані свідчать, що підлітки з неповних сімей незначні ситуації в більшій мірі сприймають як складні та як ті, що порушують звичний хід життя; опинившись в

ситуації ризику (ситуації випробувань, ситуації втрат, ситуації соціальної депривації) ці досліджувані долають її з негативними наслідками для психічного та соматичного здоров'я, для особистісного розвитку, для сформованих міжособистісних стосунків. Показники залученості у підлітків з неповних сімей також нижче, ніж у підлітків з повних сімей. Залученість визначається як переконання в тому, що залученість у те, що відбувається, дає максимальний шанс знайти щось вартісне та цікаве для особистості. Для підлітків з повних та неповних сімей в рівній мірі притаманним є контроль – переконаність у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть це вплив не абсолютний та успіх не гарантований. У підлітків з неповних сімей нижчі показники прийняття ризику – переконаності в тому, що все те, що трапляється, сприяє розвитку за рахунок знань, які вони отримують з досвіду.

3. Підлітки з неповної сім'ї з нестійким та залученим типом життєстійкості частіше використовують агресивний тип спілкування, а підлітки з неповної сім'ї з контролюючим типом життєстійкості та підлітки із повної сім'ї з нестійким, контролюючим та залученим типом життєстійкості частіше використовують компетентний тип спілкування. Найвищі показники самооцінки серед підлітків з неповних сімей мають підлітки з контролюючим типом життєстійкості. Серед досліджуваних із повних сімей достовірно вищі показники самооцінки за всіма вимірами визначені по групі залучених підлітків у порівнянні із контролюючими. Найвищі показники за шкалами емоційного інтелекту серед підлітків із неповних сімей мають підлітки з контролюючим типом, хоча їх показники порівняно з показниками підлітків з повних сімей дещо нижчі. Однак показники тривожності підлітків контролюючого типу також вищі порівняно з підлітками інших типів з неповних сімей. Серед підлітків з повних сімей найвищі показники емоційного інтелекту і найменші показники тривожності мають підлітки з залученим типом життєстійкості. В цілому підлітки з повних сімей більш стійкі та мають вищі показники емоційного інтелекту, вони менш тривожні за своїх однолітків із неповних сімей. Складові життєстійкості мають великий вплив на мотиваційно-цільовий компонент життєздатності, а повнота сім'ї впливає на домінуючий тип життєстійкості задля кращої життєздатності. Для підлітків із неповних сімей

більш характерним є екстернальний локус контролю, а для підлітків з повних сімей – інтернальний.

4. У нестійких підлітків із неповної сім'ї показники адаптації нижче, ніж у підлітків з повної сім'ї із залученим та контролюючим типами життєстійкості; контролюючий тип життєстійкості у неповній сім'ї та залучений тип у повній сім'ї забезпечують високу адаптивність, прийняття себе та інших, впевненість у своїх силах та майбутньому, більший емоційний комфорт у житті в цілому, бажання бути у центрі подій та відкритість, знижують показники ескапізму й спонукають до бажання вирішувати труднощі, не лякаючись їх. Нестійкі та залучені підлітки у неповній сім'ї та нестійкі та контролюючі підлітки у повній частіше відчувають емоційний дискомфорт, передають відповідальність іншим, тривожні, а також відчувають непевненість у собі.

Частіше за інших механізми психологічного захисту використовують підлітки з неповних сімей із залученим типом життєстійкості, а рідше – підлітки з повних сімей із контролюючим типом життєстійкості.

5. Факторами формування життєздатності підлітків із неповних сімей є мотивація досягнення успіху за рахунок високого емоційного інтелекту, що дозволяє розуміти інших, приймати їх та бути асертивним у спілкуванні, а також вміти вирішувати проблеми; контролюючий фактор, що обумовлює внутрішній локус контролю; самооціночний фактор, що забезпечує життєстійкість за рахунок високої оцінки свого фізичного здоров'я, розумових здібностей, рис характеру, соціального статусу серед однолітків, зовнішності, впевненості у собі, бажання розуміти себе та інших, вміння бути адекватно критичним до себе та вирішувати ймовірні проблеми; захисний фактор, що не передбачає використання компенсації та реактивного утворення в якості механізмів психологічного захисту особистості.

Фактори формування життєздатності підлітків із повних сімей: мотивація досягнення успіху за рахунок потреби у досягненні успіху, інструментальної діяльності, очікування позитивної оцінки та отримання позитивних емоцій від діяльності, бажання зрозуміти себе та інших, бути компетентним у спілкуванні, вміти вирішувати проблеми, що призводить до високого соціального статусу серед однолітків; висока адаптивність за рахунок емоційного інтелекту,

обізнаності щодо емоцій та їх проявів, вміння співпереживати іншим, особистої відповідальності за свої дії, прийняття себе як повноцінної особистості та домінування; регуляторний фактор, що передбачає внутрішній локус контролю та особисту відповідальність за свої дії, виключення неконструктивних механізмів захисту та очікування успіху; самооцінний фактор, що забезпечує адекватну самооцінку.

Фактори формування життєздатності підлітків із сімей з порушенням типу виховання: фактор психічного здоров'я, що забезпечує функціонування основних компонентів особистості; адаптаційний фактор за рахунок високого емоційного інтелекту; регуляторний фактор, що забезпечує внутрішній локус контролю та використання конструктивних механізмів захисту замість неконструктивних; захисний фактор, що полягає в використанні інтелектуальних ресурсів з метою усунення емоційних переживань і почуттів.

Фактори формування життєздатності підлітків із сімей без порушення типу виховання: фактор психічного здоров'я, що забезпечує функціонування основних компонентів особистості; емоційний інтелект; регуляторний фактор, що складається з самомотивації, управління своїми емоціями, інтернальності; адаптаційний фактор.

6. Застосування розвивальної програми щодо формування компонентів життєстійкості з метою поліпшення їх життєздатності спричиняє такі зміни. Підвищилися показники життєстійкості, а також її складового компоненту – залученості. Відбулися зміни у провідному типі спілкування: підвищилися показники компетентного типу та знизилися показники агресивного і залежного типів. Підвищилися показники соціально-психологічної адаптованості за критеріями самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту, втечі від проблем. У мотиваційній сфері відбулися зміни у потребі в досягненні успіху, інструментальній діяльності, спрямованій на успіх, бажанні похвали та позитивному емоційному стані. Підвищилися показники вольового самоконтролю – загальний індекс та наполегливість – доступний свідомій мобілізації енергетичний потенціал для завершення дії. Знизилась загальна незадоволеність своєю родиною та сімейна тривожність.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх питань вивчення впливу неповної родини на формування особистості та якостей,

що сприяють життєстійкості та життєздатності підлітка. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у вивченні зв'язків між структурними елементами життєстійкості та типами порушення виховання у неповній родині.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. — 1994. — Т. 12. — № 4. — С. 39-55.
2. Айхингер А. Психодрама в детской групповой терапии / А. Айхингер, В. Холл. — М.: Генезис, 2003. — 256 с.
3. Акерман Н. Семья как социальная и эмоциональная единица / Н. Акерман. — СПб.: Питер, 2000. — 184 с.
4. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. — Вып. 2. — 2004. — С. 82–90.
5. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский. — М.: Наука, 1976. — 272 с.
6. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е. Алешина. — Изд. 2-е. — М.: Независимая фирма "Класс", 1999. — 208 с.
7. Алферов А.Д. Психология развития школьников / А.Д. Алферов. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. — 384 с.
8. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. — М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. — 384 с.
9. Андреева И.Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Когнитивная психология: сб. статей; Под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. — Минск: БГПУ, 2006. — С. 7–11.
10. Андреева И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуальных проявлений самоактуализации / И.Н. Андреева // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы онтогенеза морального сознания и поведения: материалы III международн. научн. конф., Гомель, 18-19 октября 2006 года / ГГУ им. Ф.Скорины; науч. ред. А.А. Лытко, И.В. Сильченко. — Гомель, 2006. — С.128–131.
11. Андреева И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте / И.Н. Андреева // Психологическое здоровье в контексте развития личности: материалы республиканской научно-практ. конф., Брест, 30-31 января 2004 г.; ред. А.В. Северин. — Брест: Изд-во УО "БрГУ им. А.С. Пушкина", 2004. — С. 12–13.
12. Андреева И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тезауруса эмоциональных переживаний в юношеском возрасте / И.Н. Андреева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: материалы международн. научно-практ. конф., Санкт-Петербург, 28-29 апреля 2006 года / СПБИУиП; редкол. В.Н. Дежкин [и др.] — Ч.1–

СПб, 2006. – С. 17–21.

13. Андреева Г.М. Эмоциональные компоненты социального познания / И.Н. Андреева // Мир психологии. – 2002. – №4. – С. 11–21.

14. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.

15. Антонов А.И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов) / А.И. Антонов. – М.: Издательский Дом «Nota Bene», 1998. – 360 с.

16. Антонов А.И. Семья: функции, структуры, теории семейных изменений / А.И. Антонов // Основы социологии. – Изд.2-е. М., 1994. – С.145–153.

17. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15 – № 1. – С. 3–18.

18. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г.Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 416 с.

19. Белинская Е.П. Я – концепция и ценностные ориентации старших подростков в условиях быстрых социальных изменений / Е.П.Белинская // Вестник МГУ, Серия №14. – 2007. – №4. – С.15–18.

20. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А.Беличева. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.

21. Бернارد Ф. Тренинг межличностного взаимодействия/ Ф. Бернارد. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.

22. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире / Л.Бинсвангер. – М.: КСП+, СПб.: Ювента, 1999. – 300 с.

23. Богомаз С.А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладения со стрессами и достижения высокого уровня здоровья / С.А. Богомаз // Материалы научно-практических мероприятий V Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». Том 4. – М., 2009. – С.18–20

24. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л.И.Божович – Издание 2-е, стереотипное. – М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК" 1997. – 351 с.

25. Большой психологический словарь / [Сост.: Б.Мещеряков, В.Зинченко]. – СПб., 2004. – 672 с.

26. Борисенко Т.В. Руханки / Т.В.Борисенко, Е.Е.Маринушкіна. – Харків, 2007. – 24 с.

27. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С.Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 348 с.

28. Будасси С.А. Защитные механизмы личности / С.А.Будасси. — М., 2004. — 210 с.
29. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра / М.И.Буянов. — М.: Просвещение, 1988. — 207 с.
30. Валлерштейн Дж.В. Последствия развода родителей: Переживания ребенка в период поздней латентности / Дж.В.Валлерштейн, Дж.В.Келли // Лабиринты одиночества / Под ред. Н. Е. Покровского. — М.: Прогресс, 1989. — 247 с.
31. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: Курс лекций / А.Я.Варга — СПб.: Речь, 2001. — 144 с.
32. Васильева С.В. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации старших подростков / С.В.Васильева, В.Н.Панферов, Е.Ю.Коржова // Психология человека: интегративный подход в психологии. — Вып. 2. — СПб., 2004. — С. 21–28.
33. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е.Василюк. — М.: Издательство Московского университета, 1984. — 200 с.
34. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В.Вачков. — М.: Издательство "Ось-89", 1999. — 176 с.
35. Вилонас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К.Вилонас. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 288 с.
36. Витакер К. Танцы с семьей: Символический подход, основанный на личном опыте / К. Витакер, В. Бамберри. — М.: Изд-во Класс, 2005. — 176 с.
37. Войтова С.А. Рольевые игры / С.А. Войтова, Е.Н. Зубань. — СПб., 1992. — 81 с.
38. Воробьев В.М. О профилактике и терапии нарушений психической адаптации / В.М. Воробьев, П.Л. Коновалова // Обзорные психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. — 1993. — № 1. — С.71–72.
39. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С.Выготский // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14, Психология. — 1991. — № 4. — С. 5–18.
40. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. — М.: Изд-во Смысл, 2005. — 1136 с.
41. Вьюнова Н.И. Развитие субъектности подростка в критический период его становления / Н.И.Вьюнова, О.С. Лапкова // Психология человека в современном мире. Том 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / Ответственные редакторы: А. Л. Журавлев, В. А. Барabanчиков, М. И.

Воловикова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — С. 113—120

42. Гарбузов В.И. Особенности психотерапии в семье с единственным ребенком, страдающим неврозом / В.И.Гарбузов // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях. — Л., 1978. — С. 87—93.

43. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В.И.Гарбузов. — АО "Сфера", СПб., 1994. — 160 с.

44. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г.Гарскова // Ананьевские чтения—99: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999. — С. 25—26.

45. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком как? / Ю.Б.Гиппенрейтер. — М.: ЧеРо, 2002. — 240 с.

46. Гладких А.Г. Влияние интеллекта и эмоционального интеллекта на социальную адаптацию человека / А.Г.Гладких, О.В. Макаренко // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти В.Н. Дружинина - "Дружининские чтения - 2006", — г.Сочи, 4-6 мая 2006 года. / под ред. И.Б. Шуванова, О.А. Михайленко. А.В., Шашкова, СВ. Киктева. — Сочи: СГУТИКД, 2006. — С. 81—84.

47. Гозман Л.Я. Психологические проблемы семьи / Л. Я. Глозман, Е.И. Шлягина // Вопросы психологии. — 1985. — № 2 — С. 186—188.

48. Гончарова Т. Неблагополучные семьи и работа с ними / Т.Гончарова // Народное образование. — 2002. — № 6 — С. 35—39.

49. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т.О.Гордеева // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М., Смысл. 2002. С. 47—102.

50. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О.Гордеева. — М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2006. — 336 с.

51. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р.М.Грановская. — 3-е изд. — СПб.: Свет, 1997. — 608 с.

52. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К.М.Гуревич. — М.: Знание, 1988. — 72 с.

53. Гурьянова М.П. Воспитание жизнеспособности в условиях дисгармоничного социума / М.П.Гурьянова // Педагогика: Научно-теоретический журнал. — 2004. — №1. — С.12—18.

54. Гурьянова М.П. Жизнеспособность личности как педагогический феномен / М.П.Гурьянова // Педагогика: Научно-теоретический журнал. — 2006. — №10. — С. 43—50.

55. Гусева А.В. Кризи суспільних систем і психічне здоров'я особистості / А.В.Гусева, Л.Г.Комашко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту

психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – № 10. – С. 445-459.

56. Дементьева И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье / И.Ф.Дементьева // Социологические исследования. – 2001. – № 11. – С. 108–113.

57. Денисенко А.О. Батьківська любов як один з ведучих чинників у процесі виховання / А.О. Денисенко, К.О. Дорошенко // Наука і освіта. – Одеса, 2007. – № 1 – 2. – С. 7–10.

58. Денисенко А. О. Особливості дитячо-батьківських стосунків в сім'ях з підлітками / А.О. Денисенко, Є.Д. Кузін // Наука і освіта «Психологія особистості: теорія, досвід, практика. – Одеса, 2007. – № 8 – 9. – С. 35–38.

59. Деревянко С.П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности / С.П.Деревянко // Психология в современном информационном пространстве: материалы международной научной конференции / Смол. гос. ун-т. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. – Ч. 1. – С. 108–112.

60. Джайнотт Х. Поможем ребенку понять, в чем смысл его переживаний (советы родителям) / Х. Джайнотт // Воспитание школьников. – 1997. – №1. – С. 37–39.

61. Диагностика школьной дезадаптации. Научно-методическое пособие для учителя начальных классов и школьных психологов / [Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейникова, Г.Ф. Кумариной]. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума "Социальное здоровье России", 1993. – 127 с.

62. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками. Конспект лекций. / Н.Ф.Дивицына. – Ростов-на-Дону.: Бинном – 2005. – 274 с.

63. Дрокова С.В. Взаимоотношения со сверстниками у подростков, живущих в семье и в детском доме: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / С.В.Дрокова. – КомсОхМольск-на-Амуре, 2003. – 156 с.

64. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П.Елисеев. – СПб: Питер, 2000. – 560 с.

65. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса / В.И.Журбин // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С.14–23.

66. Занюк С. С. Психологія мотивації / Занюк С. С. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

67. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И.Захаров. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.

68. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.И.Захарова. – Минск, 1993. – 99 с.

69. Зейгарник Б.В. Психология личности. Норма и патология / Б.В.Зейгарник. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института, МОДЭК, 2003. — 416 с.
70. Зеньковский В.В. Психология детства / В.В.Зеньковский. — М.: Академия, 1996. — 346 с.
71. Зритнева Е.И. Семейведение. Учебно-методическое пособие / Е.И.Зритнева. — Ставрополь: СКСИ: Ставропольсервисшкола, 2002. — 176 с.
72. Иванова Е.С. Опознавание и вербализация эмоций как основа эмоционального интеллекта / Е.С.Иванова // Известия Уральского гос. ун-та. Серия 1. «Проблемы образования, науки и культуры». — 2010. — №4 (81). — С.82—88.
73. Изард К. Психология эмоций / К.Изард; перев. с англ. — СПб.: Издательство «Питер», 1999. — 464 с.
74. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
75. Как построить свое «я». / [Под ред. В.П. Зинченко]. — М.: Педагогика. — 1991. — 136 с.
76. Каменева Т.Н. Дети в неполных семьях как объект социальной помощи / Т.Н.Каменева, Н.С.Степашов // Социально-психологическая помощь подросткам и юношам в личностном развитии: теория, технология, эксперимент / Материалы всероссийской научно-практической конференции. — Курск: Изд. КГПУ, 2001. — С. 119—120.
77. Карabanова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карabanова. — М.: Гардарики, 2006. — 320с.
78. Кипнис М. Тренинг семейных отношений. Часть 1: Супружество / М.Кипнис. — 2-е издание., перераб. и доп. — М.: «Ось - 89», 2006. — 176 с.
79. Кипнис М. Тренинг семейных отношений. Часть 2: Родительство / М.Кипнис. — 2-е издание., перераб. и доп. — М.: «Ось - 89», 2008. — 144 с.
80. Киршбаум Э.Н. Психологическая защита / Э.Н.Киршбаум, К.Н.Еремеева. — 2-е изд. М.: Смысл. — 2000. — 181с.
81. Ключников С. Семейные конфликты: практика решения / С.Ключников. — СПб.: Питер, 2002. — 560 с.
82. Кон И.С. Психология юношеского возраста / И.С.Кон. — М.: Просвещение. — 1979. — 176с.
83. Кондратенко О.А. Методологические проблемы в исследованиях воспитания жизнеспособности / О.А.Кондратенко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук: Журнал научных публикаций. — 2010. — Том 1. — №8. — С. 330—335.
84. Кондратенко О. А. Воспитание жизнеспособности: психологический аспект / О.А.Кондратенко // Материалы II международной конференции

«Современные проблемы психологии развития и образования человека». Том 1. – СПб. – 2010. – С. 262–266.

85. Кондрашенко В.Т. По лабиринтам души подростка / В.Т.Кондрашенко, А.Г.Чернявская. – М. – 1991. – 147 с.

86. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р.Кочюнас. – Москва: Академический проект, 1999. – 240 с.

87. Кошелева Е.В. Влияние семьи на преступность несовершеннолетних / Е.В.Кошелева, В.А.Лелеков // Социологические исследования, 2006. – №1. – С. 103–113.

88. Крайг Г. Психология развития / Г.Крайг, Д. Бокум. – Издательство: Питер. – 2005. – 944 с.

89. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: от рождения до 17 лет / И.Ю.Кулагина. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.

90. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.

91. Куликов Л.В. Психогигиена личности: Основные понятия и проблемы / Л.В.Куликов. – СПб, Изд-во СПбГУ, 2000. – 464 с.

92. Лактионова А.И. Влияние личностных и средовых характеристик на жизнеспособность и социальную адаптацию старшеклассников / А.И.Лактионова, А.В.Махнач // Вторая Всероссийская науч.-практ. конф. по психологии развития «Другое детство». Тезисы. М., 25-27 ноября 2009. – С. 216–218.

93. Лактионова А.И. Факторы жизнеспособности девиантных подростков / А.И.Лактионова, А.В.Махнач // Психологический журнал, 2008. – Т. 29. – № 6. – С. 39–47.

94. Ларіна Т.О Вплив життєстійкості на життєві домагання особистості / Т.О.Ларіна //Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України. /за ред. Максименка С.Д. – К.: Логос, 2007. – Т.7, № 12. – С. 86

95. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / К.Левин; пер. с англ. И. Ю. Авидон. – СПб.: Речь, 2000. – 408 с.

96. Лейтц Г. Психодрама: Теория и практика / Г.Лейтц; перевод с нем. А.Ж. Боковикова. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 352 с.

97. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – М., 1981. – 584 с.

98. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А.Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

99. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками / А.Г.Лидерс. – М.: Академия, 2001. – 256 с.

100. Люсин Д.В. Новая методика измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. / Д.В.Люсин // Психологическая диагностика, 2006. – №4. – С. 3–22.
101. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. / М.Ш.Магомед-Эминов, 1987. – 20 с.
102. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С.Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87–101.
103. Мак-Вильямс Н. Психодинамическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н.Мак-Вильямс; пер. с англ. – М., 2007. – 480 с.
104. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д.Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
105. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезе / С.Д.Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 1. – 319 с.
106. Матейчик З. Некоторые психологические проблемы воспитания детей в неполной семье / З.Матейчик // Воспитание детей в неполной семье / перевод с чеш. Л.Н.Хваталовой Л.Н., общ. ред. и послесловие Н.М. Ершовой. – М.: Прогресс, 1980. – с. 70–98
107. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Миславский Ю.А. – Мю – 1991. – 152 с.
108. Моросанова В.И. Дифференциальный подход к осознанной саморегуляции человека / Моросанова В.И. // Материалы III Всероссийской научной конференции «Психология индивидуальности». Ч. 2. – М.: Изд. дом Гос. ун-т – Высшая школа экономики, 2010. – С. 59
109. Мудрик А.В. Социальная педагогика. / А.В.Мудрик. – М. – 2002. – 378с.
110. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н.Мясичев. – М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
111. Налчаджян А.А. Психологические защитные механизмы и стратегии / А.А.Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
112. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д.Наследов. – СПб.: Речь. – 2004. – 392 с.
113. Немировский К.Е. Мама... и я – неполная семья (социально-экономические, медицинские и психолого-педагогические аспекты влияния неполной семьи на развитие ребенка) / К.Е.Немировский // Психолог в детском саду. – 2006. – № 4. – С. 46–58
114. Немов Р.С. Психология / Р.С.Немов. – Издательство М.: Просвещение: ВЛАДОС. – Т.2. – 1995. – 375с.
115. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М.Никольская, Р.М.Грановская. – Москва: Речь, 2006. – 342 с.

116. Никулина Т.А. Половозрастные различия в стремлении личности к утверждению и защите "Я". Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / Т.А. Никулина, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН». – 1997. – С. 224–240.
117. Носенко Е.Л. "Позитивна психологія" й перспективи досліджень оптимального функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності / Е.Л.Носенко, І.Ф.Аршава // Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал. – 2009. – № 3. – С. 56–66.
118. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е.Л.Носенко, Н.В.Коврига // Монографія. – К.: Вища школа, 2003. – 126 с.
119. Обозов Н.Н. Влияние личностных характеристик родителей и взаимоотношений между ними на формирование личности ребенка / Н.Н.Обозов, О.Н.Абакумова, Т.М.Трапезникова // Психология возрастных коллективов. – М., 1978. – С. 128–199.
120. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России. – 1999. – 442 с.
121. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В.Овчарова. – М., Институт психотерапии. – 2003. – 319 с.
122. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя / Ю.М.Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
123. Орлов Ю.М. Самосознание и самовоспитание характера / Ю.М.Орлов. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
124. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г.Орме. – М.: "КСП+", 2003. – 272 с.
125. Основы психологии. Практикум / [Ред. – сост. Л.Д. Столяренко]. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2000. – 576 с.
126. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как психотерапевт / Н.Пезешкиан. – М.: Смысл, 1993. – 331 с.
127. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А.Петровский. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
128. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка / Ж.Пиаже. – М.: Академический проект, 2006. – 480 с.
129. Питцелле П. Подростки изнутри / П.Питцелле // Психодрама: вдохновение и техника / Под ред. П.Холмса и М.Карп. – Класс, 1997. – С.37–64.
130. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение / В.Я.Платов. – М. Профиздат, 1991. – 156 с.
131. Плутчик Р. Тест-опросник механизмов психологической защиты (LifeStyleIndex) / Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конт. – М., 1996. – 18 с.

132. Покатаева М.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии / М.В. Покатаева // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 15–30.
133. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: монография / С.Т.Посохова. – СПб., 2001. – 151 с.
134. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: Изд-во МГУ. – 1990. – 160 с.
135. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / [под ред. Д.Я.Райгородского] – Самара: Издательский Дом «БАХ-РАХ-М», 2002. – 672 с.
136. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / А.М.Прихожан // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик/ Под ред. Н.В. Дубровиной. – М., 1988. – С.110–128.
137. Прутченков А.С. Свет мой, зеркальце, скажи... Метод. разработки / А.С.Прутченков. – М.: Новая школа, 1996. – 144 с.
138. Психологічні тренінги в школі: 2-ге вид., виправлене / [упорядк. Т.Шаповал]. – К.: Шк.світ, 2010. – 128 с.
139. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.]. -- М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192с.
140. Психология человека от рождения до смерти / [под общ. ред. А.А. Реана]. – СПб., 2001. – 652 с.
141. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф.Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
142. Рахманина И.Н. Влияние межличностных отношений в семье на адаптацию личности подростка / И.Н. Рахманина // Психология. – Пермь, 2005. – №8. – С. 11–13.
143. Рахманина, И. Н. Работа психолога с семьями подростков: Методическое пособие / И.Н. Рахманина. – Астрахань: Изд-во Астраханского областного института усовершенствования учителей, 2005. – 68 с.
144. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А.Реан, А.Р.Кудашев, А.А.Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
145. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х.Ремшмидт; пер. с нем. Г.И. Лойдиной. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
146. Роджерс К. Психология супружеских отношений: возможные альтернативы / К. Роджерс; пер. с англ. – М.: ЭКСМО, 2002. – 288 с.

147. Роджерс К. Эмпатия / К.Роджерс // Психология эмоций; пер. с англ. — М.: МГУ, 1984. — с. 235—237.
148. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С.Романова, Л.Р.Гребенников. — Мытищи: Изд-во «Талант», 1996. — 144 с.
149. Рось Л.М. Оцінка рівня особистісної тривожності у підлітків з неповних сімей / Л.М.Рось, О.Левицька // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. — вип.74. — том 2. — Чернігів, 2009. — С.121—124.
150. Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С.Ротенберг, В.В.Аршавский. — М.: Наука, 1984. — 193 с.
151. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К.Рудестам. — М.: Прогресс, 1993. — 368 с.
152. Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности / [Под ред. И.В.Дубровиной]. — М.:Издательство: Академия, 1998. — 128 с.
153. Румянцева Т.Г. Проблема неблагополучной семьи / Т.Г.Румянцева // Вопросы психологии. — 2002. — № 5—6. — С.20—25.
154. Рылская Е.А. Воспитание жизнеспособности школьников / Е.А.Рылская // Педагогика: Научно-теоретический журнал. — 2008. — №3. — С.22—28.
155. Рылская Е.А. Сущностные свойства человека и его становление в жизненном мире / Е.А.Рылская // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире». Том 1. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — С. 292—298.
156. Рылская Е.А. Психологическая структура жизнеспособности человека: коммуникативный аспект / Е.А.Рылская // Вестник Московского государственного областного университета. — 2009. — №4. — С.31—35.
157. Рычкова Н.А. Поведенческие расстройства у детей: диагностика, коррекция и психопрофилактика / Н.А. Рычкова. — М.: ГНОМ и Д. — 2001. — 48 с.
158. Самосознание проблемных подростков / [Н.Л.Белопольская, С.Р. Иванова, Е.В.Свистунова, Е.М.Шафирова]. — М.: Изд-во «Ин-т психологи РАН», 2007. — 332 с.
159. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н.В.Самоукина. — Издательство: ИНТОР, 1997. — 192 с.
160. Самоукина Н.В. Симбиотические аспекты отношений между матерью и ребенком / Н.В. Самоукина // Вопросы психологии. — 2000. — № 3. — С. 67—81.

161. Санникова О.П. Феноменология личности: Избранные психологические труды / О.П.Санникова. — Одесса: СМІЛ, 2003. — 256 с.
162. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В.Сатир. — М. : Педагогика-Пресс, 1992. — 192 с.
163. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения / В.Ф.Сафин // Вопросы психологи. — 1979. — №3. — С.62—72.
164. Свистун М.А. Программа социально-психологического тренинга общения для старшеклассников (руководство для ведущего группы) / М.А.Свистун. — М., 2000. — 120 с.
165. Седих К.В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник / К.В. Седих. — Полтава, 2013. — 197 с.
166. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М.Селигман; пер. с англ. — М.: София, 2006. — 368 с.
167. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» / В.А.Семиченко. — К.: Миллениум, 2004. — 521 с.
168. Силанов К.С. Преступления несовершеннолетних, сопряженные с жестокостью / К.С.Силанов // Вестник Моск. ун-та МВД России, 2005. — №2. — С. 61—67.
169. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. — М.: Изд-во: Школьная пресса, 2000. — 421 с.
170. Словарь - справочник практического психолога / сост.: Н.И.Конюхов. — Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. — 224 с.
171. Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе / Е.О. Смирнова // Вопросы психологи. — 1994. — №6. — С. 5—16.
172. Смирнова Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии. — 2000. — № 3. — С. 3—14.
173. Собчик Л.Н. Рисованный апперцептивный тест РАТ / Л.Н.Собчик. — Издательство: Речь, 2007. — 32 с.
174. Соколова Е. Т. Влияние на самооценку нарушений эмоциональных контактов между родителем и ребенком и формирование аномалий личности / Е.Т.Соколова // Семья и формирование личности; Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1981. — С. 15—20.
175. Соколова Е.Т. Нормальные трудности подросткового возраста / Е.Т.Соколова // Учителю и родителям о психологии подростка. — М., 1990. — С.35—67.
176. Солдатова Г.У. Может ли другой стать другом? / Г.У.Солдатова, А.В.Макаруч. — М.: Генезис, 2006. — 256 с.

177. Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учеб. Пособие / [Под ред. проф. В.А. Лабунской]. — М.: Гардарики, 1999. — 397 с.
178. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С.Спиваковская. — Том 1; ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 304 с.
179. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. Учебное пособие для учителей и родителей / В.Г.Степанов. — М.: Издательский центр "Академия", 1996. — 320 с.
180. Стуколова М. Семейные конфликты и их особенности / М.Стуколова // Вопросы психологии. — 2000. — № 4. — С. 22–29.
181. Сухарев А.В. Анализ кросскультурных исследований в психиатрии / А.В.Сухарев // Журнал прикладной психологии. — 1998. — № 4. — С. 5–19.
182. Сысенко В.А. Психодиагностика супружеских взаимоотношений: Научно-методическое пособие в помощь работникам социальных служб / В.А. Сысенко. — М.:НИИ семьи, 1998. — 112 с.
183. Сюллеро Э. Надо вернуть детям отцов! / Э.Сюллеро. — М.,1994. — 112 с.
184. Тарасова Е.О. Влияние локуса контроля на самоотношение людей среднего возраста / Е.О.Тарасова, Н.М.Борисова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2007. — № 2. — С. 93–99.
185. Ташлыков В.А. Психологическая защита у больных невротами и психосоматическими расстройствами. Пособие для врачей / В.А.Ташлыков. — СПб., 1992. — 114 с.
186. Тиллих П. Мужество быть / П.Тиллих // Избранное. Теология культуры. — М.: Юрист, 1995. — 132 с.
187. Титаренко Т.М. Життєва криза як індикатор особистісного розвитку / Т.М. Титаренко // Практична психологія : теорія, методи, технології. — К. : Ніка-центр, 1997. — С. 79–86.
188. Тищенко С.П. Влияние оценочных характеристик родителей на формирование эмоций ребенка / С.П.Тищенко // Формирование взаимоотношений в детском саду и семье; [Под ред. В.К. Котырло]. — М.: Педагогика, 1987. — С. 92–113.
189. Тоффлер А. Футурошок / А.Тоффлер. — СПб.: Лань, 1997. — 464 с.
190. Туріщева Л.В. Психологічні тренінги для школярів / Л.В.Туріщева. — Х.: Вид.група «Основа», 2010. — 124 с.
191. Учителям и родителям о психологии подростка / [Под редакцией Г.Г.Аракелова]. — М.: Высшая школа, 1990. — 420с.
192. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. — М.: Педагогика, 1989. — 208 с.

193. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
194. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой / Г.Фигдор. – М.: Наука, 1995. – 376 с.
195. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / [Под ред. И. В. Дубровиной]. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
196. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа / А.Фрейд.; пер. с англ. и нем. – М.: 000 Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 384 с.
197. Фридман Л.Ф. Психологический справочник учителя / Л.Ф.Фридман, И.Ю.Кулагина. – М.: Изд-во Просвещение, 1991. – 287 с.
198. Фромм Э. Человек для самого себя / Э.Фромм.; пер. с англ. Э. Спировой. – М.: АСТ: АСТ Москва, 2008. – 349.
199. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов / И.А.Фурманов. – М., 2004. – 351 с.
200. Ханин Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности / Ю.Л.Ханин // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 56–64.
201. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка / Н.Е.Харламенкова. – М.: Изд-во «Ин-т психологи РАН», 2007. – 384 с.
202. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х.Хекхаузен; [под ред. Б. М. Величковского]. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – 392 с.
203. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен; пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.
204. Холл С. Дети: любовь, страх, нравственные недостатки и заблуждения: Очерки по детской психологии и педагогике / С.Холл; пер. с англ. – Серия: «Из наследия мировой психологии», М.: Изд-во «Книжный дом ЛИБРОКОМ». – 2012. – 450с.
205. Хомуленко Т.Б. Вікова та педагогічна психологія / Т.Б.Хомуленко, Л.М.Лисенко, Н.С.Моргунова. – Харків, 2008. – 135 с.
206. Хорни К. Сборник починений в 3-х томах / К.Хорни; пер. с англ. – М.: Смысл, 1997. – Т.2. – 496 с.
207. Хьелл Л. Теории личности / Л.Хьелл, Д.Зиглер; пер. с англ. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
208. Целуйко В.М. Психология современной семьи / В.М. Целуйко. – М.: Владос, 2004. – 288 с.
209. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М.Целуйко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 271 с.

210. Цукерман Г.А. Психология саморазвития задача для подростков и их педагогов / Г.А.Цукерман. – М.: Рига: ПЦ «Эксперимент», 1995. – 239 с.
211. Цукерман Г.А. Психология саморазвития / Г.А.Цукерман, Б.М.Мастеров. – М.:Интерпракс,1995. – 288с.
212. Чайка В.Г. Психологические особенности формирования личности и криминального поведения молодежи / В.Г.Чайка // Право и образование, 2005. – №2. – С. 170–181.
213. Чаусова О. Жизнестойкость молодежи в современном социально-экономическом пространстве России / О.Чаусова // Власть. – 2011. – №11. – С.100–103
214. Черников А.В. Интегративная модель системной семейной психотерапевтической диагностики / А.В. Черников. – М.: Класс, 2005. – 280 с.
215. Чернышев А.С. Динамика мироощущения и социального самоопределения подростков и юношей в изменяющейся России на рубеже XX – XXI веков / А.С.Чернышев, С.В.Сарычев. – Курск: КГУ, 2008. – 103 с.
216. Чеснова И.Г. Межличностные отношения в семье как фактор формирования эмоционально-ценностного самоотношения подростка: автореф. дис. на получ. науч. степени канд. психол. наук : 19.00.01. «Общая психология» / И. Г. Чеснова. – М.,1987. – 23 с.
217. Чоботар А.І. Эмоциональный интеллект как основа успешности жизнедеятельности человека / А.І.Чоботар // Вісн. Дніпропетр. Ун-ту. Сер. “Педагогіка і психологія”. – 1999. – Вип. 4. – С. 129–134.
218. Шакуров Р.Х. Психология эмоций: новый подход / Р.Х.Шакуров // Мир психологии. – 2002. – №4. – С.30–44.
219. Шапиро А.З. Психолого-гуманистические проблемы позитивности-негативности внутрисемейных взаимоотношений / А.З.Шапиро // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 46–56.
220. Шванцара Й. Диагностика психического развития / Й.Шванцара. – М.: Авиценум, 1978. – 388 с.
221. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И.Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 512с.
222. Шибутани Т. Я-концепция и чувство собственного достоинства / Т.Шибутани // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – 656 с.
223. Шильштейн Е.С. Уровневая организация системы Я / Е.С.Шильштейн // Вестн. МГУ. – Сер. 14. Психология, 1999. – № 2. – С. 34–45.
224. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Г.Шихи; Пер. с англ. – СПб.: "Ювента", 1999. – 436 с.
225. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. / Л.Б.Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

226. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. — М & СПб : Фолиум, 1996. — 335 с.
227. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — СПб.: Питер, 2008. — 672 с.
228. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов / Э.Г.Эйдемиллер, И.В.Добряков, И.М.Никольская. — СПб.: Речь, 2006. — 352 с.
229. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б.Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. —560 с.
230. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / [Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин]// Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2008. — Т. 1. — № 4. — С. 3—26.
231. Эриксон Э. Детство и общество / Э.Эриксон; пер., науч. ред. А. А. Алексеева. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд "Ун-т кн.", 1996. — 590 с.
232. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э.Эриксон; пер. с англ. Толстых А. В. — М.: Издательская группа "Прогресс", 1996. — 344 с.
233. Якобсон П.М.Эмоциональная жизнь школьника / П.М.Якобсон // Психология мотивации. — М.: Воронеж, 1998. — С. 92—115.
234. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития /Е.Л.Яковлева // Вопросы психологии. — 1997. — №4. — С.20—27.
235. Ярцев Д.В. Влияние социально-экономической деятельности на процесс формирования самооценки подростка / Д.В.Ярцев // Психология и школа. — 2002. — №1. — С.44—57.
236. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка / Д.В.Ярцев // Вопросы психологии. — 1999. — № 6. — С. 54—58.
237. Ярцев Д.В. Особенности формирования самооценки подростков с высоким уровнем умственных способностей / Д.В.Ярцев // Прикладная психология. — 1999. — № 4. — С. 75—79.
238. Ярцев Д.В. Социально-психологические особенности становления современного подростка / Д.В.Ярцев // Журнал практического психолога. — 1999. — №12. — С. 8—18.
239. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції / Т.С.Яценко. — К. : Либідь, 1996. — 263 с.
240. Ackerman N.W. The Psychodynamics of Family Life: Diagnosis and Treatment of Family Relationships / N.W.Ackerman; N. Y., 1958. —214p.
241. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual / R.Bar-On. —Toronto: Multi-Health Systems, 1997. —321 p.
242. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development / D.Baumrind // D. Baumrindl, Lemer R.M., Petersen A.C., Brooks-Gunn J. (eds). Encyclopedia of adolescence. — V. 2. — N. Y. — P. 746—758.

243. Bowen M. Family therapy in clinical practice / M.Bowen. — New York: Jason Aronson, 1978. — 254 p.
244. Bowen M. Theory in the practice of psychotherapy. In Family therapy: Theory and practice / M.Bowen. — PJGuerin, ed. New York: Gardner Press., 1976. — 186 p.
245. Florian V. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping / V.Florian, M.Mikulincer, O.Taubman // Journal of Personality and Social Psychology. — 1995. — №4. — P. 687—695.
246. Ginnot H. G. Between parents and child / H. G. Ginnot // New solutions to old problems. — London : Stadless Press, 1969. — 178 p.
247. Goldman D. Emotional intelligence / D.Goldman. — New York: Bantam Books, 1995. — 227 p.
248. Kobasa S.C. Stressful Life Events, Personality and Health: an Inquiry into Hardiness / S.C.Kobasa // Journal of Personality and Social Psychology. — 1979. — №37. — P.1—11.
249. Lazarus R.S. Stress, appraisal and coping / R.S.Lazarus, S.Folkman. — New York, Springer, 1984. — 125 p.
250. Maddi S. R. Hardiness Training at Illinois Bell Telephone / S.R.Maddi // Health promotion evaluation / J.P.Opatz (Ed.). Stevens Point (WI): National Wellness Institute, 1987. — P.101—115.
251. Maddi S. The Personality Construct of Hardiness: Effects on Experiencing, Coping and Strain / S.Maddi // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. — Vol. 51. — 1999. — № 2. — P.83—94.
252. Maddi S. The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice / S.Maddi // Consulting Psychology Journal. — Vol. 54. — 2002. — P. 173—185.
253. Maddi S. The Effectiveness of Hardiness Training / S.Maddi, S.Kahn, K.Maddi // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. — Vol. 50. — 1998. — № 2 — P.78—86.
254. Mayer J.D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Psychological Inquiry. — 2004. — Vol.15, — №3. — P. 197—215.
255. Mayer J.D. Handbook of intelligence / J.D.Mayer, P.Salovey, D.Caruso. — Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. — P. 396—420.
256. Mayer J.D. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence / J.D.Mayer, D.Caruso, P.Salovey // Intelligence. — Vol. 27. — 1999. — P. 267—298.
257. Minuchin S. Families and family therapy / S.Minuchin. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974. — 197 p.
258. Moreno J.L. Psychodrama / J.L.Moreno. — Ed. Beacon (N Y): Beacon House, 1964. — 425 p.

259. Murray H.A. Explorations in personality / H.A.Murray. — New York; Oxford Press, 1938. — 164 p.
260. Philips L. Human adaptation and his failures / L.Philips. — Academic Press, N-Y&London, 1968. — 224 p.
261. Roberts R.D. Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions / R.D.Roberts, M.Zeidner, G.Matthews // Emotion. — V. 1. — 2001. — P. 196—231.
262. Rotter J. B. Social learning and clinical psychology / J.B.Rotter. — New York: Prentice-Hall, 1954. — 361 p.
263. Rush M.C. Psychological resiliency in the public sector: "Hardiness" and pressure for change / M.C.Rush, W.A.Schoael, S.M.Barnard // Journal of Vocational Behavior. — 1995. — № 1. — P. 17—39.
264. Satir V. The new peoplemaking / V.Satir. — Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, 1988. — 311 p.
265. Schaefer E. S. Children's report of parental behavior: an inventory / E. S. Schaefer // Child Development. — V. 36. — 1965. — P. 413—424.
266. Solcova I. Daily stress coping strategies: An effect of Hardiness / I.Solcova, P.Tomanek // Studia Psychologica. — Vol 36. —1994. — № 5. — P. 390—392.
267. Spranger E. Psychologie des Jugendalters / E. Spranger. — Leipzig, 1924. — 231 p.
268. Strickland B.R. The prediction of social action from dimension of internal-external control / B.R.Strickland // Journal of Social Psychology. — 1965. — P. 353—358.
269. Teevan R. C. Childhood development of fear of failure motivation / R. C. Teevan, P. E. McGhee // Journal of Personality and Social Psychology. — 1972. — P. 21.
270. Weiner B. Human motivation / B.Weiner. — N. Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1980. — 480 p.
271. Weiner B. A theory of motivation for some classroom experience / B.Weiner // Journal of Educational Psychology. — Vol. 71. — 1979. — P. 3—25.
272. Werner E.E. Risk, resilience, and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study / E.E.Werner // Development and Psychopathology. — 1993. —V.5. — P. 503—513.

ДОДАТКИ

Додаток А

Теоретичне обґрунтування розвивальної програми для підлітків з неповних сімей щодо формування компонентів життєстійкості з метою поліпшення їх життєздатності

На сучасному етапі українське суспільство знаходиться в складному і суперечливому процесі становлення, і з особливою гостротою постає питання про способи і засоби розвитку дитини, оскільки цивілізоване суспільство зацікавлене в успішному формуванні соціального досвіду підростаючого покоління. Від того, наскільки підростаюче покоління буде готове до соціальних відносин, залежить шлях розвитку нашого суспільства в даний час і в майбутньому.

Д.І. Фельдштейн відзначає, що становлення дитини як особистості – це складні процеси її самореалізації та реалізації в умовах виховання, навчання, різнопланового спілкування, всієї її життєдіяльності, що розгортаються в часі і конкретному соціокультурному світі, об'єктивно що підрозділяються на певні етапи, рівні і що припускають багато факторно обумовлені (плановані і не плановані) результати, процеси, в яких «виконуються», самоформуються і задаються суспільством тенденції, норми, принципи розвитку [194].

Процес розвитку особистості відбувається під впливом комплексу різних факторів, які виступають як детермінанти даного процесу. До числа таких факторів у першу чергу відносяться люди, в безпосередній взаємодії з якими протікає життя людини.

Первинним осередком соціалізації дитини, що сприяє її залученню до складного світу дорослих, як правило, є сім'я. На формування особистісних якостей дитини впливають свідомі виховні впливи батьків, загальний тонус сімейного життя. Останнім часом у суспільстві намітилась своєрідна «криза дитинства», пов'язана з розривом між життям дорослих і життям дітей, з втратою смислового зв'язку. Конфліктна ситуація в сімейних відносинах, відбиваючись у психіці дитини, є чинником її негативної особистісної динаміки, що виражається в підвищенні тривожності, невпевненості, низькій і нестабільній самооцінці.

Істотний вплив на становлення і розвиток особистості як суб'єкта пізнання і спілкування роблять і інші дорослі, а також однолітки. У процесі соціалізації дана референтна група виконує для індивіда функцію перцептивного фільтра, що відбирає з різноманіття соціальних норм і цінностей ті, які він готовий розділити і які, в кінцевому рахунку, перетворюються на його власні.

Важливу роль у процесі становлення особистості відіграє взаємодія людини з соціальними інститутами і організаціями, як спеціально створеними для соціалізації, так і ті, що реалізують функцію соціалізації паралельно зі своїми основними функціями (школа, заклади додаткової освіти). Тут відбувається наростаюче нагромадження підлітком відповідних знань і досвіду соціально схваленої поведінки а також досвіду імітації такої поведінки і конфліктного чи безконфліктного уникнення виконання соціальних норм. Тому настільки важлива організація психолого-педагогічних умов, в яких підліток розкривається як яскрава індивідуальність, передає своє бачення світу, входить до соціальних відносин, усвідомлюючи свою цінність і неповторність, підвищуючи тим самим свою соціальну компетентність.

Багато авторів (Н.Акерман [3], Ю.Є.Альошина [6], О.І.Антонов [15], М.І.Буянов [29], В.І.Гарбузов [42], І.Ф.Дементьєва [56], О.О.Денисенко [57], Є.І.Зритнева [71], К.В.Седих [165], Є.О.Смирнова [171], Л.Б.Шнейдер [225] схильні до думки, що внутрішньосімейні функції у неповній сім'ї розподіляються із порушеннями, тому ці сім'ї не можуть бути психологічно благополучними для дітей. Різного роду порушення виховання дітей призводять до деформації їх особистості та нездатності до нормальної соціальної адаптації. С.Д.Максименко зазначив, що для підлітків із родин з порушеннями у стилі виховання в сучасній ситуації соціально-економічної невизначеності, проблема життєздатності є не просто проблемою управління своєю поведінкою, а й проблемою виживання [105].

Д.Б.Ельконін вважає, що діти набувають "почуття Я" різними шляхами. Найважливіше значення у формуванні "почуття Я" дитини має модель її батьків. Коли батьки занадто зосереджені на чомусь одному або вони страждають алкоголізмом, наркоманією то що, у них не залишається ні часу, ні емоційної енергії на що-небудь інше. Діти відчують відчуження батьків, вони набувають досвіду

життя в емоційному вакуумі, у відчутті занедбаності і в той же час підвищеної вимогливості з боку недоброзичливої атмосфери. Діти схильні інтеріоризувати закритість батьків як відсторонення або незадоволеність ними самими. В результаті вони соромляться самих себе і починають замислюватися, що з ними не так [229].

Ф.Райс зазначав, що супровід процесу самоусвідомлення, формування його конструктивних початків і позитивних ціннісно-смыслових утворень сприяє розвитку позитивно спрямованої соціальної активності особистості підлітка, ствердження себе в ролі суб'єкта власного життя, набуття досвіду ефективних міжособистісних відносин, розвитку компонентів життєздатності, стресостійкості, зростанню почуття відповідальності за свою поведінку, особистісному зростанню і самореалізації [141].

Діти, що пережили розлучення або розлучення і повторний шлюб батьків, піддаються більшому ризику зіткнутися з психологічними проблемами, ніж діти з міцних сімей. У неповних сім'ях частіше, ніж у повних, присутні авторитарні або занадто ліберальні відносини. Характер розлучення батьків також по-різному впливає на підлітка. Розлучення батьків змушує підлітка по-новому поглянути на себе і на своїх близьких. Його власне «Я» сильно страждає в такій ситуації – особливо, коли підліток починає звинувачувати себе за те, що трапилося в родині, або стикається з труднощами, пов'язаними з відношенням оточуючих до подібних ситуацій.

Досліджуючи механізми модернізації суспільства, науковці звертають увагу на важливість відповідності домінуючого типу особистості соціальним змінам, які відбуваються. Сучасна особистість повинна орієнтуватися у розширеному соціальному просторі, виявляти внутрішню гнучкість, різноманітність інтересів, прагнути до самовдосконалення, усвідомлювати теперішнє як особливо значимий часовий вимір людського буття. Особлива увага вчених спрямована на вивчення внутрішніх потенціалів людини, які допомагають їй протистояти важким життєвим умовам, зберігаючи свою людську сутність, цілісність та ідентичність. Тому серед сучасних понять психологічної науки на перший план вийшло поняття життєздатності. З точки зору А.І.Лактіонової та А.В.Махнач, поняття життєздатність включає в себе два поняття: здатність чинити опір руйнуванню – життєстійкість (впоратися з важкими життєвими ситуаціями, захищати свою цілісність) і здатність будувати

повноцінне життя у важких умовах – адаптивність (планувати своє життя, рухатися в певному напрямку протягом якогось часу) [93]. Таким чином, життєздатність – індивідуальна здатність людини керувати власними ресурсами в контексті соціальних норм і умов середовища. Вона не є невід'ємною і стабільною якістю: вона змінюється залежно від виду стресу, його контексту та інших чинників, які можна визначити як фактори ризику і захисні фактори. Життєстійкість вважається основним функціональним компонентом життєздатності, що зберігає стабільність системи особистості, системоутворюючим фактором, що задає параметри основних компонентів життєздатності. Життєстійкість виявляється ключовою особистісною змінною, що опосередковує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності особистості [94].

Життєстійкі підлітки вміють долати труднощі, здатні зберігати віру в себе, бути впевненим у собі, своїх можливостях, мають здатність до ефективної психічної саморегуляції, вони здатні співвідносити рівень напруги з ресурсами своєї психіки і організму. Їх життєстійкість проявляється в збереженні здатності особистості функціонувати, здійснювати самоврядування, розвиватися, адаптуватися. Знижена стійкість призводить до того, що, опинившись в ситуації ризику людина долає її з негативними наслідками для психічного та соматичного здоров'я, для особистісного розвитку, для сформованих міжособистісних відносин.

Як вже було вказано, за С.Мадді поняття життєстійкості – це диспозиція, що включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Виразність цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих [250].

З результатів дослідження виявлено, що для підлітків з домінуванням того чи іншого типу життєстійкості характерними є своєрідні особливості компонентів життєздатності – тип життєстійкості впливає на компоненти життєздатності особливим чином. Для підлітків із залученим типом життєстійкості характерним є адекватна самооцінка, вони впевнені в собі і в тому, що займуть сприятливу нішу в системі взаємин з однолітками, їх життєстійкість дозволяє їм бути компетентними у спілкуванні, впевненими у своїх можливос-

тях та стійкими до зовнішнього впливу; для цих підлітків характерним є низький рівень тривожності та високий рівень розвитку емоційного інтелекту: завдяки цьому вони краще розуміють свої почуття та почуття інших, вміють регулювати свої прояви, проте їх емпатичні якості на більш низькому рівні в порівнянні з іншими групами. Підлітки з залученим типом більш вмотивовані на досягнення успіху, їх інструментальна діяльність спрямована на успіх, вони очікують, що досягнуть бажаного, та отримають позитивні емоції від свого успіху та дій, що передували йому; вони вважають, що самі відповідальні за все те, що відбувається в їх житті і покладаються лише на свої сили в досягненні поставлених цілей. Залученість забезпечує високу адаптивність, прийняття себе та інших, впевненість в своїх силах та майбутньому, більший емоційний комфорт у житті в цілому, знижують показники ескапізму. Проте підлітки з залученим типом життестійкості частіше за інших використовують механізми психологічного захисту, а саме регресію, компенсацію, проєкцію, заміщення та реактивне утворення.

Підлітки із контролюючим типом життестійкості також використовують компетентний тип спілкування, при якому вони вміють відстоювати свої інтереси, поважаючи інтереси інших; вони впевнені в собі та здатні реально оцінювати свої можливості порівняно з вимогами ситуації та бути стійкими до зовнішнього впливу. Підліткам з контролюючим типом життестійкості характерні усереднені показники за всіма складовими емоційного інтелекту та високі показники тривожності, що виникають із бажання керувати всім, що відбувається з ними та оточенням. Тип життестійкості має великий вплив на мотиваційно-цільовий компонент життєздатності: підлітки з контролюючим типом потребують успіху задля позитивної оцінки їх діяльності, схвалення їх дій та вмінь. Також ці підлітки мають внутрішній локус контролю – самі відповідають за те, що відбувається у їх житті, не перекладаючи відповідальність на зовнішні сили, та покладаються лише на свої можливості в досягненні поставлених цілей. Контроль забезпечує високу адаптивність, прийняття себе та інших, впевненість в своїх силах, більший емоційний комфорт у житті в цілому, знижують показники ескапізму. Підлітки із контролюючим типом життестійкості рідше за підлітків з іншими типами вдаються до використання механізмів психологічного захисту, для них характерною є лише проєкція.

Для підлітків із низьким рівнем життєстійкості характерними є неконструктивні типи спілкування – агресивний та залежний. Ці підлітки мають занижену самооцінку, вони менш контактні (спостерігаються знижена здатність до встановлення контактів). Для нестійких підлітків характерним є низькі показники емоційного інтелекту, середній рівень тривожності та високий рівень емпатії. Вони в більшій мірі орієнтовані на уникнення невдач, ніж на досягнення успіху, проте очікують позитивного вирішення складної ситуації можливо за допомогою інших чи обставин. Підлітки із низьким рівнем життєстійкості частіше приписують відповідальність за свої вчинки і події в їх житті зовнішнім силам – долі, обставинам та іншим людям. Нестійкість гірше впливає на адаптивність, ці підлітки частіше відчують емоційний дискомфорт, частіше спираються на думку і норми оточуючих, частіше стримані, замкнуті, тримаються від усіх трохи осторонь. Вони орієнтовані на оцінку оточуючих і часто бояться того, що подумають про них інші. Серед механізмів психологічного захисту для нестійкого типу більш характерними є заперечення, компенсація, заміщення та інтелектуалізація.

Тому розвивальну програму було складено таким чином, щоб, враховуючи особливості компонентів життєздатності підлітків з різними типами життєстійкості, гармонічно сформувати чи розвинути ті складові життєздатності, що в структурі особистості підлітків представлені не на достатньому рівні.

Вперше тренінг життєстійкості був розроблений С.Мадді та заснований на припущенні, що життєстійкість не є вродженою якістю, а формується протягом життя, що це система переконань, яка може бути розвинена. З іншого боку, життєстійкість являє собою гіпотетичний конструкт, отже, не може бути мови про прямий вплив на неї. При вирішенні цієї проблеми Мадді використовує модель життєстійкості: взаємозв'язку між соціальною підтримкою, трансформаційним подоланням, практиками здоров'я та самою життєстійкістю, допускають непрямий вплив на останню [250].

Можна виділити дві основні мети, переслідувані тренінгом С.Мадді:

1. Досягнення більш глибокого розуміння стресових обставин, шляхів його подолання, знаходження шляхів активного вирішення проблем.

2. Постійне використання зворотнього зв'язку, за рахунок чого поглиблюється самосприйняття залученості, контролю та прийняття ризику.

У первинному варіанті тренінг життєстійкості включав в себе три основні техніки:

1. Реконструкція ситуацій. При використанні цієї техніки акцент ставиться на уяву та вирішення проблеми. Визначаються ситуації, що сприймаються як стресові; стресові обставини розглядаються в розширеній перспективі. Реконструюючи ситуації, людина дізнається про латентні припущення, що сама їх формує, які визначають, наскільки обставини сприймаються як стресові і які кроки можуть полегшити ситуацію. В рамках реконструкції ситуацій використовувалося уявлення кращих і гірших альтернатив ситуації.

2. Фокусування. Застосовується в разі неможливості прямої трансформації стресових обставин. Техніка являє собою пошук погано усвідомлюваних емоційних реакцій (особливо тих, що перешкоджають прийняттю рішення) шляхом звернення до «внутрішнього змісту». Метою є емоційний інсайт, що сприяє перетворенню стресових ситуацій в можливості.

3. Компенсаторне самовдосконалення. Якщо трансформації ситуацій відбутися не може, робиться акцент на іншу проблему, яка якимось пов'язана з даною. Її рішення спонукає людину приділяти увагу тому, що можна змінити (бо неможливо контролювати все).

Додатковою технікою тренінгу на початкових етапах його використання був метод парадоксальної інтенції.

Тренінг включав такі основні етапи:

1. визначення стресових обставин, які необхідно вирішити (перша сесія);

2. застосування однієї, двох або всіх трьох технік, розроблених для стимуляції і уяви (друга, третя і четверта сесії);

3. використання перспективи, що формується, та розуміння для вироблення плану дій, спрямованих на трансформацію стресових обставин в сприятливі.

Згодом тренінг життєстійкості був розширений і включив в себе вправи, спрямовані на пошук та отримання соціальної підтримки в стресовій ситуації як в родині, так і на робочому місці, а також

навчання навичкам саморегуляції свого стану і підтримки здорового способу життя. До навичок саморегуляції відносяться: вміння застосовувати техніки релаксації, моніторинг свого фізичного стану, вміння регулювати дихання, володіння окремими техніками медитації та візуалізації.

Згодом Мадді поєднав практики здорового способу життя, соціальну підтримку і власне тренінг життєстійкості. Результатом стала програма підвищення життєстійкості (Hardiness Enhancing Lifestyle Program, HELP), що включає:

- навчання розслабленню (контролю дихання, зігріванню рук, розслаблення м'язів, тренінг ЕЕГ);
- навчання правильному харчуванню;
- навчання подоланню стресу (використовуються техніки рішення проблем і емоційного інсайту);
- використання соціальної підтримки (навчання навичкам спілкування);
- фізичні вправи (відомості про використання вправ з метою поліпшення здоров'я та ефективності діяльності);
- контроль шкідливих звичок (куріння, переїдання тощо),
- попередження рецидиву (контроль протягом року) [251].

Сучасні тренінги життєстійкості також ґрунтуються на розробленому С.Мадді підході щодо взаємовпливу соціальної підтримки, трансформаційного подолання та практик здоров'я. Тренінгова програма даної роботи базується на уявленні про те, що життєстійкість є базовою функцією життєздатності та саме вона впливає на стан та розвиток складових компонентів життєздатності, оскільки життєздатність може змінюватись в залежності від виду стресу, його контексту та інших чинників, які можна визначити як фактори ризику і захисні фактори; тому через формування життєстійкості відбувається вплив на загальну життєздатність підлітків з неповних сімей.

Сімейне виховання має великий вплив на формування життєстійкості. Привчаючи дітей самостійно приймати рішення, не боятися помилок, але боятися бездіяльності – батьки виховують в них життєстійкість. Своїм прикладом батьки показують, що життєстійкі люди в стресових ситуаціях шукають підтримку і допомогу у близьких, і самі готові відповісти їм тим же, вважають, що ефективніше

залишатися залученим в ситуацію і в контакт з близькими, знають, коли можуть вплинути на результат подій, і роблять це, вірять, що зміни та стреси природні, і що вони – скоріше можливість для росту, розвитку, більш глибокого розуміння життя, ніж ризик, загроза благополуччю. С.Мадді зазначав, що на розвиток життєстійкості негативно впливають недостатність підтримки, заохочення батьків та неконструктивна модель подолання стресу, яку діти отримують «в спадок» від своїх батьків [252].

Значний внесок у розвиток корекційних програм стосунків батьків і дітей зробили Ю.Б.Гішпенрейтер [45], А.І.Захаров [67], А.Я.Варга [31], А.С.Співаковська [178]. У зарубіжній психології батьківські групи зарекомендували себе як ефективна форма навчання й розв'язання психолого-педагогічних проблем батьків. Ю.Б.Гішпенрейтер вказує на важливість розуміння дитини, її потреб, в залежності від закономірностей її росту й розвитку особистості. У своїх роботах Ю.Б.Гішпенрейтер закликає не тільки просвіщати батьків, але й навчати правильним способам спілкування з дитиною. Не варто критикувати дитину, якщо у неї щось не виходить, а треба особистим прикладом показувати структуру вирішення цієї проблеми [455].

Н.І.Шевандрин стверджує, що референтність – це живий канал, який пов'язує людину зі світом. Вона створює своєрідну поляризацію особистості: загострену чутливість до одних впливів і несприйняття інших. Тому, будь-які процедури з формування стійких особистісних характеристик повинні спиратися на аналіз соціальної ситуації розвитку, тобто, аналіз якісних особливостей діяльнісного контакту дитини і її референтної групи. Найпершою й спочатку єдиною референтною групою для дитини є сім'я [221].

Поєднання елементів біхевіорального підходу в роботі з батьками й традиційної ігрової терапії в роботі з дітьми лягло в основу програми терапії батьківсько-дитячих взаємодій (ТБДВ), яка почала розвиватися ще на початку 70-х років. Автор цієї програми Ш.Айберг головним завданням вважає зміну поведінки дитини переважно на основі модифікації стосунків і паттернів взаємодії між нею і її батьками [5].

Для даного віку найбільш адекватними є моделі групової роботи, засновані на дії. Поведінка підлітків за своєю суттю є колективно-груповою, найбільш важливим іншим для даного віку ви-

ступає одноліток, точніше, група однолітків, що складають референтну середу. Як вважає Ю.Б.Гіппенрейтер, процес розвитку самосвідомості підлітка розгортається в просторі такої групи і залежить від досвіду, отриманого в результаті цієї взаємодії, тому так важлива групова робота з підлітками. Суб'єкти тренування (група та її члени) виступають як саморегулюючі системи, що самостійно обирають під час процедури різні компоненти свого «існування» (мети, систему цінностей, норми й правила поведінки, структуру співтовариства, форми взаємодії, варіанти розв'язання задач тощо). Головною умовою одержання навчального ефекту може вважатися саме ця активність [45].

Навчання в групах, як вважає А.І.Захаров, має ряд переваг над індивідуальною роботою психолога. Потенційна перевага роботи у групі – це можливість отримати зворотній зв'язок й підтримку від людей, які мають схожі проблеми й переживання. У процесі групового взаємовпливу приходять розуміння цінностей і потреб інших. У групі людина відчуває, що її сприймають і розуміє сама, що може користуватися довірою й довіряти, одержувати допомогу й допомагати. Спостерігаючи за процесом, який відбувається у групі, учасники можуть ідентифікувати себе з іншими й використовувати постійний емоційний зв'язок оцінюючі власні почуття і поведінку. Зворотний зв'язок впливає на оцінку індивідуумом своїх настанов і поведінки. Люди починають легше розуміти думку іншого й проявляють більшу готовність до зміни власних установок. Виникають сприятливі умови для формування загальнозрозумілої психологічної мови, яка дозволяє чітко й аргументовано викладати свої переживання, прагнення, цілі й сподівання. Групова форма роботи дозволяє виявити структуру функціонального взаємовпливу в житті колективу [67].

Психологічний тренінг – це особлива форма психологічної роботи у групі, що ґрунтується на використанні феномена взаємовпливів учасників (так званих горизонтальних зв'язків) для досягнення успіху в їх навчанні й особистісних змінах. У цьому навчанні можемо відокремити два напрямки роботи: навчання загальним ефективним прийомом соціальної поведінки та озброєння конкретними знаннями й конкретними моделями соціальної поведінки, які підвищують ефективність діяльності у різних сферах суспільного буття [86].

Вибір даних методів був обумовлений поставленими цілями: ми використовували тренінг для формування компонентів життєстійкості у підлітків з неповних сімей із метою покращення життєздатності підлітків і психодраматичний метод для формування ролей сімейної взаємодії та розширення рольового репертуару, оскільки, на думку ряду авторів (Я.Л.Морено [258], Г.Лейтц [96], А.Айхінгер [2], П.Пітцелє [129] тощо), неповна сім'я та відсутність одного з батьків впливає на стресостійкість, а через це на сформованість ролей сімейної взаємодії: позитивного ставлення до інституту шлюбу, ролі подружжя та особливості їх взаємодії і відносин. Тому був використаний метод, який за відносно короткий термін дозволяє неодноразово програти, відрепетирувати, довести до автоматизму ряд повсякденних ролей, що викликають труднощі в реальному житті, де немає місця для безболісних репетицій. Це можуть бути і соціальні ролі (дочка, син, мати, батько, чоловік), і міжособистісні психологічні ролі (доброго, суворого, веселого, безтурботного, нахабного, обережного та ін.).

Психодраматична рольова гра вперше була запропонована Я.Л.Морено. Багатий за своїми традиціями та історією, яка має в своїй основі оригінальну філософську антропологію, психодраматичний метод Я.Л.Морено продуктивно застосовується у вирішенні цілого комплексу задач надання психологічної допомоги, розвитку, навчання, реабілітації та ін., і представляє сьогодні широку гуманітарну практику. У роботі з підлітками психодрама показала свою переконливу евристичність і привертає до себе все більше дослідників. Психодраматична рольова гра – це метод психологічного моделювання, спрямований на отримання психокорекційного ефекту, завдяки інтенсивному міжособистісному спілкуванню й виконання спільної діяльності групою людей в умовах ігрової імітації вигаданих або реальних ситуацій [258]. Психодрама пропонує метод для роботи з сімейною ситуацією в тому вигляді, в якому вона збереглася і живе всередині людини. Не завжди є можливість працювати безпосередньо з членами сім'ї, батьками, тим не менш, є способи відтворити "внутрішню правду" та винести батьківську сім'ю з пам'яті на психодраматичну сцену. В ході психодрами захисні тактики і способи вирішення конфліктів, розвинені в дитинстві, щоб полегшити життя в родині, яка сприймалася як ворожа, спливають на поверхню. Як тільки вони опиняються на поверхні, стає

легше їх ідентифікувати і таким чином відчути і зрозуміти, чому вони стали необхідними. Людині надається можливість випробувати в одній і тій же ситуації різні риси свого характеру. В якості ще одного варіанту пропонується одну і ту ж ситуацію програти різним учасникам. Можливість не тільки запропонувати свою лінію поведінки, а й побачити, яким чином цю ж проблему вирішують інші люди, дозволяє людині переконатися в неоднозначності будь-якої конфліктної ситуації, побачити з боку, як виглядає той чи інший стиль спілкування і як його оцінюють інші.

Додаток Б

Вправи першого блоку розвивальної програми та їх цільове призначення

Таблиця 1

№	Мета заняття	Ігри та вправи основної частини
1	Познайомити учасників, створити ефективну взаємодію між усіма учасниками групи. Визначити правила групової роботи	1. Вправа «Я люблю своє ім'я»; 2. Вправа «Правила»; 3. Притча «Зв'язані однією ниттю»; 4. Вправа «Формула моєї особистості»; 5. Вправа «Люблю – не люблю» («Світлофор»); 6. Вправа «Зберемося разом» (спектрограма); 7. Вправа «Булочка з корицею»; 8. Прощання; 9. Вправа «Валізка»;
2	Пізнати себе та інших, допомогти підліткам у побудові цілісного образу «я», формуванні адекватної самооцінки підлітків із неповних сімей	1. Вітання; 2. Інформаційне повідомлення про самоповагу; 3. Вправа «Моя індивідуальність»; 4. Вправа «Лист»; 5. Колаж «Який я?»; 6. Вправа «Фраза»; 7. Вправа «Австралійський дощ»; 8. Вправа «Валізка»;
3	Розвинути навички ефективного спілкування, сформуванню партнерську позицію у спілкуванні	1. Вітання; 2. Вправа «Спілкування – це...»; 3. Вправа «Плітка»; 4. Вправа «Мій стиль спілкування»; 5. Інформаційне повідомлення «Способи ефективного спілкування»; 6. Вправа «Ситуації»; 7. Вправа «Я хочу сказати тобі, що...»; 8. Вправа «Валізка»;

№	Мета заняття	Ігри та вправи основної частини
4	Підвищити рівень емоційного інтелекту, розвинути міжособистісну чутливість та взаєморозуміння підлітків із неповних сімей	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вітання; 2. Інформаційне повідомлення «Емоційний інтелект»; 3. Вправа «Покажи емоцію»; 4. Вправа «Інтоніяція»; 5. Вправа «Встаньте в коло»; 6. Вправа «Презентація інших»; 7. Вправа «Сліпий и поводитир (вправа з пальчиками)»; 8. Вправа «Коло довіри»; 9. Вправа «Спостерігач»; 10. Вправа «Валізка»;
5	Спрямувати мотиваційну сферу підлітків з неповних сімей на досягнення успіхів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вітання; 2. Вправа «Листоноша»; 3. Вправа «Монолог»; 4. Вправа «Я та мої якості, що допомагають досягти успіху»; 5. Інформаційне повідомлення «Правила постановки цілей»; 6. Вправа «Цілі-мрії»; 7. Вправа «Дерево якостей»; 8. Вправа «Валізка»;
6	Розвинути навички спонтанної поведінки, розширити рольовий репертуар	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вітання; 2. Вправа «Примірка ролей»; 3. Вправа «Рояль»; 4. Вправа «Для чого це потрібно?»; 5. Вправа «Покажи фразу»; 6. Вправа «Домалюй»; 7. Вправа «Казка про весну»; 8. Вправа «Валізка».

№	Мета заняття	Ігри та вправи основної частини
7	Ознайомити з різними типами поведінки у конфлікті	1. Вітання; 2. Інформаційне повідомлення «Що таке конфлікт?»; 3. Вправа «Лебідь, щука, рак»; 4. Вправа «Стили поведінки у конфлікті»; 5. Вправа «Безконфліктність»; 6. Вправа «Змія»; 7. Вправа «Довірче падіння»; 8. Вправа «Валізка»;
8	Сформувати переконання про важливість вміння цілеспрямовано контролювати та регулювати свій настрій	1. Вітання; 2. Вправа «Намалюй настрій»; 3. Інформаційне повідомлення; 4. Вправа «Самоаналіз»; 5. Вправа «Вгору по веселці»; 6. Вправа «Аукціон ідей»; 7. Вправа «Закінчи фразу»; 8. Вправа «Валізка».
9	Ознайомити з поняттям «стрес» та способами нервово-м'язового розслаблення	1. Вітання; 2. Інформаційне повідомлення; 3. Вправа «Ціна стресового стану»; 4. Вправа «Наслідки стресів»; 5. Вправа «Антистресова програма»; 6. Релаксаційна вправа «Уявна картинка»; 7. Вправа «Валізка».
10	Надати інформацію щодо природи звичок, позитивних та негативних сторонах цього явища; навчити самостійно протистояти своїм звичкам	1. Вітання; 2. Інформаційне повідомлення; 3. Вітання носіїв звичок; 4. Вправа «Мої звички»; 5. Вправа «Порада друга»; 6. Вправа «Нові рамки»; 7. Вправа «Зірка»; 8. Вправа «Я унікальний»; 9. Вправа «Валізка».

№	Мета заняття	Ігри та вправи основної частини
12	Навчити підлітків із неповних сімей здійснювати вибір, приймати рішення та нести за нього відповідальність	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вітання; 2. Вправа «Паровозик»; 3. Вправа «Приймаю рішення»; 4. Вправа «Лабіринт»; 5. Інформаційне повідомлення «Крок за кроком»; 6. Вправа «Катастрофа у пустелі»; 7. Вправа «Валізка»;
13	Навчити підлітків з неповних сімей планувати своє майбутнє життя.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вітання «Моя індивідуальність»; 2. Вправа «Мое майбутнє»; 3. Вправа «Валіза в дорогу»; 4. Вправа «Козацький диван»; 5. Вправа «Найбільше мені сподобалось...»; 6. Вправа «Чого я навчився»; 7. Вправа «Рука»;

Додаток В

Конспект занять першого блоку розвивальної програми Заняття 1.

Мета: Познайомити учасників, визначити правила групової роботи, створити ефективну взаємодію між усіма учасниками групи.

Форма роботи: групова, робота по колу, обговорення, презентація.

Хід заняття:

1. **Вправа «Я люблю своє ім'я».** На аркушах паперу учасникам пропонується намалювати сонячне коло з промінчиками. Усередині кола записати найулюбленішу форму свого імені. Аркуші із «сонечками» прикріплюються до одягу на весь період занять. Учасники зачитують і коментують свої варіанти перед тим, як прикріпити. А також розказують про свої очікування щодо тренінгу.

2. **Вправа «Правила».** Після знайомства ведучий пояснює учасникам основні принципи соціально-психологічного тренінгу і особливості цієї форми роботи. Після цього члени групи приступають до вироблення правил роботи саме своєї групи. У кожній тренінговій групі можуть бути особливі правила, але наведені нижче повинні лежати в основі її роботи:

- Добровільна участь;
- Довірливе спілкування и щирість;
- Принцип «тут и зараз»;
- Право на підтримку;
- Активність;
- Тактовність й толерантність;
- Говорити тільки про себе.

Під час обговорення правил ведучий повинен дати можливість висловитися всім бажаючим, вислухати пропозиції, зауваження та обговорити їх.

3. **Притча «Зв'язані однією ниткою».** Призначення: формування почуття близькості з іншими людьми та формування почуття власної значущості.

Всі учасники стають у коло. Тренер тримає у руках клубок ниток та починає розказувати притчу. Розказуючи, він кидає клубок іншому, але тримається за нитку, інший учасник – іншому, і так само підтримуючи за нитку, і так далі. В результаті виходить своєрідна павутинка між усіма учасниками.

Притча:

На одній планеті жив-був злий король. Він ображав дітей і дорослих, усіх ненавидів, був підлим і злісним тираном.

Одного разу в літній день король виглянув у вікно і побачив біля стін свого палацу мандрівника, навколо якого зібралася юрба людей. Мандрівник щось розповідав, і люди сміялися у відповідь. Злому королю це не сподобалось. Він наказав стражникам схопити цю людину і ув'язнити в темницю. День закінчився, і король пішов спати, як раптом король побачив мандрівника.

- Що ти робиш у моїй спальні?! - закричав король обурено. - Ти повинен сидіти у в'язниці!

- Не повинен, - сказав мандрівник. - Я не проста людина, а маг. І ми відправимося у подорож.

Він опинився у великому красивому місті, навколо було люди. Король побачив, що всі люди пов'язані між собою тонкими ниточками, які світяться. Такі ж ниточки тягнулися від людей до тварин і рослин.

- Що це? - з подивом спитав король.

- Це зв'язок між всім існуючим на планеті. Тому що всі ці люди залежать один від одного. А від людей залежать тварини та рослини. Вони частини однієї планети. Руїнуючи цей зв'язок злобою, люди обрушують біди і горе на свою голову. Навіть вступивши погано з однією людиною, можна викликати загибель і нещастя багатьох людей.

- Усе це нісенітниця! - закричав король. У цей час вони проходили по мосту, і злісний король зіштовхнув одного з перехожих у річку, бо той поспішав і ненавмисно зачепив короля.

Король прокинувся у своїй спальні, настрої був препоганий. Він одразу ж послав до в'язниці перевірити мандрівника-мага. Але маг зник. Злий король в люті покликав ката. Але виявилось, кат осліп, тому що рано вранці повз планету пролетіла вогненна зірка, яка позбавила зору кожного, хто на неї подивився. А подивилися майже все.

- Де були астрономи?! - закричав король.

Через деякий час з'ясувалося, що звіздарі знали про вогненну зірку і послали гінця попередити всіх. Але гінця хтось зіштовхнув з мосту, і той не встиг попередити.

Осліплі війська почали вбивати один одного, приймаючи своїх за бунтівників. Сліпі селяни збирали отруйні гриби і ягоди. Дома-

шні тварини втекли від голоду в ліси і здичавіли. Сади запустили. Нікому було працювати, виробляти товари, обслуговувати короля. А нещасний король замкнувся в покроях. І раптом він побачив маґа. Злісний король скочив і хотів вже накинутися на нього, як раптом побачив світиться ниточку, яка зв'язує їх обох.

- Так значить, все це правда? - з жахом промовив король.

- Правда, - відповів маґ. - Тепер ти сам бачиш, як все взаємопов'язане, як ми всі залежимо один від одного.

- Але як же тепер бути?!! - закричав король. - Як повернути все назад?!!

Але маґ посміхнувся і ... розчинився в повітрі.

Король прокинувся, стоячи біля вікна. За вікном був літній день, повз йшли люди, все було як завжди. Він побачив біля стін свого палацу мандрівника, навколо якого зібралася юрба людей. Мандрівник щось розповідав і люди сміялися у відповідь.

- Варта! Підійдіть до цієї людини, запропонуйте йому притулок і їжу. І запитайте, чи не потрібно йому чого-небудь ще.

4. Вправа «Формула моєї особистості». Пропоную вам всім трішки розповісти про себе, але робити ми будемо це незвичайно. Я прошу вас подумати та скласти формулу вашої особистості, наприклад,

я Катя = працездатність + цілеспрямованість + щиросердечність + щедрість

Всі по колу презентують формули своєї особистості.

5. Вправа «Люблю - не люблю» («Світлофор»). Якщо дитина любить те, що називає ведучий, вона показує зелений колір, якщо не любить - червоний.

Перелік:

Морозиво, цибулю в супі, шоколад, пельмені, кавун, халва, дивитися телевизор, жаби, день народження, мити посуд, кататися на гоїдалках, коли хтось хвалиться, вихідний, співати, битися, бігати, ходити в гості, знайомитися, сміятися, читати книги, програвати, цирк, кіно, плакати, слухати дорослих, ходити в магазин, подарунки, літо, морозну зиму. Учасники можуть додавати свої фрази.

6. Вправа «Зберемося разом» (спектрограма). Учасникам пропонуються завдання:

- Вишикуватися в ряд відповідно алфавіту за першою літерою імені;

- Вишикуватися в ряд відповідно кольору очей – від найсвітлішого до найтемнішого;

- Вишикуватися в ряд відповідно росту – від самого високого до самого низького учасника;

Способи шикування можуть бути різноманітними, але закінчити гру необхідно тим, що групі треба знайти власний спосіб шикування.

7. Вправа «Булочка з корицею». Тренер запитує у всіх: «Хто любить корицю?», і ті, хто любить корицю, стають посередині кімнати, беруть один одного за руки, створюючи ланцюжок. Ті, хто полюбляють булочки з корицею, пірижки з вишнею, солодощі, гарну компанію, теж до них приєднуються, аж поки всі не стануть у ланцюжок. Потім тренер бере останнього учасника за руку і починає, ходячи навкруги першого учасника «намотувати» всю групу на нього – «пекти булочку з корицею». Коли всі щільно «намотуються», треба хвилинку так постояти, щоб відчути всіх разом, прислухатися до того відчуття і аж тоді розійтися.

8. Прощання. Учасникам треба по колу висловити подяку за проведений час тому, учаснику, якому вони вважають за потрібним. Починають учасники такою фразою: «Спасибі, мені було дуже приємно з тобою тут бути, тому що...»

9. Вправа «Валізка» . Кожен учасник може записати свої думки і почуття на невеликий клейкий аркуш. Зачитують у колі. Усі аркуші можна приклеїти на стіну, а після заняття охочі можуть ознайомитися з «валізками» своїх друзів.

Заняття 2

Мета: Пізнати себе та інших, допомогти підліткам у побудові цілісного образу «я», формуванні адекватної самооцінки підлітків із неповних сімей.

Форма роботи: групова, робота по колу, обговорення, презентація.

Хід заняття:

1. Вітання. Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. Інформаційне повідомлення про самоповагу. Для того, щоб наше життя стало кращим, сповненим яскравих вражень, ми повинні любити себе: схвалювати хороші вчинки і бути самими собою. Коли ми щиро любимо і поважаємо себе, то створюємо

відповідну організацію розуму, яка породжує емпатію до інших людей, дає змогу нам побачити хороші риси в інших людях, переваги в роботі, яку ми виконуємо, та просто побачити світ прекрасним.

Намагайтесь менше себе критикувати. Критика замикає той потік думок, якого ми намагаємося позбутися. Тільки розуміння себе дає змогу вирватися з цього замкнутого кола. Пригадаймо, як ми критикувати себе роками і це ні до чого не привело. Спробуйте полюбити себе і побачите результат.

Коли ми говоримо про любов до себе, то у жодному разі така любов не вважається егоїстичною чи самолюбством. Любити себе – це насамперед, поважати себе, почуватися особистістю.

Основою нашого життєвого сценарію є наше попереднє програмування. Минуле змінити не можна, але ви завжди можете створити собі хороше майбутнє. Ми живемо тут і зараз для того, щоб подолати свою обмеженість, щоб захоплюватись своєю незвичайністю. Все хороше в житті починається з прийняття свого внутрішнього «я», яке відрізняється від свого зовнішнього «я».

Шануйте в собі хороші риси – і це може різко змінити ваше життя – налагодяться взаємини, відкриється шлях для розширення творчих можливостей. Можливо згодом ви навчитесь любити в собі навіть ті риси, які раніше вас не влаштовували. Можливо, з цього розпочнеться новий етап у вашому житті. Перша умова будь-якого самовдосконалення – прийняття себе таким, яким ти є насправді, полюбити себе з усіма своїми перевагами і вадами, врешті-решт бути собою. Любов до себе породжує упевненість у собі. «Упевненість у собі – основа для того, щоб радіти життю і мати силу діяти», – так сказав Шиллер.

3. Вправа «Моя індивідуальність». Вправа на актуалізацію знань про свою індивідуальність, її вияв, для формування уявлень про неповторність індивідуальності. Учасники по колу продовжують речення: «Я унікальний, тому що...». Наприкінці вправи треба зробити висновок про єдність спільних рис, характерних для всіх, та унікальних, властивих окремій особистості.

4. Вправа «Лист». Учасникам пропонується написати листа. «Наприкінці заняття кожен з вас одержить по листу, у написанні

якого візьмуть участь усі присутні. Але насамперед підпишіть свій лист у правому нижньому куті й передайте його сусідові праворуч.

У ваших руках – лист, на якому – ім'я вашого сусіда. Адресуйте йому кілька слів. Писати можна все, що вам хочеться сказати цій людині – добрі слова, побажання, визнання, навіть малюнок... Але ваше звертання має складатися з кількох речень. Для того, щоб ніхто не зміг прочитати ваших слів, крім адресата, потрібно загорнути верхню частину аркуша, там де ви писали. Після цього передайте його сусідові праворуч. А вам надійде новий лист, на якому ви можете написати коротке послання наступній людині. Так триває доти, доки ви не отримаєте аркуш з вашим ім'ям».

Наприкінці учасники обмінюються думками і почуттями щодо вправи.

5. Колаж «Який я?». Учасникам необхідно створити колаж за темою «Який я?». Як матеріал для створення колажу пропонуються барвисті журнали, ножиці, клей, кольоровий папір, великі аркуші.

Далі учасники по колу презентують свої колажі. А наприкінці вправи всі обговорюють свої почуття та думки щодо вправи.

6. Вправа «Фраза». Учасники сідають у коло і по черзі промовляють фразу: «Я – хороший!». Вони можуть говорити тихо, голосно, або дуже голосно, так, як їм на цей момент зручно. Можна зробити це у два прийоми або навіть у три, щоб учасники проєкспериментували з гучністю. Наприкінці всі разом промовляють цю фразу кожен зі своєю інтонацією і своєю гучністю.

7. Вправа «Австралійський дощ». Тренер дає таку інструкцію:

Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Зараз по колу ланцюжком ви будете передавати мої рухи. Стежте уважно.

- В Австралії піднявся вітер (ведучій тре долоні);
- Починає крапати дощ (клацання пальцями);
- Дощ посилюється (почергове плескання долонями по грудях);

- Починається справжня злива (плескання по стегнах);
- А ось град – справжня буря (тупіт ногами);
- Але що це? Буря стихає (плескання по стегнах);
- Дощ стихає (плескання долонями по грудях);
- Рідкі краплі падають на землю (клацання пальцями);

- Тихий шелест вітру (потирання долонь);
- Сонце! (руки догори).

8. **Вправа «Валізка».** Кожен учасник може записати свої думки і почуття на невеликий клейкий аркуш. Зачитують у колі. Усі аркуші можна приклеїти на стіну, а після заняття охочі можуть ознайомитися з «валізками» своїх друзів.

Заняття 3

Мета: Розвинути навички ефективного спілкування, сформувані партнерську позицію у спілкуванні.

Форма роботи: групова, робота по колу, обговорення, презентація.

Хід заняття:

1. **Вітання.** Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. **Вправа «Спілкування – це...».** Тренер запитує в учасників: «Як ви гадаєте, що таке спілкування?». Усі відповіді учасників записуються на дошці, після цього тренер зачитує всі визначення і підсумовує їх.

3. **Вправа «Плітка».** Для проведення вправи тренер запрошує добровольця. Іншим учасникам тренер пропонує вийти з кімнати й зачекати. Добровольцю дає на 30 секунд текст, який йому треба запам'ятати: «Сьогодні о 14 годині Марія Іванівна просила передати Олексію Петровичу, що йому необхідно разом із Людмилою Федорівною підготувати річний звіт та здати його не пізніше десятого числа другого місяця до 13 години». Учаснику необхідно розповісти про це доручення іншому. Після цього по одному до аудиторії запрошуються інші учасники по черзі. Кожному з них тренер дає вказівку: «Уважно вислухай попереднього учасника. Він розповість про доручення, яке він отримав. Тобі потрібно буде якнайточніше запам'ятати цю інформацію для того, щоб переповісти її наступному учаснику». Після того, як учасник вислухав розповідь, оповідач сідає у коло, а тренер запрошує наступного учасника. Останньому учаснику тренер дає вказівку: «Почути інформацію ти маєш розказати мені».

Після цього тренер зачитує доручення-оригінал. Тренер пропонує висловитися кожному учаснику: «Необхідно двома-трьома реченнями розповісти про те, що ви відчували, коли виконували поставлене завдання».

Далі проводиться обговорення вправи в групі. Під час обговорення необхідно слідкувати, щоб учасники аналізували, що саме відбувалося з інформацією і що впливало на її передачу, що наприкінці відбулося з інформацією, чи відчували вони відповідальність за достовірність інформації, яку передавали, що впливало на процес передачі інформації, до чого може призвести така ситуація у реальному житті.

4. Вправа «Мій стиль спілкування». Вправа проводиться в три етапи. На першому етапі кожен учасник індивідуально протягом 5 хв. складає перелік своїх якостей, важливих для спілкування. На другому етапі проводиться дискусія, основна мета якої – скласти загальний перелік якостей, важливих для спілкування. При цьому кожен може висловити свою думку, зрозуміло аргументуючи її, наводячи приклади, коли і як ці якості допомагають поліпшити взаємини з оточуючими. Названі якості включаються до переліку, що оформляється на дошці. На третьому етапі кожен учасник записує на своєму аркуші тільки-но складений перелік якостей, важливих для спілкування. Потім навпроти кожної якості він ставить оцінку за десятибальною шкалою розвитку цієї якості в самого себе. Наприкінці обговорюється, що за почуття та думки виникли впродовж вправи.

5. Інформаційне повідомлення «Способи ефективного спілкування»

1. *Активне слухання* – Кращий співрозмовник – не той, хто вміє добре говорити, а той, хто вміє добре слухати.

- Кивки. Ніколи не забувайте трохи кивати головою, коли людина відповідає на ваші запитання! Тоді людина промовляє свою позицію більш докладно і розгорнуто, а ви в цей момент здатні більш точно зрозуміти її.

- Стимуляція співрозмовника до розповіді (Угу, Ага і т. д.).

2. *Використання міміки і жестів* – звертай увагу не тільки на слова, а й на позу, міміку, жестикуляцію.

3. *Уточнення, узагальнення, перефразування.* Перевірй, чи правильно ти зрозумів слова співрозмовника (використовуй опорні фрази: «Чи правильно я зрозумів, що ...», «Я можу уточнити ...», «Тобто ви хотіли сказати, що ...»).

4. *Зацікавлене ставлення до співрозмовника.* Повністю сконцентрує свою увагу на співрозмовникові. Підкреслюйте важливість інформації даної співрозмовником: «Я ціную, що ти ...»

5. *Не давай оцінок.*

6. «Я»-повідомлення: «Я відчуваю роздратування, коли ...», «Я радий за тебе, коли ...»

6. *Вправа «Ситуації».* Учасники об'єднуються у дві групи. Тренер пропонує, порадившись у групі, написати текст розвитку ситуації, використовуючи правила ефективного спілкування.

Ситуації:

- Однокласник підходить і оцінює твою відповідь на уроці;
- Друг просить поради та вже втретє розповідає історію, не слухаючи тебе;

- Вчитель обурено відчитує тебе за неготовність до уроку;

- Мама сварить за пізні повернення додому;

- Приятель позичив річ та не повертає вже кілька днів.

Після цього обговорюється, що саме допомагало вирішити складну ситуацію, які вміння та якості.

7. *Вправа «Я хочу сказати тобі, що...».* Учасники стають у коло і, передаючи один одному м'яч, промовляють фразу, яка починається словами: «Я хочу сказати тобі, що...»

8. *Вправа «Валізка».* Кожен учасник може записати свої думки і почуття на невеликий клейкий аркуш. Зачитують у колі. Усі аркуші можна приклеїти на стіну, а після заняття охочі можуть ознайомитися з «валізками» своїх друзів.

Заняття 4

Мета: Підвищити рівень емоційного інтелекту, розвинути міжособистісну чутливість та взаєморозуміння підлітків з неповних сімей.

Форма роботи: групова, робота по колу, обговорення, презентація.

Хід заняття:

1. *Вітання.* Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. *Інформаційне повідомлення «Емоційний інтелект».* Поняття емоційного інтелекту є досить новим і визначається як група розумових здібностей, які сприяють усвідомленню і

розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих. Таким чином, здатність розпізнавати, розуміти і викликати почуття і емоції цілком можна віднести до інтелектуальної діяльності. Здатність до розуміння емоцій означає, що людина може розпізнати наявність емоції у себе або в іншій людині; може визначити і назвати її; розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона приведе. Здатність до управління емоціями передбачає контроль інтенсивності емоцій і їх зовнішніх проявів, а також здатність довільно викликати у себе ту або іншу емоцію. Розуміння і управління можуть бути спрямовані як на свої емоції, так і на емоції оточуючих. У нашій роботі ми спираємось на такі *складові емоційного інтелекту*: емоційна обізнаність; управління емоціями; самомотивація; емпатія; розпізнавання емоцій інших людей.

3. Вправа «Покажи емоцію». Учасники по черзі перед групою показують якусь емоцію або настрій. Інші члени групи намагаються вгадати та назвати цю емоцію.

4. Вправа «Інтенація». Ця вправа – продовження попередньої. Кожний учасник запам'ятав ту емоцію, яку показували до цього. Далі вибирається проста фраза, наприклад: «Сьогодні знову п'ятниця». Гравці по колу один раз вимовляють цю фразу з інтонацією тієї емоції, яку показували у попередній вправі.

5. Вправа «Встаньте в коло». Учасники збираються навколо ведучого. За командою вони починають пересуватися з закритими очима в будь-якому напрямку, при цьому необхідно дзиччати, як бджоли (щоб запобігти розмови). Через деякий час ведучий подає сигнал плескотом в долоні. Учасники повинні миттєво замовкнути і застигнути в тому місці і позі, де їх застав сигнал. Після цього ведучий плескає в долоні двічі. Учасники, не відкриваючи очей і ні до кого не доторкаючись руками, намагаються вишикуватися в коло. У грі використовується кілька спроб.

Обговорення: як себе почували під час гри; що допомагало, що заважало вишикуватися в коло.

6. Вправа «Представлення інших». Учасники утворюють пари. Бажано, щоб учасники пар мало спілкувались у житті. Після цього кожен учасник розкажує про себе упродовж 3 хвилин, інший намагається зібрати якомога більше інформації про нього. Після закінчення часу відбувається зміна ролей у парах.

Через заданий час учасники повертаються у коло, і кожен представляє свого партнера від першої особи, тобто «надягає» його роль на себе. Члени групи можуть ставити питання, якщо учасник не володіє достовірною інформацією щодо відповіді, то відповідає так, як відчуває може бути у житті партнера.

Обговорюється те, чи було важно «примірити» роль свого партнера на себе, чи вдалося відчути його, чи були відповіді близькі до реальності, що сподобалося у цій вправі.

7. Вправа «Сліпий і поводир (вправа з пальчиками)». Учасники об'єднуються в пари, в кожній парі один «сліпий» – ведений і «поводир» – ведучий. «Сліпий» закриває очі або йому зав'язують, і простягає вперед вказівний палець правої руки; «поводир» так само простягає вперед вказівний палець правої руки і торкається пальця відомого. Завдання «поводиря» провести безпечно «сліпого» по аудиторії. Завдання «сліпого» прислухатися, «відчути» рухи «поводиря». Розмовляти неможна. Потім помінятися ролями.

У колі обговорити, чи вдалося відчути партнера, які емоції виникли.

8. Вправа «Коло довіри». Ця гра для того, щоб навчитись довіряти, з одного боку, та відчувати партнера, з іншого. Учасники об'єднуються у дві групи, утворюють тісні кола, торкаючись плечем до плеча. Доброволець встає у центр кола, закриває очі та падає вперед та назад, задача інших – не просто підхопити людину, але й обережно передавати її з рук у руки по колу. Важливо, щоб кожний учасник побував у центрі кола.

Обговорити, чи вдавалося відчувати один одного та злагоджено співпрацювати, які почуття виникли.

9. Вправа «Спостерігач». Ця гра формує психологічну пильність і спостережливість. Всі учасники витягують картку з прізвисьмом одного з членів групи. Ніхто не повинен знати, хто за ким буде спостерігати. У процесі спостереження необхідно буде встановити психологічний стан – настрій, можливі думки. Всі вільно переміщаються по аудиторії і спілкуються один з одним протягом 10 хвилин. Важливо, щоб не було помітно, хто за ким спостерігає, інакше учасник може вибути з гри. Потім у парах (спостерігач і об'єкт спостереження) аналізують результати.

У загальному колі обговорюється, як було спостерігати – складно, легко, чи вдалося правильно визначити стан спостережувано-

го, що допомагало, а що заважало правильно визначити психологічний стан в процесі гри.

10. Вправа «Валізка» . Кожен учасник може записати свої думки і почуття на невеликий клейкий аркуш. Зачитують у колі. Усі аркуші можна приклеїти на стіну, а після заняття охочі можуть ознайомитися з «валізками» своїх друзів.

Заняття 5

Мета: Спрямувати мотиваційну сферу підлітків із неповних сімей на досягнення успіхів.

Форма роботи: групова, робота по колу, обговорення, презентація.

Хід заняття:

1. Вітання. Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. Вправа «Листоноша». Гравці стоять в колі, міцно тримаючись за руки. Ведучий – «листоноша» – в центрі кола. «Листоноша» каже: «Я посилаю лист від Наташі до Оксани». Наташа потискає руки сусідів праворуч і ліворуч, ті тиснуть руку наступного і так далі по колу, поки «лист» не дійде до Оксани. Мета «листоноші» – перехопити лист, тобто побачити, у кого з гравців він знаходиться (хто потискає руку). «Листоноша» водить до тих пір, поки «лист» не буде перехоплено.

3. Вправа «Монолог». Кожному учасникові пропонується підготувати невелике повідомлення з будь-якої обраної теми, на виступ дається 1-2 хвилини. Решта членів групи слухають, але тільки-но відчують зменшення свого інтересу до промовця, плескають у долоні. Далі слід провести обговорення, чому плескали, а що дозволяло підтримувати інтерес.

4. Вправа «Я та мої якості, що допомагають досягти успіху». Кожен з вас має розповісти іншим учасникам про свої якості, що допомагають досягти успіху – про те, що він любить, цінує, приймає в собі, що дає йому почуття внутрішньої свободи і впевненості. Істотно також відзначити ті якості, які вам імпонують, але вони вам невластиві і ви хочете виробити їх у собі.

Ведучий дає учасникам 3-5 хвилин на підготовку і потім пропонує першому почати.

5. Інформаційне повідомлення «Правила постановки цілей»

Правила постановки мети:

- Цілі мають бути конкретними. Якщо мета велика, то вона розбивається на ланцюжок локальних конкретних цілей.
- Мета повинна бути сформульована позитивно: «Я хочу» замість «Я не хочу».
- Як ви дізнаєтеся, що мета досягнута? Що ви побачите в момент досягнення мети? Що почувате? Що відчуєте при цьому?
- Визначте контекст мети: за яких умов ви хочете досягти цю мету? За яких не хочете?
- Перш ніж почати реалізовувати мету, подумайте, як це позначитися на реалізації ваших інших цілей. Як прореагують оточуючі, рідні, близькі?

Технологія постановки цілей SMART

- *S (specific)* – конкретність – кожна мета повинна бути описана як чіткий, конкретний результат.
- *M (measurable)* – вимірність – мета повинна бути вимірної, тобто повинна мати кількісні та якісні показники (кг, літри, штуки, метри, рублі, долари, у скільки разів та ін.).
- *A (assignable)* – досяжність, можливість реалізації. Досягнення мети повинне залежати тільки від вас. Якщо ви ставите мету, але не впливаєте на її досягнення (процес контролюють інші люди), то в реальності досягти мети буде складно.
- *R (realistic)* – реалістичність – мета повинна бути реалістичною, в принципі досяжною.
- *T (time related)* – визначення у часі – мета повинна бути чітко визначена в часі, мати конкретні терміни досягнення, інакше досягнення цілі буде відкладатися або розтягуватися в часі до безкінечності.

Кожна мета має проміжні цілі, які ведуть до досягнення головної. Проміжні цілі можна розбити на більш дрібні цілі, які називаються завдання. При бажанні, діючи таким чином, можна отримати покроковий щоденний план дій.

6. Вправа «Цілі-мрії». Тренер пропонує учасникам написати декілька своїх цілей, користуючись попередньою інформацією. Після того як учасник написав, треба проранжувати ті цілі, де 1 – більш значуща, 2 – менш значуща, ніж перша і так далі.

7. Вправа «Дерево якостей». Далі робота проходить з тими цілями, які в учасників на першому місці. Всім роздаються аркуші

паперу та кольорові олівці. Тренер: «А зараз ми будемо малювати дерево якостей, для початку напишіть зверху вашу ціль-мрію, далі вам треба намалювати велике міцне дерево на весь аркуш, у дерева повинно бути коріння, стовбур та крона».

Після того, як учасники намалювали дерево, їм пропонується у корінні розмістити основні 2-3 якості свого характеру, вміння, які є основою для досягнення цієї цілі-мрії. Далі у стовбурі – якості, вміння, які є в учасника і які теж важливі у досягненні мети, їх може бути багато (до 10). А у кроні слід розмістити якості, вміння, які не дуже розвинуті, та якості, вміння, яких в учасника взагалі нема та їх треба розвинути.

Після вправи слід обговорити, які почуття виникли, чи є ефективним, на їх думку, такий спосіб постановки мети.

8. Вправа «Валізка». Кожен учасник може записати свої думки і почуття на невеликий клейкий аркуш. Зачитують у колі. Усі аркуші можна приклеїти на стіну, а після заняття охочі можуть ознайомитися з «валізками» своїх друзів.

Заняття 6

Мета: Розвинути навички спонтанної поведінки, розширити рольовий репертуар.

Форма роботи: групова, робота по колу, обговорення, презентація.

Хід заняття:

1. Вітання. Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. Вправа «Примірка ролей». Ведучий пропонує учасникам завітати до імпровізованої приміркової, де зберігаються різні ролі. При цьому ведучий буде їх видавати учасникам, завдання учасників – постаратися вжитися, відчувати, побути в цій ролі. Кожен раз, змінюючи роль, необхідно зміщуватися на місце учасника праворуч.

Сидимо: як учні, в метро, в кафе, на лавці, «на голках», за кермом «Лексуса», в шкіряному кріслі директора, на троні.

Стоїмо: перед контрольною, під пам'ятником Леніну в мороз, в очікуванні побачення, на вершині світу.

Після вправи слід обговорити, які почуття виникли, чи було важко, якщо було то, що саме.

3. **Вправа «Рояль».** Ведучий пропонує учасникам придумати звук, який найбільш відповідає стану учасника на даний момент. Тримайте праву руку долонею вгору – це буде вмикач цього звуку, а насправді клавіша роялю. При натисканні на клавішу учасник починає звучати. Після пробної гри, запрошуються бажаючі пограти на «роялі».

4. **Вправа «Для чого це потрібно?»** Ведучий повідомляє, що необхідний чийсь рюкзак або сумка, і пропонує бажаючому її надати. Далі господар сумки по черзі і своїм розсудом має витягувати предмети, завдання групи – дати назву предмету, при цьому приймаються будь-які варіанти, асоціації, метафори, окрім реальної назви предмета.

5. **Вправа «Покажи фразу».** Група об'єднується в 2-3 – підгрупи. Ведучий: «Зараз я кожній підгрупі задам зобразити фразу. Завдання інших підгруп вгадати її. На підготовку дається 2-3 – хвилини.

Приклади фраз: «верховний жрець», «земля в ілюмінаторі», «зворушливий момент», «тримати обличчя», «кінець світу», «ламати комедію».

6. **Вправа «Домалюй».** Ведучий: Я буду задавати первинну ситуацію, а ваше завдання – «обжити» її, наповніть іншими образами властивими цій ситуації. Необхідна участь кожного, просто приєднуйтесь до тієї ролі, яку хотіли б зіграти в цій ситуації».

Ситуації: перукарня (ведучий починає з зображення перукаря); маршрутка (ведучий – водій, який просить передати за проїзд); черга в магазині (ведучий просить продати 100 гр. ковбаси).

7. **Вправа «Казка про весну».** Ведучий: «Для наступної вправи мені знадобиться ваша допомога. Хто хоче бути чарівною паличкою (вибирається учасник). Зараз ми разом буде писати картину. Я буду говорити, а завдання Чарівної палички – на кожний почутий іменник в моїй розповіді призначати одного з учасників. Призначений учасник стає виконавцем ролі і починає її оживляти. Наприклад: В оповіданні звучить слово «квітка», Чарівна паличка підходить до будь-якого учасника кладе руку і говорить «квітка», учасник, призначений на цю роль, виходить у центр і на свій розсуд оживає в цьому образі, і т.д.»

Варіант тексту: «Дивлячись у вікно, я розповім вам про весну. Це зелені дерева, пахощі квітучих садів, вже теплий вітер у дворах, яскраве синє небо, а в ньому птахи, що прилетіли з теплих країв, це старички на лавці в парку, дівчора на ігровому майданчику. І, звичайно, це час надії, натхнення і любові».

8. Вправа «Валізка». Учасники в довільному порядку розповідають про свої почуття в процесі заняття, чи було легко перевтілюватися в інші образи, які почуття це викликало, які ролі вдавалися краще за все, а які складніше. Кожен учасник може записати свої думки і почуття на невеликій клейкій аркуші. Зачитують у колі. Усі аркуші можна приклеїти на стіну, а після заняття охочі можуть ознайомитися з «валізками» своїх друзів.

Заняття 7

Мета: Ознайомити з різними типами поведінки у конфлікті.

Форма роботи: групова, робота по колу, обговорення, презентація.

Хід заняття:

1. Вітання. Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. Інформаційне повідомлення «Що таке конфлікт?» Люди неоднаково сприймають і оцінюють ті чи інші події, і це досить часто призводить до суперечливих ситуацій. Якщо ситуація, що сталася, несе в собі загрозу для досягнення мети навіть одному з учасників взаємодії, то виникає конфлікт. *Конфліктна ситуація* – це основна умова виникнення конфлікту на підставі порушення балансу інтересів учасників взаємодії. *Конфлікт* – це відносини між людьми, які характеризуються їх протистоянням на тлі протилежно спрямованих мотивів або потреб. Кожна сторона робить все, щоб була прийнята її точка зору або мета, і заважає іншій стороні робити те ж саме.

Ознаки конфлікту: наявність конфліктної ситуації; неподільність об'єкта конфлікту; бажання учасників продовжувати конфліктне протистояння.

Конфлікт може бути функціональним і вести до підвищення ефективності взаємодії і дисфункціональним, що призводить до зниження особистої задоволеності, групового співробітництва і ефективності взаємодії.

Функції конфліктів:

Позитивні функції: розрядка напруженості між конфлікуючими сторонами; діагностика можливостей опонентів; об'єднання людей в протиборстві з зовнішніми труднощами; стимулювання до змін і розвитку; виявлення управлінських проблем.

Негативні функції: великі емоційні та матеріальні витрати для участі в конфлікті; погіршення відносин; вороже ставлення до переможених; надмірне захоплення процесом конфлікту, який заважає роботі та спілкуванню; складне і довготривале відновлення відносин.

Етапи конфлікту та можливості розв'язання конфлікту:

1. Виникнення і розвиток конфліктної ситуації та усвідомлення конфліктної ситуації – 90%
2. Початок відкритої конфліктної взаємодії – 50%
3. Розвиток відкритого конфлікту – 5%
4. Вирішення конфлікту – 20%

3. Вправа «Лебідь, щука, рак». Учасникам дається така інструкція:

Прошу вас об'єднатися у трійки, розділити ролі на лебедя, щуку та рака. Ми зараз будемо виконувати колективне завдання, тому важливо, щоб і фізичний зв'язок людей у трійках був відчутний: зв'яжіть себе та товаришів так, як вам це здається можливим. Кожний з вас отримає картку з завданням, показувати іншим їх неможна. Вам треба виконуючи дії з картки, як можна швидше пройти путь у 5 метрів. Важливо виконати усі дії.

Дії у картці:

- Зробити 5 кроків назад;
- Підскочити 4 рази;
- Пройти вперед 4 метри «в присядку»

Суть у тому, що кожний учасник з трійки має різну послідовність дій, однак вони не пронумеровані. Задача учасників у ході гри виявити, якою інформацією володіють інші, домовитися про черговість дій та дійти до фінішу.

Наприкінці обговорити, як в реальному житті зустрічаються такі ситуації, що володіння однією інформацією, але у різних подробицях часто призводить до непорозумінь та конфліктів, про те як важливо домовлятися.

4. Вправа «Стили поведінки у конфлікті». Учасники мають об'єднатися у 5 груп (Раки, Коали, Їжачки, Сиви, Акули).

Інструкція: «Кожна з груп має назву тієї тварини, що найточніше відображає один зі стилів поведінки в конфлікті. Ознайомившись з розданою вам інформацією, ви маєте описати ті риси особистості, що, на ваш погляд, властиві людині, у якій переважає цей стиль поведінки. Так, наприклад, група Акули зазначає риси, характерні людині-акулі. Вам дається 7 хвилин». За 7 хвилин кожна команда по черзі презентує свої напрацювання. Уся група активно обговорює.

Інформація у картці:

Способи поведінки у конфлікті:

- Втеча (прагнення ухилитися від конфлікту, нічого не робити і не мати проблем) = Рак – ухилення від конфлікту, але не розв'язання його. Девіз: «Моя хата з краю – нічого не знаю».

- Пристосування (пасивні дії, бажання задовольнити інтереси інших) = Коала – висить, а конфлікту не розв'язує. Девіз: «Давайте жити дружно».

- Компроміс (схильність до врегулювання розбіжностей на основі взаємних поступок, досягнення часткового задоволення своїх потреб) = Їжачок. Девіз: «Ти – мені, а я – тобі».

- Конфронтація (задоволення власних інтересів, навіть на шкоду іншим, активні індивідуальні дії, прагнення нав'язати іншим свої потреби) = Акула. Девіз: «Усе тільки мені, а ви обійдетесь!»

- Співпраця (загальні активні дії) = Мудра Сова – слухає, аналізує, діє. Девіз: «Одна голова – добре, а дві – краще!»

5. **Вправа «Секрет на весь світ «Безконфліктність».** Групу слід об'єднати у двійки так, щоб було 8 підгруп. Тренер: «Зараз я вам роздам матеріал, з якого ви дізнаєтесь про прості секрети безконфліктності. Ваше завдання таке: кожна група з'ясовує суть «свого секрету» і малює міні-плакат, який би демонстрував у доступній формі цей «секрет». Вам дається 7 хвилин, потім у колі демонструєте ваші плакати».

Прості секрети безконфліктності:

1. «*Увімкніть» свій внутрішній зір:* під час розмови стежте за тим, як м'які ніжні спокійні слова знімають напруженість, світлі й теплі – наближають нас один до одного, а грубі і колючі – створюють атмосферу дискомфорту.

2. *Створіть теплу атмосферу*: запам'ятайте правило: «Найголовніша людина в світі – та, що перед вами». Ваш співрозмовник може бути невихованим, неохайним, але що менше ви на це звертаєте увагу, то талановитіший ви співрозмовник. Постарайтесь, щоб співрозмовник вам сподобався і не приховуйте цього – симпатизуйте і поважайте його.

3. *Шукайте те, що вас зближує*.

4. *Налаштуйтеся на ритм співрозмовника*: відчуйте, що турбує його, поділіться з ним переживаннями, прийміть їх, навіть якщо вони вам неприємні.

5. *Не кидайте у співрозмовника камінь*: намагайтеся уникати образливих перебільшень, навіщування ярликів. Не обвинувачуйте і не ображайте.

6. *Без потреби не зачіпайте*: спілкуйтеся на рівних, а не зверхньо. Не зачіпайте те, що людині дороге: людей її кола, її захоплення, ідеали, цінності.

7. *Побиття під знаком гумору*: гумор може загладити будь-яку суперечку, але тільки за умовою, якщо це «добрий гумор», а не той, що принижує одного та підносить іншого.

8. *Дипломатія – мистецтво домовлятися*. Намагайтеся не перемогти, а знайти істину, намагайтеся зрозуміти те, що каже співрозмовник. Шукайте те, в чому співрозмовник правий, а не помиляється, намагайтеся погодитись, а не заперечити.

Після розкриття усіх «секретів» варто уточнити в учасників, чи все їм зрозуміло. Можна обговорити складні та легкі «секрети». Якими рисами треба володіти, щоб дружно жити, а які можуть зашкодити?

6. **Вправа «Змія»**. Учасники встають. Тренер пропонує одному з них на деякий час побути у коридорі. Інструкція іншим: Давайте візьмемось за руки так, щоб в нас вийшов ланцюжок. Цей ланцюжок – змія, а два крайніх учасника – її голова та хвіст. Як це часто буває, змія згортається у всілякі кільця – «заплутується». Давайте й ми «заплутаємося». Тренер допомагає «змії» заплутатись, у цьому процесі можна переступати через руки, підлізати під ними. «Голова» та «хвіст» можуть сховати свої вільні руки, але братися за руки їм неможна.

Коли «змія» заплуталась, тренер запрошує учасника, що був за дверима, й пропонує йому розплутати «змію». При цьому можна сказати, що є «голова» та «хвіст».

Обговорити, як учасники почувались у такій «заплутаній історії», вказати, що в житті в конфлікті часто приходиться так само шукати причини, початок та кінець сварки.

7. Вправа «Довірче падіння». Учасникам пропонується об'єднатись у пари. Та тренер надає таку інструкцію: «Коли не складаються взаємини, коли постійно переслідує думка про конфлікт, важливо мати поруч хорошого друга, «міцне плече». Довіряти треба вміти, без довіри у житті важко. Навіть «ворог» зрештою може виявитися найкращим другом. Отже, завдання буде таким: один падає спиною в руки іншому, який стоїть позаду, підхоплює його. Той, що падає має розслабитися, не переступати ногами, намагаючись уникнути падіння. Після 1-2 спроб найкраще заплющити очі, відчутти своє тіло, свої відчуття і так падати.

8. Вправа «Валізка». Кожен учасник може записати свої думки і почуття на невеликий клейкий аркуш. Зачитують у колі. Усі аркуші можна приклеїти на стіну, а після заняття охочі можуть ознайомитися з «валізками» своїх друзів.

Заняття 8

Мета: сформувати переконання про важливість вміння цілеспрямовано контролювати та регулювати свій настрій.

Форма роботи: групова, робота по кому, мозковий штурм, релаксаційна.

Хід заняття:

1. Вітання. Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. Вправа «Намалюй настрій». Ведучій пропонує учасника за допомогою кольорових олівців намалювати на аркуші паперу свій настрій (по можливості стимулювати не використовувати лише «смайлики»). Після того, як настрій намальований, учасники презентують свої малюнки, а інші намагаються вгадати.

3. Інформаційне повідомлення. Існують дві основні ознаки, за якими можна судити про психологічне здоров'я людини.

Перша ознака – це позитивний (хороший) настрій, в якому знаходиться людина. Основу цього настрою можуть становити щонайменше наступні, не залежні один від одного стани:

а) повний спокій (наприклад, коли людина нічим особливо не займається, а як би відпочиває "тілом і душею");

б) впевненість у своїх силах (це характерно для людини, перед якою стоїть ясна і конкретна робоча мета);

в) натхнення (цей стан, як правило, людина відчуває в творчій роботі).

Друга ознака – це високий рівень психічних можливостей, завдяки чому людина здатна (без серйозних наслідків для здоров'я) виходити з різних ситуацій, пов'язаних з переживанням тривоги, страху, невдачі та інших подібних станів.

Рівень психічних можливостей, з одного боку, пов'язаний зі спадковими факторами – з особливостями нервової системи людини. Так, одні люди за своєю природою дуже збудливі і тому схильні до нервових зривів, а інші, навпаки, мало хвилюються і швидко виходять з негативного психічного стану. З іншого боку, психічні можливості залежать від уміння людини керувати своїми станами й поведінкою, незважаючи на різні негативні впливи. Здатність управляти своєю психікою є провідним показником психічного здоров'я. Таке вміння ми і будемо виробляти в процесі заняття.

4. Вправа «Самоаналіз» . "Як ти себе почуваєш?"

Учасники заповнюють на аркуші паперу таблицю свого настрою. Під настроєм (у широкому сенсі слова) розуміється життєвий тонус людини, її ставлення до життя взагалі і до свого зокрема.

Ситуація	Мій настрій	Позитивна емоція	Негативна емоція
----------	-------------	------------------	------------------

Таблиця заповнюється поступово: спочатку працюємо з двома першими стовпчиками. Ситуації придумувати разом з учасниками, актуальні саме для них.

Обговорення з учасниками, які з емоцій позитивні, а які негативні, які можуть бути і позитивними і негативними. Звернути увагу, що деякі емоції можуть мати як позитивне, так і негативне забарвлення. У відповідності з цим заповнюються інші колонки. В кінці обговорити ситуації і емоції, пов'язані з цими ситуаціями, особливості впливу цих емоцій на розвиток ситуації.

5. Вправа «Вгору по веселці». За допомогою цієї вправи сформувати уявлення про те, що можна доволіно впливати на власний настрій. Учасників просять встати, закрити очі, зробити глибокий вдих і увийти, що разом з цим вдихом вони підіймаються вгору по

веселці, а видихаючи, з'їжджають з неї, як з гірки. Повторюється 3 рази. Після цього бажаючи діляться враженнями, потім вправа повторюється ще раз з відкритими очима, причому кількість повторень збільшується до семи разів.

Учасникам вказується призначення цієї вправи – для регуляції власного емоційного стану. Підкреслити, що у кожної людини протягом життя формуються власні способи контролю свого настрою.

6. Вправа «Аукціон ідей». Обговорення особистих стратегій подолання поганого настрою, мозковий штурм: «Як я справляюся зі своїм поганим настроєм?», ідеї записуються на дошці або аркуші. Після цього обговорюються обрані для себе способи.

7. Вправа «Закінчи фразу». Учасникам пропонується продовжити фразу «Мені необхідно тримати себе в руках для того, щоб ...». В обговореннях необхідне підведення до розуміння того, що самоконтроль і саморегуляція є важливою властивістю зрілої особистості.

8. Вправа «Валізка». Кожен учасник може записати свої думки і почуття на невеликий клейкий аркуш. Зачитують у колі. Усі аркуші можна приклеїти на стіну, а після заняття охочі можуть ознайомитися з «валізками» своїх друзів.

Заняття 9

Мета: ознайомити з поняттям «стрес» та способами нервово-м'язового розслаблення.

Форма роботи: групова, робота по кому, мозковий штурм, релаксаційна.

Хід заняття:

1. Вітання. Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. Інформаційне повідомлення. Ведучій починає повідомлення з «мозкового штурму» про те, що таке стрес, страх, тривога. На дошці записуються всі думки учасників. Група знаходить загальне визначення цих понять, які зрозумілі всім учасникам. Коли група визначається з термінологією, ведучій подає дійсне смислове значення цих понять.

Фрустрація – негативний психічний стан, який буває, коли ціль є недосяжною, стан нездійснення значущої потреби.

Страх – реакція на загрозу для життя та добробуту людини.

Тривога – переживання емоційного дискомфорту, яке пов'язано з очікуванням негараздів, передчуттям небезпеки. Відрізняється від страху, як реакції на реальну небезпеку, тривога – переживання невизначеної загрози.

Стрес – стан психічної напруги, який виникає у людини в процесі діяльності в особливо складних умовах за особливих обставин.

Ведучій пропонує визначити, які з наведених нижче сценаріїв належить до відповідних емоційних станів:

1. Учень очікував витяти той білет, який знав, а вийшло навпаки. (Фрустрація)

2. Учень побоюється, що за погану оцінку його будуть карати батьки. (Страх)

3. Під час відповіді учениця так розхвилювалась, що забула навіть те, що знала. (Стрес)

4. Дивне передчуття чогось поганого переслідувало хлопця перед зустріччю з друзями. (Тривога)

3. Вправа «Ціна стресового стану для здоров'я». За допомогою «мозкового штурму» та відповідаючи на питання, ведучій визначає з учасниками, як стрес впливає на організм:

- Як стрес впливає на організм?
- Чим шкодить?
- Чому люди вимушені переживати стрес?

4. Вправа «Наслідки стресів». Ведучій об'єднує учасників у 2 групи та дає завдання кожній:

Група № 1. Негативні наслідки стресу.

Група № 2. Позитивні наслідки стресу.

Потім роблять презентацію у великій групі. Висновок – стрес може бути рушійною силою в житті людини, все залежить від індивідуального ставлення до ситуації.

5. Вправа «Антистресова програма». Ведучій пропонує учасником скласти для себе «антистресову програму», в яку б входили дії, за допомогою яких можна подолати стрес та напругу. Потім учасники по черзі називають пункти складеної програми, а ведучій записує на дошці.

Приклад антистресової програми:

1. Правильно харчуватись: більше їсти натуральних продуктів.

2. Гуляти на дворі, в парку, дихати свіжим повітрям.
3. З'їсти банан – у ньому є серотонін – гормон щастя.
4. Виконувати вправи на релаксацію – вони знижують напруження в стресових ситуаціях.
5. Слухати приємну музику.
6. Хобі. Зцілення не в тому, що ви робите, а як ви до цього ставитесь.
7. Беріться за посильні завдання, але постійно розвивайте свої вміння для більш складних.
8. Не зловживайте кавою, алкоголем та нікотиним.
9. Змінити ставлення до життєвих ситуацій – не перебільшувати дрібниці.
10. Спілкуватись з близькими людьми, родиною, друзями.
11. Робити добро іншим просто так, а не очікуючи добра від них.
12. Пам'ятати про негативний вплив на організм людини таких емоцій, як образа, гнів, роздратування, злість.
13. Концентруватись на світлих сторонах життя та подіях.
14. Справжнє фізичне та психічне здоров'я полягає не в тому, щоб відповідати чийсь нормам та стандартам, а втому, щоб прийти згоди з самим собою.

6. Вправа «Уявна картинка». Сядьте зручно, не напружуйте м'язи. Не схрещуйте руки, ноги та кисті рук. Дайте вашому тілу розслабитись. Глибоко вдихніть, втягуючи повітря поступово через ніс, поки легені не наповняться. Видихніть поступово, теж через ніс, поки повністю не звільните легені. Спробуйте робити це ритмічно. Почніть новий цикл, прислухайтеся до свого подиху. Ваш подих схожий на рух хвиль, що м'яко набігають на берег (видих) і знову відкочуються назад (вдих). Уявляйте хвилі, їхній плескіт і смак морської води, легенький бриз. Побудьте в цьому стані, а потім повертайтеся до групи.

7. Вправа «Валізка». Кожен учасник може записати свої думки і почуття на невеликий клейкий аркуш. Зачитують у колі. Усі аркуші можна приклеїти на стіну, а після заняття охочі можуть ознайомитися з «валізками» своїх друзів.

Заняття 10

Мета: надати інформацію про природу звички, про позитивні і негативні сторони даного явища, а також навчитися, самотійно протистояти своїм звичкам з найменшими психічними втратами для себе і оточуючих.

Форма роботи: групова, робота по колу, обговорення, презентація.

Хід заняття:

1. Інформаційне повідомлення. Ми часто не замислюємося про свої дії, звички, поведінку. Ми рідко ставимо питання самі собі з приводу своєї поведінки та поведінки інших: що частіше нас приваблює в поведінці інших людей, добре чи погано мати звички, хороші або погані звички живуть в нас самих? На ці питання ми спробуємо відповісти, перш за все, самим собі, в ході заняття.

Звичка є у кожного з нас, але від неї можливо позбутися. Звички можуть бути корисними і шкідливими, позитивними і негативними, нейтральними, неприємними, згубними, надокучливими, просто дратівливими. Звички формуються при постійно повторюваному задоволенні тих чи інших бажань. Кожна має свої наслідки. Деякі дивуються, чому навіть трагічні результати не допомагають людям міняти звички. Причин багато. Основні три. По-перше, задоволення для більшості людей набагато важливіше ймовірних віддалених наслідків. Друга причина зводиться до того, що людина лише іноді отримує задоволення від своїх дій. Тому вона продовжує здійснювати їх, сподіваючись, всякий раз досягти задоволення. Прикладом може служити людина, що звикла хрустити суглобами пальців. Іноді це заподіює їй біль. Іншим разом вона відчуває задоволення. Проблема в тому, що всякий раз, коли людина робить це і отримує задоволення, вона тим самим закріплює свою звичку, і позбутися від неї стає з кожним разом важче. І третя причина в тому, що людині завжди властиво з двох бід вибирати меншу. Той, хто звик завжди запізнюватися, ненавидить поспіх, що змушує його нервувати, напружуватися. Він скоріше готовий перенести гнів людини, з якою йому належить зустрітися, ніж випробувати незручність поспіху.

Звички зазвичай формуються в якійсь значущій для людини ситуації, з якої вона не може вийти звичайними способами. Скажімо, вас, безквиткового, вперше в житті піймав контролер. Ви

виправдовуєтесь, на вас дивляться інші пасажери, вам, ніяково, і ви нервово починаєте потирати спітнілі долоні. Цілком імовірно, що після цього ви будете потирати долоні все життя в будь-якій ситуації, що вимагає від вас хоч найменшого напруження. Інший варіант придбання звичок – наслідування. Особливо до цього схильні діти. Вони можуть скопіювати якийсь жест людини, яка є для нього авторитетом, яка їм цікавий. Нерідко через прагнення стати «своїм» у незнайомій компанії діти (та й деякі дорослі) з легкістю переймають чужий діалект, сленг, манеру рухатися і т.п. головне – не бути «білою вороною».

2. Вправа «Вітання носіїв звичок». Учасникам пропонуються аркуші з написаними людьми, що мають «шкідливі звички»: «курці», «любителі голосно розмовляти», «фанати солодконого», «ті, хто запізнюються», «любителі чужих гудзиків», «пліткарі», «скиглії», «гризуни нігтів», «писака», «любителі телефонних трубок», «збирачі непотрібних речей», «мешканці задніх рядів», «любителі слів-паразитів». Потрібно привітати всіх присутніх від своєї «партії звичок», використовуючи характерні для них особливості.

3. Вправа «Мої звички». Учасникам пропонується на аркуші паперу написати:

- Свої звички «позитивні» та «негативні»
- Вибрати зі списку саму дратівливу звичку і написати її позитивні і негативні якості.

Обговорити критерії, за якими звички поділялися на «позитивні» та «негативні», що послужило підставою для цих критеріїв (чому саме вони), по можливості доповнити реальні позитивні і негативні якості звичок і за допомогою інших учасників групи. Обговорити думки і почуття, що виникли в процесі вправи.

4. Вправа «Порада друга». Учасник записує на аркуші паперу звичку, від якої хоче позбутися або саму дратівливу звичку. Передає листок по колу і кожен учасник записує на аркуші паперу пораду щодо того, як би він позбавився від даної звички. Таким чином, у кожного виходить кілька варіантів «позбавлення» від звички.

При обговоренні обговорити поради, пошукати найбільш підходящі і можливості їх застосування в житті.

5. Вправа «Нові рамки». Щоб допомогти самим собі оптимістично дивитися на життя пропонуємо вам зробити наступне: взяти і зробити великі рамки з картону. Напишіть на одній з рамок різні песимістичні висловлювання, наприклад: «Я не можу з цим нічого вдіяти», «Всі проти мене через ...», «Ми живемо в світі, де не можна навіть ...», «Все дуже безнадійно» та ін. У той же час на іншій рамці напишіть оптимістичні фрази: «У мене так багато однодумців», «Я впораюся!», «Життя прекрасне» та ін. Учасникам пропонується побути портретом у рамці і розповісти про свої переживання з питання «Відмовитися чи ні від звички».

Обговорити, як себе відчуваєш, коли на тебе дивиться людина з оптимістичною рамки і які почуття виникають від людини з рамки «песиміста»? Як самому легше: коли ти знаєш, що на тебе дивляться як на оптиміста або як на песиміста? Як так виходить, що одні люди дивляться на світ в основному через сумні рамки? Чого можна досягти, якщо будеш дивитися на світ крізь радісні рамки?

6. Вправа «Зірка». Кожен з учасників по черзі буде в ролі «Зірки». Цю «Зоряну людину» саджають на п'єдестал або в центр. Всі учасники виділяють і говорять найяскравішу рису цієї людини, яка їм запам'яталася.

Обговорити особисті відчуття від «Зоряної ролі» і відчуття від почутих рис характеру.

7. Вправа «Я унікальний!» Запрошуємо вас у подорож в країну фантазій, під час, якої ви почуєте багато приємних слів на свою адресу.

Сядьте зручніше і закрийте очі. Зробіть три глибоких вдихів та видихів і розслабтеся. Ви знаєте про те, що в самій-самій глибині кожного з нас ховається неповторна і чудесна зірка? Ця зірка відрізняє нас від решти людей. Адже у кожного з нас зірка своя власна. Деякі зірки відрізняються один від одного за кольором, деякі – за величиною. Але кожен з нас несе в своїй душі цю зірку, яка робить його унікальною і неповторною людиною. Давайте знайдемо твою власну зірку. Може бути, це особлива зірка знаходиться в твоїй голові. Можливо, вона ховається в твоєму серці, в животі або десь ще. Як тільки ти виявиш свою чудесну зірку, тихенько підними руку (почекати, поки всі учасники подадуть вам сигнал про те, що знайшли свою чудесну зірку). Прекрасно! Ти знайшов свою зірку. Подивися на неї уважніше. Якого вона

кольору? Якого розміру? А тепер уяви собі, яке щасливе і задоволене обличчя у твоєї зірки. Ти бачиш широку посмішку на всьому її обличчі? А, може бути, ти бачиш тиху і маленьку усмішку? Коли ти розгледиш посмішку твоєї зірки, знову тихенько підними руку (почекати, поки всі учасники подадуть цей сигнал). Твоя зірка сміється або посміхається, тому що вона знає одну велику і важливу таємницю. (Почати говорити більш тихим і проникливим голосом). Обережно-обережно візьми свою зірку на руки, піднеси її до вуха і уважно послухай, що вона хоче сказати тобі. Нехай вона розповість тобі, завдяки чому ти така унікальна і неповторна людина. Після того, як ти уважно вислухаєш все, що скаже тобі твоя зірка, знову тихенько підними руку (знову дочекатися, коли всі учасники подадуть сигнал). Тепер ти знаєш, чому ти такий унікальний і неповторний. Тепер акуратно занур свою зірку глибоко-глибоко на дно душі твоєї, туди, де ти і розшукав її. Тепер вона завжди буде нагадувати тобі про твою неповторність та особливість. Тихо-тихо скажи самому собі: «Я унікальна і неповторна людина!»

А тепер ти можеш потягнутися, по черзі напружуючи і розслабляючи всі м'язи твого тіла і поступово відкрий очі. Подивися на всіх оточуючих і повертайся до нас.

За бажанням обговорити, де знайшли свою зірку, чи є у неї ім'я, що вона сказала тобі. Обов'язково обговорити, як зараз чувається кожен учасник.

8. Вправа «Валізка». Кожен учасник може записати свої думки і почуття на невеликий клейкий аркуш. Зачитують у колі. Усі аркуші можна приклеїти на стіну, а після заняття охочі можуть ознайомитися з «валізками» своїх друзів.

Заняття 11

Мета: Формувати у підлітків з неповних сімей уміння ефективно відмовляти у ситуації групового тиску.

Форма роботи: групова, робота по колу, обговорення, презентація.

Хід заняття:

1. Вітання. Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. Вправа «Ні-розмова». Учасники об'єднуються у пари. Тренер пропонує їм самостійно об'єднатися у пари на «так» і «ні».

Партнерам слід вести активний діалог упродовж 1-2 хвилини, дотримуючись умови: ті, хто обрав «так», весь час щось наполегливо пропонують, а ті, хто обрав «ні», мають все заперечувати ввічливо, але впевнено. Група обговорює, як у парах вдалося дотримуватись «ні-розмови».

3. Вправа «Згадай ситуацію». «Будь ласка, згадайте, чи було останнім часом так, що ви не змогли відмовити іншому в проханні або вимозі, хоча внутрішньо сильно не хотіли виконувати це прохання або вимогу. Запишіть ці ситуації на бланках». Ситуації зібрати та зберегти для наступної вправи.

Обсудити, до чого призвело ваше невміння сказати ні? Що завадило вам відмовити в проханні?

4. Дискусія «Груповий вплив». Обговорити види групового тиску: лестощі, шантаж, умовляння, залякування, підкреслена увага, похвала та ін. Чому ж так важко протистояти такому тиску? Обговорити психологічні характеристики таких ситуацій, коли підлітки не хочуть йти, але не знають, як відмовити і при цьому бояться опинитися висміяними або знедоленими групою.

5. Вправа «Згода - Незгода». Учасники об'єднуються у дві групи: «згода», «незгода», кожній групі пропонується скласти список слів та фраз, за допомогою яких можна виразити ці позиції: погодитись та прийняти і не погодитись та відмовити.

Після вправи обговорюються ці списки.

6. Інформаційне повідомлення «Техніки конструктивного опору»

1. встаньте на свою позицію, не ухиляйтесь і не придумуйте "поважних" причин;

2. повторюйте своє "ні" знову і знову без пояснення причин і без виправдань;

3. поміняйтеся місцями і почніть самі тиснути на противника: "Чому ти на мене тиснеш?";

4. відмовтеся продовжувати розмову: "Я не хочу про це більше говорити";

5. запропонуйте компроміс або альтернативний варіант.

Три права кожного:

- Право робити те, що для тебе краще.
- Право самому вибирати.
- Право змінити рішення.

Якщо ви опинилися в ситуації, коли необхідно відмовитись, спробуйте:

- *Усвідомити суть проблеми:* що вам не подобається в цій ситуації і чого ви насправді хочете.
- *Пояснити своє ставлення до ситуації:* висловіть свої думки і почуття щодо проблеми й поведінки співрозмовнику; опишіть, що вас хвилює («Я не люблю, коли...», «Мені не подобається...»).
- *Сформулювати свою відповідь:* чітко визначить, якою ви хочете бачити ситуацію (наприклад «Я хотів би, щоб ти...», «Не міг би ти...»).
- *З'ясувати ставлення співрозмовника до ваших слів:* попросить описати, що він (вона) відчуває або думає з цього приводу («Що ти про це думаєш?», «Яка твоя реакція?»).
- *Уважно вислухати співрозмовника:* нехай він висловіть свої думки і почуття.
- *Подякувати:* незважаючи на реакцію співрозмовника, розмову необхідно закінчити словами вдячності («Спасибі...», «Чудово. Я дуже вдячний!...», «Я радий, що ти не заперечуєш...»).

Обсудити інформаційне повідомлення, чи є питання, чи всі згодні, в кого які думки? Чи хотіли б ви щось додати чи змінити? Акцентувати увагу та тому, що кожна людина знаходить відповіді та приймає рішення самостійно, і відповідальність за власні вчинки несе вона сама.

7. Вправа «Ситуації». Розігруються ситуації, запропоновані самими учасниками тренінгу у вправі 3, але додати ситуації, коли підлітки на "слабо" роблять щось небезпечно для життя і здоров'я, ситуації, в яких значущі однолітки пропонують вишити, "вколотися", "розкурити косячок", піти на сумнівну вечірку та ін., якщо ці ситуації відсутні в написаних учасниками.

8. Вправа «Валізка». Кожен учасник може записати свої думки і почуття на невеликий клейкий аркуш. Зачитують у колі. Усі аркуші можна приклеїти на стіну, а після заняття охочі можуть ознайомитися з «валізками» своїх друзів.

Заняття 12

Мета: Навчити підлітків з неповних сімей здійснювати вибір, приймати рішення та нести за них відповідальність.

Форма роботи: групова, робота по колу, обговорення, презентація.

Хід заняття:

1. **Вітання.** Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. **Вправа «Паровозик».** Учасникам пропонується об'єднатися у трійки, стати один за одним, покласти руки на плечі учаснику, що стоїть попереду. Тренер: «У нас є трійки, і це – паровозики, перші два учасники закривають очі, а з відкритими очима залишається лише машиніст, який стоїть останнім. Задача машиніста зберегти свій паровозик неушкодженим, вберегти його від ударів з іншими паровозиками та перешкодами на його шляху. Розмовляти неможна, бо керувати паровозиком треба лише руками, які тримають попереднього учасника за плечі. За моїм сигналом ви починаєте рух та через 2 хвилини за таким самим сигналом закінчуєте».

Важливо, щоб кожний учасник побув машиністом, тому потім машиніст стає попереду, а той учасник, що був перед ним стає машиністом. Після гри обговорити, на якій позиції було комфортніше всього: попереду, всередині чи машиністом, чи важко було нести відповідальність за інших учасників.

3. **Вправа «Приймаю рішення».** Ця вправа допомагає учасникам зрозуміти необхідність самостійного розв'язання своїх життєвих проблем, у тому числі й у сфері спілкування.

Учасникам пропонують скласти перелік тих рішень, які довелося їм приймати за минулий тиждень. На це приділяється 3 хвилини. Потім пропонується проаналізувати записи й відверто відповісти на запитання : «Хто вам допомагав приймати ці рішення? Можливо, хтось приймав їх за вас? Якщо так, то чому? Виходить, ви дотепер не навчились цього?»

Учасники об'єднуються в мікрогрупи по три-чотири особи й обговорюють записи.

4. **Вправа «Лабіринт».** Ця вправа схожа на нашу першу вправу, але вона глибше показує ступінь відповідальності та рішень, які треба нести та приймати.

З стільців і мотузок будується якась подоба лабіринту: хаотично розставляються стільці, між ними на різній висоті натягуються мотузки з таким розрахунком, щоб деякі з них можна було перес-

тупити, а під деякі – підлізти, на стільцях можна розкласти які-небудь маленькі предмети. Гравці діляться на пари. Один з них повинен пройти з зав'язаними очима по лабіринту, збираючи предмети, що лежать на стільцях, а другий буде керувати його діями. Робити це можна за допомогою словесних інструкцій, підказуючи, куди повернутися, що переступити або звідки взяти предмет. Учасники у парах обмінюються ролями.

Після гри в колі обговорити, почуття, що виникли в процесі, як було нести відповідальність за благополуччя іншої людини, чи складно було приймати рішення.

Інформаційне повідомлення «Крок за кроком»

Кроки	Питання-дії
1. Зупиніться. Визначте проблему.	1. Чого це стосується? У чому полягає проблема? (Спробуйте визначити позитивні аспекти.)
2. Поміркуйте. Визначте основну мету.	2. Чого я хочу? («Мозковий штурм» щодо бажаних і можливих рішень.)
3. Вибір можливостей.	3. Завдяки чому я можу досягти бажаного? Що саме стане мені у нагоді?
4. Поміркуйте над наслідками.	4. Визначення «за» і «проти». Що може відбутися?
5. Вирішуйте, що робити.	5. Прийняття рішення. Яке моє рішення? (зважаючи на вищезазначене, зробіть найкращий вибір)
6. Оцініть результат.	6. Чим був попередній процес рішення складним? (Якщо ні, то спробуйте зробити інші варіанти прийняття рішення)

5. Вправа «Катастрофа в пустелі». Вправа використовується для дослідження процесу прийняття рішення; вчить ефективному поведінки для досягнення згоди при вирішенні завдання.

Ведучий дає групі наступну інструкцію:

«З цього моменту всі ви – пасажери авіалайнера, що здійснював переліт з Європи до Центральної Африки. При польоті над пустелею Сахара на борту літака раптово спалахнула пожежа, двигуни відмовили, і авіалайнер впав на землю. Ви дивом врятувалися, але ваше місце розташування неясно. Відомо тільки, що найближ-

чий населений пункт знаходиться від вас на відстані приблизно 300 кілометрів. Під уламками літака вам вдалося виявити 14 предметів, які залишилися неушкодженими після катастрофи.

Ваше завдання – проранжувати ці предмети відповідно до їх значимості для вашого спасіння. Для цього потрібно поставити цифру 1 біля найважливішого предмета, цифру 2 – біля другого за значимістю і так далі до 14 – найменш важливого для вас. Заповнюйте номерами першу колонку бланка. Кожен працює самостійно протягом 5-7 хвилин.

Список предметів:

1. Мисливський ніж.
2. Кишеньковий ліхтар.
3. Льотна карта околиць.
4. Поліетиленовий плащ.
5. Магнітний компас.
6. Переносна газова плита з балоном.
7. Мисливська рушниця з боеприпасами.
8. Кольоровий парашут.
9. Пачка солі.
10. Півтора літра води на кожного.
11. Визначник істівних тварин і рослин.
12. Сонячні окуляри на кожного.
13. Легке напівпальто на кожного.
14. Кишенькове дзеркало.

Наступний етап гри – загальногрупове обговорення з метою прийти до спільної думки щодо порядку розташування предметів.

По закінченні дискусії ведучий оголошує, що гра завершена, вітає всіх учасників з благополучним порятунком і пропонує обговорити підсумки гри. Першим питанням, на яке ведучий просить відповісти всіх учасників по колу, є наступний: «Чи задоволений ти особисто результатами минулого обговорення? Поясни чому».

Відповіді учасників з необхідністю супроводжуються рефлексією, мета якої – в осмисленні процесів, способів і результатів індивідуальної та спільної діяльності. Виникла в результаті дискусія підігривається ведучим, задає уточнюючі питання приблизно такого типу:

- Що викликало твою задоволеність (незадоволеність)? Як, по-твоєму, у вірному напрямку просувалася ваша дискусія чи ні?

• Чи була вироблена спільна стратегія порятунку? Що тобі завадило взяти активну участь в обговоренні? Ти не згоден з прийнятим рішенням? Чому тобі не вдалося відстояти свою думку?

• Хто найбільше вплинув на результат групового рішення, тобто по суті справи виявився лідером, який зумів повести за собою групу?

• Що саме в поведінці лідера дозволило йому змусити прислухатися до себе? На якій стадії з'явився лідер?

• Якими способами інші учасники домагалися згоди з їх думками?

• Які способи поведінки виявилися найменш результативними?

• Які тільки заважали загальній роботі?

6. Вправа «Валізка». Кожен учасник може записати свої думки і почуття на невеликий клейкий аркуш. Зачитують у колі. Усі аркуші можна приклеїти на стіну, а після заняття охочі можуть ознайомитися з «валізками» своїх друзів.

Заняття 13

Мета: Навчити підлітків з неповних сімей планувати своє майбутнє життя.

Форма роботи: групова, робота по колу, обговорення, презентація.

Хід заняття:

1. Вітання «Моя індивідуальність». Вправа на актуалізацію знань про свою індивідуальність. По колу передається м'ячик, при цьому кожен по черзі вимовляє своє ім'я та називає рису, властиву йому, що починається з першої літери імені (наприклад, Ольга – охайна, обережна).

2. Вправа «Моє майбутнє». Метою вправи є надання учасникам допомоги у визначенні того, що їм необхідно робити в майбутньому для розвитку своєї особистості. Всіх учасників просять об'єднатися у пари й описати один одному свої плани розвитку на майбутнє, говорячи про його роль у повсякденному житті. За п'ять хвилин члени пар міняються ролями.

Це вправа для структурування планів. Психолог може брати участь у виконанні вправи. Потім всі учасники знову утворюють загальне коло і вже в ньому обговорюють свої плани на майбутнє.

Тренер також фіксує увагу учасників на тому, що вони відчують щодо своїх планів.

Далі учасникам дається 5 хв. на запитання, вираження почуттів, звертання до інших учасників групи і взагалі – показування всього того, що виникло в процесі виконання вправи.

3. Вправа «Валіза в дорогу». Група сідає по колу. Інструкція: «Зараз кожен з вас по черзі буде ставити перед собою цей стілець. Всі учасники групи в тому порядку, в якому вам буде зручно, будуть підходити до вас, сідати на стілець і називати одну якість, яке, на їх погляд допомагає вам, і одне, яке заважає. При цьому треба пам'ятати, що називати слід ті якості, які проявилися в ході роботи групи. Після того, як усі висловлять свою думку, наступний учасник бере стілець і ставить навпроти себе». Вправа повторюється. Наприкінці обговорити результати.

4. Вправа «Козацький диван». Учасники стають в коло таким чином, щоб плечі торкались один одного. Після цього роблять поворот праворуч, крок всередину кола. Коло повинно бути щільним, щоб учасники торкались один одного. Руки кладуть на плечі попереднього учасника. Заключним кроком – всі сідають на коліна один одного. Акцентувати увагу на те, що у складні моменти, коли потрібна підтримка, можна шукати її у своїх ближніх.

5. Вправа «Найбільше мені сподобалось». Всі сідають у коло, і тренер говорить: «Зараз можна висловити свої враження, поставити будь-кому запитання, сказати те, що не встиг під час занять. Отже треба почати з: «Мені найбільше на цих заняттях сподобалось, як ти (звертаючись до когось з учасників)...», або «Мені сподобалося, що...». Ваші висловлювання мають стосуватись роботи групи, її окремих учасників і тренера. Не забудьте сказати кілька слів і про себе, свою роль у роботі».

6. Вправа «Чого я навчився?». Тренер просить усіх учасників по черзі розповісти про три речі, яких їм вдалось навчитись в групі або під час тренінгу.

7. Вправа «Рука». Прощу вас підвести та взятись за руки. В нас є права рука – вона дає, та ліва рука – вона бере.

Закрийте очі й уявіть собі, як через праву руку ви даєте сусідові своє добро, любов, повагу, а через ліву те саме отримуєте від свого сусіда зліва. Таким чином, через усіх тих, хто стоїть у

цьому коругу передається та отримується все те добре, що ми можемо дати один одному – добро, любов, повага та тепло, що можемо дати один одному. Постарайтесь уявити, як крізь вас проходить тепло, що передає кожний учасник, зануритись в атмосферу взаєморозуміння та любові один до одного.

Додаток Д

Вправи другого блоку розвивальної програми та їх цільове призначення

Таблиця 2

№	Мета заняття	Вправи основної частини
1	Актуалізація теми та ознайомлення з методом роботи	<ul style="list-style-type: none"> • Вправа «Вітання»; • Вправа «Що таке сім'я?» (Асоціації); • Робота в малих групах «Один день сім'ї»; • Обговорення; • Прощання.
2	Формування позитивного ставлення до своєї сім'ї	<ul style="list-style-type: none"> • Вправа «Вітання»; • Медитативно-тематична вправа «Сімейний фотоальбом»; • Вправа «Фотографія»; • Обговорення; • Прощання.
3	Формування адекватної рольової моделі батьківства	<ul style="list-style-type: none"> • Вправа «Вітання»; • Вправа «Стилі батьківства»; • Дискусія «Зворотний вплив»; • Обговорення; • Прощання.
4	Формування адекватної рольової моделі подружніх відносин	<ul style="list-style-type: none"> • Вправа «Вітання»; • Вправа «Сімейний переказ»; • Вправа «Парад стереотипів»; • Вправа «Принц на білому коні»; • Вправа «Три стільця»; • Обговорення; • Прощання.
5	Формування позитивного відношення до особистої майбутньої родини	<ul style="list-style-type: none"> • Вправа «Вітання»; • Вправа «Моя сім'я через роки...»; • Вправа «Учитель, виховай учня!»; • Вправа «Древо сімейних цінностей»; • Вправа «Чарівна крамниця»; • Обговорення; • Прощання.

Додаток Ж

Конспект занять до другого блоку програми

Заняття 1

Мета: Актуалізація теми та ознайомлення з методом роботи.

Форма роботи: групова, робота по колу, обговорення, презентація.

Хід заняття:

1. **Вітання.** Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. **Вправа «Що таке сім'я?» (асоціації).** Тренер пропонує команді пограти в асоціації. Все, що для цього потрібно – почути завдання і постаратися записати перші ж образи, пов'язані, які прийшли в голову.

Запитання-завдання можуть бути такими:

- Якщо сім'я – це споруда, то вона ... (фортеця, квартира, гуртожиток, курінь ...);

- Якщо сім'я – це колір, то вона ...

- Якщо сім'я – це музика, то вона ...

- Якщо сім'я – це геометрична фігура, то вона ...

- Якщо сім'я – це назва фільму, то він називається ...

- Якщо сім'я – це настрій, то вона ...

Учасники записують свої відповіді-асоціації, після цього або по колу, або у вільній черговості (важливо щоб взяв участь кожен) зачитують написане.

3. **Вправа «Один день сім'ї».** Далі учасникам пропонується об'єднатися в трійки-четвірки з тими учасниками, чії думки та асоціації були для них близькі, для того щоб розіграти, показати, який один день сім'ї у їхньому уявленні. На підготовку дається 10 хвилин, можна використовувати різні аксесуари, можливі вербальні та невербальні виступи, обов'язковий розподіл ролей. Далі групи по черзі презентують «один день сім'ї».

4. **Обговорення.** Учасники по колу діляться своїми почуттями та думками від побачених сценок і тим, що відгукнулося. Обов'язкова участь кожного, проте примусу бути не повинно.

5. **Прощання.** Учасники роблять побажання один одному, хаотично пересуваючись по залу.

Заняття 2

Мета: Формування позитивного уявлення щодо своєї сім'ї.

Форма роботи: групова, медитативна, презентація, психодрама-тична рольова гра, обговорення.

Хід заняття:

1. *Вітання.* Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. *Медитативна вправа «Сімейний фотоальбом».* «Закрийте очі, зробіть вдих... видих... відчуйте своє тіло... відчуйте, як воно розслабляється... поринете в себе, уявіть свій сімейний фотоальбом, якщо такого немає в реальності, то уявіть, яким він міг би бути. Уявіть, як ви його гортаєте і перед вашим поглядом з'являються ваші сімейні фотографії (якщо таких немає, то уявіть, якими вони могли б бути), де ви з батьками, родичами... де всі посміхаються й радіють один одному... ви їх розглядаєте... оберіть одну з фотографій... ту, яка вам більше подобається, зосередьтеся на ній, уявіть і розгляньте всі деталі... відчуйте тепло всередині... побудьте з ним... Тепер подумки поверніться в коло і відкрийте очі. Чи всі повернулися в коло? Хто хоче поділитися представленим, почуттями?»

Далі відбувається обговорення, яке плавно переходить в наступну вправу.

3. *Психодрама-тична вправа «Фотографія».* Ведучій пропонує ці фотографії оживити тут у групі за допомогою інших учасників. По бажанню учасник (протагоніст) обирає місце, де буде знаходитися його «фотографія» – сцену. Розказує, хто саме є на ній, та обирає на ролі людей, що є на фотографії, з учасників групи. Обираючи кожну присутню на фотографії людину, показує сам, де ця людина заходиться, як стоїть, у якій позі та декілька слів про неї від першої особи. Дубль цієї людини уважно слухає та потім займає її місце, позу та говорить декілька слів про себе так, ніби він і є ця людина. Так бажаний розставляє всіх на своїй фотографії. Обов'язково показує себе на цій фотографії, своє місце, та розказує про те, який він на цій фотографії. Ведучій пропонує показати фотографію з усіма учасниками у дії. Питається, що відчуває протагоніст. Потім ведучій пропонує подивитись на фотографію зі сторони. Всі учасники-дублі показують присутніх на фотографії, говорять дещо про себе. Ведучій питає, чи все вірно. Що відчуває протагоніст, коли бачить цю фотографію, яка

нібито ожила? Які почуття вона в нього викликає? Далі ведучій говорить, що це чарівний простір, і ми можемо робити в ньому все що нам забажається, тому якщо протагоніст хоче щось змінити, щоб відчувати ще більше тепло, в нього є ця можливість. Це не обов'язково, тільки по бажанню.

Далі протагоніст знімає ролі всіх, хто приймав участь у його фотографії, кажучи, що це не той, хто був у фотографії (ім'я, роль), а ... (реальне ім'я учасника).

Бажано «оживити» фотографії всіх.

4. Обговорення. Учасники по колу діляться своїми почуттями та думками від побачених фотографій, з тих ролей, в яких вони були (як їм було грати цю роль, що вони відчували), не даючи оцінок і не критикуючи інших; діляться почуттями, що з'явилися від фотографій, що вони відчували перебуваючи в них і дивлячись на них зі сторони.

5. Прощання. Учасники роблять побажання один одному, хаотично пересуваючись по залу.

Заняття 3

Мета: Формування адекватної рольової моделі батьківства.

Форма роботи: групова, робота в малих групах, презентація, психодраматична рольова гра, обговорення, дискусія.

Хід заняття:

1. Вітання. Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

Актуалізація тими ведучім: Коли люди стають батьками, відбувається щось дивне і незрозуміле. Вони починають грати цю роль і діяти так, як ніби вони забули, що вони в першу чергу – просто люди. Вони надягають на себе мантию батьків і намагаються вести себе таким чином, як вони думають, батьки повинні себе вести. Вони беруть на себе відповідальність бути краще, ніж просто люди. Вони відчують, що повинні бути завжди послідовні у своїх почуттях, завжди повинні любити своїх дітей, повинні безумовно приймати їх, повинні відкласти свої егоїстичні потреби і жертвувати собою заради них і, крім того, не повинні робити тих помилок, які вчинені їх батьками ... (Гордон Т.).

2. Вправа «Стилі батьківства». Членам групи пропонується об'єднатись у 3 підгрупи. Кожній підгрупі дається на ознайомлення аркуш з переліком типів помилок батьків за Я.М.Ньюбергером та

опис одного з них (кожній групі дається інший тип). Учасникам потрібно ознайомитись з типом та розіграти його у взаємодії між батьками та дітьми, показати сценку, де батьки використовують цей тип батьківського сприйняття дитини.

Після презентації проаналізувати імпровізації та обговорити кожний тип. Спробувати разом сформувати «гармонічний тип» батьківства, окреслити та перелічити його особливості та чинники. Бажаючи можуть його розіграти.

Типи батьківських помилок (за Я. М. Ньюбергер):

1. Власник: Егоцентризм в прийнятті та ставленні до дитини. Дитина – як додаток до моєї особи. Я веду та організую його, і він не має самостійного значення: «Він мені приніс двійку!», «Дивись, не захворій мені», «Не думай в мене вискочити заміж!», «Коли я хвора, він іде на роботу!». У цих прикладах один з батьків бачить дитини через призму своїх власних інтересів, бажань, емоцій, з точки зору «себе коханого».

2. «Ні в одній іншій родині!»: Батьки бачать ситуацію в порівнянні свого чада із прийнятою нормою. Моя дитина в порівнянні з дитиною сусідів, родичів, друзів. Норма задається виходячи з «що таке добре, що таке погано», встановленими кимось зовнішнім (оточенням, родичами, суспільством, прикладами з журналів). «У жодній іншій родині дитина не говорить так з батьками!», «Що ти наробив, а от Маша з твого класу так би ніколи не зробила!», «У всіх діти як діти, тільки мій...».

3. «Моїй дитині необхідно ...»: «Мій син зобов'язаний вчитися добре, ви повинні поставити йому 5!», «Припиніть говорити дурниці! Моїй донці такий вчитель не потрібен! ». Батьки бачать ситуацію як організатори рішення особливих проблем, що з'явилися на шляху їхнього улюбленого чада. Все навколо повинно забезпечити їх дитину найкращим.

3. *Дискусія «Зворотний вплив»*. У формі дискусії проаналізувати у групі приклади «зворотного впливу» – ситуації коли діти впливають на батьків. Як можуть діти впливати на цінності, звички, поведінку батьків? Чи можуть діти виховувати батьків? Підвести учасників до усвідомлення, що сім'я – живий організм, в якому кожен орган впливає на функціонування інших; система, в якій дитячий вплив – один із проявів внутрішньосімейної взаємодії, без якої сім'я перестає існувати і бути живим організмом.

4. Обговорення. Учасники по колу діляться своїми почуттями та думками від вправ заняття і тим, що відгукнулося, що запам'яталось, яке їх уявлення про гармонійний батьківство, виходячи з проведеного заняття.

5. Прощання. Учасники роблять побажання один одному, хаотично пересуваючись по залу.

Заняття 4

Мета: Формування адекватної рольової моделі подружніх відносин.

Форма роботи: групова та індивідуальна, мозковий штурм, психодраматична рольова гра, обговорення.

Хід заняття:

1. Вітання. Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. Вправа «Сімейний переказ». Ведучий просить учасників зосередитися і пригадати одну з тих історій про сім'ю, яка передається як переказ, як сімейна реліквія з покоління в покоління. Просить розповісти історію групі. Група вислуховує всіх бажаючих і далі обговорює, який настрій, почуття викликали ці спогади, що, на погляд учасників, зробило цю історію настільки значущою для сім'ї, перетворило на переказ? Чи можна сказати, що в цій історії виявляється погляд на цінності, стиль поведінки, традиції, прийняті в даній сім'ї, якщо так, то які? Для прискороженого входження у вправу, якщо учасники довго не можуть нічого згадати й немає бажаючих почати, ведучий може використовувати свою історію, проте ця історія повинна бути терапевтичною (2-3 історії).

3. Вправа «Парад стереотипів». На дошці або великому аркуші паперу плакатного формату записуються існуючі в учасників ставлення до тих чи інших ролей, які, на їхню думку, а також прийнятими у суспільстві уявленнями, повинні виконувати в сім'ї чоловік і дружина. Абсолютно все записується без цензурування. Ведучий записує всі висловлювання у два стовпчики – «жіночий» і «чоловічий».

Серед стереотипних жіночих ролей будуть фігурувати:

- Хороша господиня,
- Дбайлива мати,
- Любляча і ніжна дружина,
- Повинна добре готувати,

- Прати й прасувати,
- Прибирати квартиру,
- Створювати затишок, виховувати дітей ...

Серед стереотипних чоловічих:

- Бути захисником,
- Забезпечувати сім'ю матеріально,
- Виховувати дітей сильними та витривалими,
- Вміти ремонтувати щось в будинку ...Після ведучий просить

групу висловитись по кожному пункту. «Давайте перевіримо чи всі так вважають». Далі ведучий говорить, що багато стереотипів стали по-справжньому особистими установками, і розповідає про те, що ж із себе представляють стереотипи. Після цього звертається до групи з питаннями:

1. Навіщо потрібні стереотипи? Чи можна обійтись без них? Чи завжди вони тільки погані, чи є у них хороша сторона?

2. Як стереотипи співвідносяться з реальністю? Чи завжди вони несуть правду?

3. Що станеться, якщо до шлюбу подружжя не прояснять очікування один одного, а будуть надіятися на будівництво сімейного вогнища, відповідного стереотипному уявленню?

4. Чи існують невідповідності серед членів групи в їх погляді на ролі чоловіків і жінок у сім'ї?

5. Які труднощі виникають перед подружжям у зв'язку з прийнятими в суспільстві поглядами на «традиційно чоловіче» та «традиційно жіноче» поведінку в сімейному житті?

6. Наведіть приклади, коли ви стали «жертвою» стереотипу?

4. Вправа «Принц на білому коні». Ця вправа в ігровий і жартиливий формі підкреслює драматизм будь-якого вибору і відношення до бажаного. Учасники беруть альбомний аркуш і складають його удвічі, потім ще вдвічі і знову в двічі. Таким чином, розправивши папір, отримують контури 8 квадратів. Ведучий просить кожного подумати і написати в кожному з квадратів по одній якості-вимозі до особистості майбутнього обранця, обраниці, які є для нього принциповими у сімейних відносинах. Після цього ведучий починає свою розповідь:

«Одна дівчина мріяла вийти заміж. Коли вона уявляла собі судженого, їй бачився на тлі безкрайніх зелених полів і блакитного чистого неба чудовий Лицар, високий красень, Принц на білому

коні. І вона вірила, що так і станеться колись: приїде довгоочікуваний Принц і запропонує їй руку і серце. Одного разу дівчина звернула увагу на те, що слідом за весною прийшло спекотне літо. Трава пожухла і мало походила на соковитий зелений луг її мрії. З жалем довелося дівчині розлучитися з цим першим елементом заповітної мрії... А вам доведеться позбутися однієї з вимог до свого Принца або Принцеси. Перегляньте заповнені квадратики і вирвіть той, з яким шкода, але необхідно розлучитися.

...За літом прийшла осінь. Грозові хмари затягнули небо до самого горизонту, стало зрозуміло, що блакитний небосхил – теж бажаний, але не такий вже обов'язковий елемент майбутнього сімейного щастя (розлучаємося з другим квадратиком-вимогою). Дівчина дорослішала, і прийшов час відмовитись від ще однієї ілюзії, що її обранець буде високий, адже навколишні хлопці не завжди були високі, але і серед них були юнаки гідні уваги (відриваємо ще один квадратик). Життєвий досвід скорегував мрії героїні, якій стало зрозуміло, що зовнішня краса – це чудове доповнення до внутрішньої (розлучаємося ще з одним квадратиком). Наступні дії нескладно вгадати – відірвіть з вашого списку вимог до партнера ще один квадрат. Подивіться з чим ви залишилися. Тепер, розуміючи, що й самі ми не ідеальні, знову зменшуємо список наших вимог. І ще один квадратик відірвемо... Що залишилося у ваших руках?

Які якості, вимоги для вас були особливо значущі спочатку? Від яких вимог ви позбулися з легкістю? Які з компромісів виявилися особливо складними? Що «в залишку»? Записуємо вимоги на дошці у дві колонки: «чоловічі» і «жіночі».

5. Вправа «Три стільця». У даній вправі підлітки беруть участь за бажанням. На одного учасника витрачається не більше 15-20 хв. На сцені (певне місце в залі) стоять три стільця: один біля одного. Перший стілець – Я. Наступний за ним – «друга половинка», ймовірний обранець. Третій – метафоричний образ сім'ї цих людей. Доброволець з числа учасників виходить на майданчик і, пересідаючи зі стільця на стілець, постає в трьох образах. Він розповідає про себе з усіх ролей. Решта учасників у формі «пресконференції» (коли протагоніст в різних образах) ставлять питання, щоб краще розкрили образ і прояснити взаємовідносини між трьома образами.

Після вправи шерінг (5 хв.) – безоціночний обмін почуттями між учасниками дії і глядачами, підтримка протагоніста; головний учасник отримує зворотній зв'язок від учасників, що грали ролі всередині його сцени та глядачів.

6. Обговорення. Учасники по колу розповідають про почуття і думки, що виникли в процесі вправ заняття, не даючи оцінок і не критикуючи інших.

7. Прощання. Учасники роблять побажання один одному, хаотично пересуваючись по залу.

Заняття 5

Мета: Формування позитивного відношення до особистої майбутньої родини.

Форма роботи: групова, мозковий штурм, рольовий тренінг, обговорення.

Хід заняття:

1. Вітання. Учасники по колу називають своє ім'я та роблять комплімент учаснику, який сидить ліворуч.

2. Вправа «Моя сім'я через роки». «Давайте уявимо себе не на тренінгу, а в колі своєї особистої родини через 15 років. Отже, закрийте очі і зосередьтеся на своїй подорожі в часі. Ми вирушаємо з вами в майбутнє. Отже, сьогодні... (дата через 15 років). Де ви уявляєте себе? Країна? Пейзаж, оточення? Що є вашим родинним гніздом? Це квартира, будинок? Яке це місце? Його інтер'єр? Який вид з вікон? Спробуйте уявити собі членів вашої сім'ї. Як вони виглядають? Де знаходяться в просторі будинку? Кого не вистачає? Як ви зазвичай проводите свій день? Як ви відпочиваєте? Які проблеми є у вашій родині? Як ви їх вирішуєте? До кого ви звертаєтеся за допомогою і підтримкою? Подумайте, які успіхи вашої родини. Що змушує вас пишатися собою і своїми близькими? У яких сферах виявляються досягнення вашої родини? Побудьте ще трохи в цьому майбутньому і повертайтеся в сьогодення, в цей зал, в... (число проведення заняття)».

Після проведення заняття обговорюються почуття і думки, основні питання вправи.

3. Вправа «Учитель, виховай учня!» «Довгі роки батьки росли і виховували вас. Мало хто вважає, що виховання це було бездоганним. Як правило, кожен з дітей хоч раз говорить: «Ось, коли я стану батьком...», «Якщо б я був на місці моїх батьків...!» Наша зу-

стріч дає можливість зараз проаналізувати, чому ви б хотіли навчити ваших батьків. А чому вони вас навчили у своєму ставленні до сім'ї. Чого б ви навчили своїх дітей?». На обдумування і запис дається 10 хвилин. Через відведений час всі учасники презентують форму свого міркування у вигляді обговорення.

4. Вправа «Древо сімейних цінностей». «Цінності – це ті ідеали, які багато в чому «керують» нами в сімейному житті, виявляються навіть в самих побутових ситуаціях. Вам пропонується список деяких цінностей – важливих для сімейного життя. Подивіться, будь ласка, список. Якщо необхідно – доповніть його своїми цінностями. Тепер вам належить скласти шкалу пріоритетів: визначити, які з цінностей для вас є базовими – дуже важливими – в сімейному житті, які – менш значущими, а які взагалі знаходяться на периферії – не мають для вас значення. На аркуші паперу намалюйте велике дерево з корінням, стовбуром і кроною. Підпишіть в корінні базові цінності, на стовбурі – менш важливі цінності і на кроні ті цінності, які не настільки важливі для вас».

Після проведення обговорити, які висновки можуть зробити учасники після роботи над Деревом їх сімейних цінностей.

Список цінностей: • Наявність спільних інтересів;

- Взаємна повага членів сім'ї;
- Невтручання у справи один одного;
- Любов;
- Відданість;
- Збереження самостійності та автономії членів сім'ї;
- Матеріальне благополуччя;
- Благополуччя в очах оточуючих;
- Дитина – головний член сім'ї;
- Дисципліна;
- Виконання всіма членами сім'ї своїх обов'язків;
- Спільне проведення вільного часу;
- «Відкритий дім» перед друзями і родичами;
- Багато дітей;
- Незаперечний авторитет батьків;
- Довіра;
- Взаємодопомога.

5. Вправа «Чарівна крамниця». Гра, запропонована Я. Л. Морено, переводить на економічну мову властивості і характеристики

особистості, наші цінності піддаються перевірці на міцність: що ми готові зробити для досягнення ідеалу.

Магазин позначається стільцями, столиком, етажеркою, на яку поміщаємо різноманітні предмети. Вивіска дуже допоможе посилити настрої учасників.

Ведучий: «Я – господар чарівної крамниці. Я пробуду в магазині всього 15 хвилин, але за цей час багато хто з вас зможуть купити те, що їм було важливо придбати для того, щоб їх майбутня сім'я, а може і справжня батьківська, була щасливою і благополучною... Ціна, яку я прошу буде висока, але хіба не дорогі речі ви збираєтеся придбати?! Я запрошую всіх покупців ... »

Важливо підкреслити, що магазин не торгує матеріальними речами. Тут по бартеру можна обміняти якість, що заважає на ту, що дуже потрібна, але вона не властива учасникові: 100 гр. задрості сліз на кілограм терпіння... Продавець може сам запитувати, що саме він хоче отримати товар, що обмінюється. Обговорити, що викликало складнощі в обміні.

Обговорення. Учасники по колу розповідають про почуття і думки, що виникли в процесі вправ заняття, не даючи оцінок і не критикуючи інших, а також підводять підсумок всьому тренінгу; що змінилося в них, в їх погляді на навколишнє, чого вони навчилися, що запам'яталося найбільше. Кому їм би хотілося подякувати з учасників тренінгу і за що (ведучий не входить).

Прощання. Учасники роблять побажання один одному, виходячи з усього тренінгового курсу, хаотично пересуваючись по залу. Прощаються

Наукове видання

**МАРАТ АМІРОВИЧ КУЗНЕЦОВ,
КАТЕРИНА РОБЕРТІВНА МАННАПОВА**

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Відповідальний за випуск – А.В. Поденко
Комп'ютерна верстка – К.І. Фоменко

Підписано до друку 13.11.2015
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура «Book Antiqua». Умовн., друк., аркушів 15,0
Тираж 500 прим. Зам. №
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди 61002, Харків, вул. Алчевських, 29

Видавництво «Діса плюс». Тел. (057) 768-03-15
e-mail: disa_plus@mail.ru

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів та розповсюджувачів
видавничої продукції: серія ДК №4047 від 15.04.2011 р.

Надруковано в друкарні ФО-П Дуюнова Т.В.
61023, м. Харків, вул. Весніна, 12.
тел. (057) 717-28-80 e-mail: promart_order@ukr.net