

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г.С. КОСТЮКА
АПН УКРАЇНИ

На правах рукопису

КУЧМАНИЧ ІРИНА МИКОЛАЇВНА

УДК 159.923.2+364.28

РОЗВИТОК ДОМАГАНЬ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ
ВНУТРІШНЬОСІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник
М.Й. Боришевський
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент АПН України

Київ-2010

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ДОМАГАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ.....	11
1.1. Теоретико-методологічний аналіз проблеми домагань особистості	11
1.1.1. Концептуальні підходи до вивчення самосвідомості та Я-концепції у психології	11
1.1.2. Стан вивчення проблеми домагань особистості в психології	20
1.1.3. Психологічна характеристика домагань у структурі самосвідомості особистості	31
1.2. Домагання як показник особливостей формування самосвідомості у підлітковому віці	37
1.2.1. Підлітковий вік як один із основних етапів у розвитку самосвідомості особистості	37
1.2.2. Особливості самооцінки та домагань у підлітковому віці	46
1.3. Теоретичні засади розвитку домагань підлітка в контексті внутрішньосімейних взаємин	52
1.3.1. Внутрішньосімейні взаємини як об'єкт психологічного аналізу ...	52
1.3.2. Роль сім'ї у формуванні домагань та самооцінки підлітка.....	59
Висновки до розділу 1	67
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДОМАГАНЬ ПІДЛІТКА У ПРОЦЕСІ ВНУТРІШНЬОСІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН.....	70
2.1. Вивчення особливостей домагань у підлітковому віці: констатувальний експеримент та характеристика вибірки	70
2.2. Характеристики методів, методик дослідження домагань та самооцінки.....	72
2.2.1. Особливості домагань підлітка: аналіз та інтерпретація результатів дослідження	73

2.3. Дослідження особливостей внутрішньосімейних взаємин	81
2.3.1. Характеристика методик дослідження дитячо-батьківських стосунків	81
2.3.2. Психологічні особливості сімейної ситуації сімей з підлітками: аналіз результатів дослідження.....	85
2.4. Дослідження особливостей домагань підлітка у контексті внутрішньосімейних взаємин	100
2.4.1. Аналіз впливу стилю сімейного виховання на домагання підлітка	100
2.4.2. Особливості домагань підлітка залежно від типу функціонування сім'ї	107
Висновки до розділу 2	118
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ РІВНЯ ДОМАГАНЬ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	122
3.1. Модель програми психологічної корекції домагань підлітків.....	122
3.2. Обґрунтування вибору психологічного тренінгу для корекції домагань у підлітковому віці	128
3.2.1. Цілі, завдання та зміст програми	133
3.3. Особливості психолого-педагогічної роботи з батьками підлітків	143
3.4. Обговорення результатів формувального експерименту.....	155
Висновки до розділу 3	169
ВИСНОВКИ	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	174
ДОДАТКИ	192

ВСТУП

Актуальність дослідження. Життя у сучасному суспільстві вимагає від особистості вміння ефективно реалізовувати власний потенціал у процесі діяльності; не тільки адаптуватися до конкретних ситуацій, але й перетворювати їх, ґрунтуючись на стійкому та адекватному знанні себе; ставити реальні цілі й досягати їх, адекватно реагуючи на власні успіхи та невдачі; визначати своє місце у системі суспільних взаємин. Успішне розв'язання таких завдань можливе за умов належного рівня зрілості домагань особистості як важливого структурного компонента її самосвідомості.

На сучасному етапі розвитку науки накопичено значний теоретичний та емпіричний матеріал щодо особливостей феномена самосвідомості та його становлення на різних етапах онтогенезу особистості (Б. Г. Ананьєв, Р. Бернс, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, Л. С. Виготський, О. Є. Гуменюк, Е. Еріксон, І. С. Кон, Г. С. Костюк, С. Куперсміт, В. С. Мухіна, М. Розенберг, С. Л. Рубінштейн, М. В. Савчин, О. Т. Соколова, В. В. Столін, А. В. Фурман, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова). Теоретичне та експериментальне дослідження домагань особистості як складової самосвідомості здійснювалось М. Й. Боришевським, Л. В. Бороздіною, Л. Відінською, Ф. Гоппе, О. Залученовою, Б. В. Зейгарнік, К. Левіним, М. С. Неймарк, О. О. Серебряковою, Д. Френком та ін. Втім, недостатньо вивченою є проблема розвитку домагань на різних етапах онтогенезу особистості та виокремлення чинників, що впливають на становлення зазначеного феномена.

Доцільність вивчення психологічних особливостей домагань у підлітковому віці зумовлена наступним: по-перше, підлітковий вік є важливим етапом розвитку самосвідомості та її структурних компонентів; по-друге, зрілість параметрів домагань є важливою передумовою ефективної

адаптації підлітка до соціуму; по-третє, особистісне зростання індивіда залежить від набутих у підлітковому віці навичок розв'язання завдань, адекватних власному потенціалу.

Розвиток домагань особистості багато в чому залежить від соціального оточення, особливо сімейного. Незважаючи на перебудову взаємин з сім'єю, що відбувається у підлітковому віці, та прагнення підлітка до самостійності, сім'я залишається для нього важливим соціальним середовищем. Саме в умовах постійного спілкування та взаємодії з батьками й іншими членами родини у дитини уточнюються й формуються уявлення про себе, патерни постановки мети та шляхи її реалізації. Отже, дослідження розвитку домагань підлітка як важливого самостійного компонента самосвідомості неможливо розглядати поза сімейним контекстом.

Таким чином, соціальна та психолого-педагогічна значущість, недостатня теоретична і практична розробленість проблеми виокремлення чинників розвитку домагань підлітка у системі взаємостосунків сучасної сім'ї зумовили вибір теми «Розвиток домагань підлітка у процесі внутрішньосімейних взаємин».

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.

Тема входить до тематичного плану наукових досліджень лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України «Психологічні закономірності становлення та розвитку духовності особистості» (номер держреєстрації 0106U000470). Тема затверджена вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол №3 від 30.03.2006 року) та узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №10 від 26.12.2006 року). Автором досліджувався розвиток домагань підлітка як структурного компонента самосвідомості, що є важливою детермінантою становлення духовності особистості.

Мета дослідження полягає у вивченні та науковому обґрунтуванні впливу внутрішньосімейних взаємин на розвиток домагань у підлітковому

віці та розробці на цій основі ефективної програми корекції домагань особистості підлітка.

Відповідно до поставленої мети дослідження визначено наступні **завдання:**

1. Провести теоретичний аналіз та розкрити психологічний зміст феномена домагань як важливого компонента самосвідомості особистості, висвітлити особливості розвитку домагань у підлітковому віці та з'ясувати роль сімейних взаємин в цьому процесі.

2. Емпірично дослідити психологічні особливості параметрів висоти, адекватності та стійкості домагань у підлітковому віці; з'ясувати специфіку взаємозв'язку між домаганнями та самооцінкою.

3. Дослідити й проаналізувати особливості розвитку параметрів домагань у підлітковому віці під впливом специфіки внутрішньосімейних взаємин.

4. Розробити й експериментально перевірити ефективність програми психокорекційної роботи з підлітками, спрямованої на оптимізацію розвитку самосвідомості підлітка, а також на корекцію їх домагань.

Об'єкт дослідження: процес розвитку домагань підлітка в системі сімейних взаємин.

Предмет дослідження: параметри домагань підлітка, сімейні стосунки та взаємозв'язки між ними в процесі їх розвитку.

В основу дослідження покладено такі **гіпотези:**

- У підлітковому віці відбувається активний розвиток домагань особистості у напрямку зростання зрілості параметрів висоти, адекватності, стійкості.

- Особливості функціонування сім'ї та внутрішньосімейні взаємини (репрезентовані стилем сімейного виховання, характеристиками сімейної згуртованості та сімейної адаптації) з причини їх значущості є одним із найвагоміших чинників у процесі розвитку домагань підлітка.

- Ефективна психологічна корекція домагань підлітків можлива за умов комплексного впливу на особистість, що відповідає віковим потребам підлітка з урахуванням індивідуального та групового рівнів: активного соціально-психологічного навчання із використанням спеціально підібраних технік та вправ, а також із залученням батьків до співпраці з психологічною службою.

У дослідженні використовувалися наступні **методи**: теоретичні - аналіз наукової літератури, систематизація і узагальнення теоретичних та емпіричних даних; емпіричні – констатувальний та формувальний експерименти, спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, проєктивні методики, контент-аналіз, тестування.

До психодіагностичного комплексу увійшли наступні методики: модифікований варіант методики оцінки домагань Ф. Гоппе - прогресивні матриці Равена, методика Т. Дембо-С. Я. Рубінштейн у модифікації А. М. Прихожан для дослідження самооцінки та рівня домагань; шкала сімейної адаптації та згуртованості (FACES-3) Д.Х.Олсона для дослідження параметрів функціонування сім'ї, методика «Сімейна соціограма» Е.Г. Ейдемільера та О.В.Черемісіна для визначення місця суб'єкта в системі міжособистісних взаємин у сім'ї, опитувальник для батьків «Аналіз сімейних взаємовідносин» (АСВ) Е.Г. Ейдемільера та Е.Г.Юстицькіса, опитувальник для дітей «Батьків оцінюють діти» (БОД) – модифікація опитувальника АСВ, здійснена І.А.Фурмановим та О.О.Аладьїним для визначення стилів сімейного виховання.

Для обробки результатів використовувався пакет комп'ютерних програм SPSS 12.0, зокрема такі методи математичної статистики: кореляційний аналіз, методи порівняння груп за різними показниками (χ^2 -критерій Пірсона, G-критерій знаків).

Організація дослідження. Дослідження проводилося на базі загальноосвітніх шкіл №22 та №28 м. Миколаєва упродовж 2007-2009 років. Загалом експериментальним дослідженням було охоплено 145 підлітків у віці

14-15 років та 70 батьків. Формувальний експеримент проведено із 50 підлітками.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

– *вперше надано* системну характеристику домаганням у підлітковому віці, що розкривається у таких особливостях: підвищення рівня домагань, зростання ступеня адекватності, домінування реалістичної тактики цілепокладання, що базується на адекватній високій оцінці себе та своїх можливостей; *доведено*, що специфіка внутрішньосімейних взаємин зумовлює особливості розвитку домагань підлітків, що презентовано характеристикою їх висоти, адекватності, стійкості; *описано* специфіку сімейних взаємин у підлітків, що розрізняються за особливостями розвитку домагань; *з'ясовано*, що серед різних аспектів внутрішньосімейних взаємин значущим у розвиткові домагань підлітка є тип сімейної згуртованості та стиль сімейного виховання; *розкрито* особливості розвитку параметрів домагань підлітка в залежності від визначення та сприйняття ним власної позиції у контексті внутрішньосімейних взаємин; *доведено*, що організація психокорекційної роботи у двох напрямках – застосування соціально-психологічного тренінгу з підлітками та психолого-педагогічна робота з їх батьками, сприяє оптимізації розвитку домагань підлітка;

– *уточнено* поняття домагань особистості як самостійного компонента самосвідомості і репрезента мотивації досягнення; поглиблено уявлення про умови внутрішньосімейної взаємодії, що сприяють розвитку зрілості параметрів домагань;

– *набули подальшого розвитку* уявлення про особливості співвідношення домагань та самооцінки у підлітковому віці; характер дитячо-батьківських взаємин у сім'ях із підлітками.

Практичне значення отриманих результатів полягає у виявленні та обґрунтуванні даних про психологічні особливості домагань підлітків, характеристику параметрів висоти, адекватності, стійкості на цьому етапі онтогенезу; розробці комплексної психокорекційної програми, спрямованої

на корекцію домагань підлітка та гармонізацію дитячо-батьківських взаємин, що може використовуватись у практиці роботи шкільної психологічної служби, в системі діяльності соціальних служб зі справ молоді та сім'ї.

Основні результати теоретико-емпіричного дослідження були впроваджені в практику роботи кафедри теоретичної та прикладної психології Миколаївського державного педагогічного університету імені В.О.Сухомлинського (акт №08.1/210-1 від 19 лютого 2010 р.), в консультаційній роботі з учнями та їх батьками в Миколаївській загальноосвітній школі № 22 (довідка № 60 від 10 лютого 2010 р.), в Миколаївському міському благодійному фонді «Центр соціальних програм» у роботі з дітьми-підлітками школи соціальної реабілітації (довідка № 02/17-1 від 17 лютого 2010 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження викладалися та обговорювалися на Міжнародній науково-практичній конференції «Гене́за буття особистості» (Київ, 2006); Міжнародній науково-практичній конференції «Семейные объектные отношения в свете современных психоаналитических (глубинно-психологических) концепций» (Ялта, 2007); Міжнародній науково-практичній конференції «Методологічні засади практичної психології» (Переяслав-Хмельницький, 2008); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Стратегія психологічного, біомедичного та соціального розвитку особистості» (Миколаїв, 2007); V Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Методичні та теоретичні засади глибинної корекції: проблема психічної адаптації (м. Ялта, 2008); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Університет як центр організації освітньо-виховного середовища у регіоні» (Миколаїв, 2009). Результати роботи щорічно обговорювались на засіданнях кафедри теоретичної та прикладної психології факультету психології Миколаївського державного університету імені В. О.Сухомлинського (2007-2010), лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С.Костюка НАПН України (2008-2010), засіданнях наукового семінару у

Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д.Ушинського (2010).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображені у 6 публікаціях, з яких 5 надруковано у наукових фахових виданнях, затверджених переліком ВАК України.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертаційної роботи представлений на 210 сторінках, основний зміст включає 165 сторінок. Робота містить 13 таблиць, 13 рисунків та 5 додатків на 18 сторінках. Список використаної літератури складає 208 джерел (серед них 11 іноземними мовами) на 18 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ДОМАГАННЯ ОСОБИСТОСТІ
ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

1.1. Теоретико-методологічний аналіз проблеми домагань особистості.

1.1.1. Концептуальні підходи до вивчення самосвідомості та Я-концепції особистості в психології. Вивчення самосвідомості є однією з актуальних проблем сучасної психологічної науки. Специфіка цього феномену, його багатогранність потребує пильної уваги вчених різних галузей та напрямів, зокрема, філософів, психологів, соціологів, психіатрів та ін.

У загальному розумінні самосвідомість – це конструкт-утворення внутрішнього світу, за допомогою якого людина усвідомлює себе і відповідно цього самоусвідомлення ставиться до себе. Самосвідомість не є самостійним явищем людської психіки, вона тісно пов'язана із свідомістю і є необхідною складовою процесу формування особистості. Як зазначав С.Л.Рубінштейн, «...без свідомості та самосвідомості немає особистості» [140, с. 238].

У сучасній психологічній науці є низка досліджень, присвячених феномену самосвідомості, які ведуться у різних напрямках. Як справедливо зауважував І.С. Кон, що психологія намагається розділити проблему сутності «Я» на певні складові частини, які могли б стати предметом експериментальних досліджень [82]. Загалом, можна виокремити наступні напрями: вивчення самосвідомості в загальнотеоретичному та методологічному аспектах (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн, П.Р.Чамата); створення багаторівневої моделі самосвідомості та аналіз окремих її складових (М.Й.Боришевський, Л.В.Бороздіна, І.С.Кон, В.В.Столін, І.І.Чеснокова, Т.Шибутані та ін.);

виокремлення етапів становлення самосвідомості та вивчення чинників, які впливають на цей процес (Л.І.Божович, В.С.Мухіна, Е.Еріксон та ін).

Однак, незважаючи на різні підходи до розуміння феномена самосвідомості, положення про те, що самосвідомість є одним із найголовніших конструктів особистості й посідає чільне місце у психічній діяльності особистості, підтримується багатьма науковцями.

Вивчення самосвідомості має глибокі історичні корені. Інтерес людини до свого внутрішнього світу, пошук відповідей на питання «Хто Я?» виник спочатку в філософії і до середини ХІХ століття знаходився в площині цієї науки. Лише з другої половини ХІХ століття вивчення самосвідомості стало предметом психологічних досліджень.

У рамках філософських уявлень аналіз самосвідомості – це виявлення його гносеологічної сутності, знаходження співвідношення та взаємозв'язку між «Я» та «не-Я», між суб'єктом та об'єктом, між матеріальним природним світом та між внутрішнім світом людини.

Традиційно вважається, що вивчення самосвідомості почалося ще з часів античної філософії і пов'язане з ім'ям Сократа. Афінській філософ вважав, що вивчення об'єктивно існуючого світу не буде повним без паралельного вивчення людиною свого внутрішнього світу, своєї душі [3;119;172].

Платон зазначав, що діяльність душі не пасивне сприйняття, спостереження, а достатньо складна робота, яка базується на внутрішньому діалозі, бесіді з самим собою [3].

Р. Декарт, засновник раціоналізму, у своїй філософії ототожнював поняття «Я» і «душа», і наголошував на тому, що «душа» є тією субстанцією, котра мислить та розуміє і саме вона є першим об'єктом для пізнання [3; 82;119;172].

Дж. Локк вважав, що людина народжується без усіякого знання, а всі ідеї і поняття виникають у процесі взаємодії людини з зовнішнім світом, тобто завдяки зовнішньому досвіду. Але, крім зовнішнього досвіду, є ще і

внутрішній досвід (рефлексія - роздум), завдяки якому людина отримує знання себе, свого внутрішнього світу [119].

I. Кант наголошував на тому, що наявність у людини свідомості та самосвідомості значно возвеличує її над усім тваринним світом. Самосвідомість тісно пов'язана з самопізнанням. Філософ вважав, що обов'язок кожної людини по відношенню до себе – це розвиток своїх сил (духовних, тілесних, душевних) та самовдосконалення [3; 82;119;172].

Й. Фіхте розділяє всю реальність на «Я» та «не-Я», при чому «Я» - це універсальний суб'єкт діяльності, сила, яка породжує «не-Я», тобто зовнішній світ. «Я» філософ ототожнює зі свідомістю людства, із загальною самосвідомістю, втрачаючи при цьому індивідуальність та конкретність «Я» суб'єкта [82;119].

Г.В.Ф. Гегель виокремлює основні етапи розвитку самосвідомості, котрі збігаються як з фазами особистісного розвитку людини, так і з етапами розвитку людства загалом. На першому етапі відбувається усвідомлення свого існування; другий етап пов'язаний з міжособистісним спілкуванням, завдяки якому людина усвідомлює свою неповторність та індивідуальність. На останньому етапі, визначеному філософом як «всезагальна» самосвідомість, відбувається усвідомлення не тільки своєї унікальності, а й тотожності з іншими, завдяки чому «індивідуальне «Я» стає частиною об'єктивного духу» [цит. за 82].

Філософська теорія з другої половини XIX століття доповнюється дослідженнями психологів. Психологічні теорії, що засновуються на філософських уявленнях про самосвідомість, відрізняються розмаїтістю трактування її суті та складових. Зокрема, у сучасній психологічній науці для позначення психологічних особливостей внутрішнього світу людини використовують такі терміни, як «Его», «Я», «замість», «Я-образ», «Я-концепція», «Я-система», «самосвідомість», «ідентичність» та ін., які мають ґрунтовне визначення у контексті певних теорій. Проте недостатньо вивченим, на нашу думку, є проблема співвідношення та співіснування

зазначених концептів. Так, І.С. Кон зазначає, що образ Я, Его (суб'єктність) та ідентичність (самість) – це взаємопов'язані компоненти особистісного Я, які є синонімічними поняттями. В.В. Столін виходить з того, що хоча такі поняття як образ Я та Я-концепція не є тотожними, однак вони не містять суттєвих термінологічних відмінностей і в контексті вивчення самосвідомості можуть використовуватись як синоніми [82;160].

У вітчизняній літературі загальноприйнятим є вживання терміна самосвідомість. Сучасні психологи визначають самосвідомість як процес інтеграції людиною різних аспектів власного досвіду й численних образів самої себе у потоці різноманітних ситуацій соціальної взаємодії в єдине багатовимірне утворення, на основі якого відбувається усвідомлення власної унікальності, оцінка та корекція своєї поведінки [57; 76]. Спираючись на положення сучасної психології, вважаємо, що самосвідомість є тим базовим утворенням особистості, сутність якого полягає у виокремленні себе з навколишнього оточення, сприйнятті та усвідомленні різних аспектів власного Я. У результаті численних актів самоусвідомлення формується все більш досконала, витончена, глибока та адекватна сукупність знань щодо власної особистості, власного Я.

Здійснюючи науковий аналіз людського Я в межах психологічної науки, багато психологів ХІХ ст. спочатку бачили у цьому феномені лише чуттєвий образ, який формується на основі самовідчуттів та закріплюється у пам'яті асоціаціями. Так, Дж. Ст. Міль пов'язував появу уявлень щодо себе з пам'яттю про завершені дії. В. Вундт розумів Я як почуття [82]. Психофізіолог І.М.Сеченов вважав, що самосвідомість не є духовним відкриттям, вона є процесом пізнання, який закономірно виникає та розвивається на основі відповідних процесів у головному мозку [25].

Однак вищезазначені підходи до розуміння проблеми Я не приділяли достатньої уваги соціальному аспекту самосвідомості. Оскільки повноцінне існування людини неможливо уявити без соціуму, то й особливості розвитку самосвідомості треба розглядати саме в соціальному контексті.

Першим кроком у розумінні впливу соціального на самосвідомість стала теорія відомого філософа та психолога В. Джемса. Вчений вказував на подвійний характер самосвідомості, в якій одночасно співіснує дві складові - та, що пізнає («Я-суб'єкт», або ідеальне Его), й та, що є предметом пізнання («Я-об'єкт», або емпіричне Его). Ідеальне Его, на думку вченого, те, що безпосередньо пізнає – це «потік свідомості», який є надзвичайно складним для аналізу. Емпіричне Его – це все те, що за допомогою ідеального Его утворює зміст індивідуального Я людини і що вона може назвати «своїм». Саме емпіричне Его є продуктом взаємодії особистості та соціуму. Також автор виокремив три складові емпіричного Его – це «фізична особистість» (тіло, одяг, родина, багатство та ін.), «соціальна особистість» (прагнення людини належати до соціуму, бути членом певних груп) та «духовна особистість» (це сукупність духовних здатностей та властивостей) [19; 59].

Подальший розгляд проблеми у контексті соціальної природи Я продовжили соціологи Ч. Кулі та Дж. Мід. Ч. Кулі – автор теорії «дзеркального Я» наголошував, що формування особистісного Я відбувається під впливом найближчого оточення (первинних груп). Механізм такого формування включає три компоненти: це уявлення про те, яким індивіда бачить інша людина; як ця людина оцінює даного суб'єкта та пов'язана з цим оцінка себе (почуття гордості або приниження). Таким чином, головним акцентом у теорії Ч. Кулі є значення зворотного міжсуб'єктного зв'язку у формуванні Я [19; 57].

Дж. Мід вважав, що становлення особистісного Я за своєю сутністю є не чим іншим, як розгорнутим «усередині» індивіда соціальним процесом. У концепції Міда, зміст Я зумовлений не тільки уявленнями інших людей стосовно окремого суб'єкта, але й реальними взаємовідносинами, практичною взаємодією людини та інших. В результаті цього, в свідомості особи виникає те, що Дж.Мід позначає терміном «Ме», розуміючи під цим узагальнену оцінку особистості іншими людьми. А «І» характеризує те, як людина в ролі суб'єкта сприймає ту частину свого «Я», що позначена як

«Ме». Індивідуальне «Я», котре є єдністю «І» та «Ме», не просто складається з окремих соціальних компонентів, воно формується на основі соціального досвіду. Причому соціальну детермінацію самосвідомості «...слід вивести за межі мікрогрупи, а враховувати більш широкі стосунки індивіда і його групи з суспільством загалом...» [187, с.27]. Отже, згідно з позицією Дж. Міда, кожна людина формує своє «Я», оцінюючи свої суб'єктивні переживання з колективної точки зору [19; 57].

Подальший розвиток наукової думки стосовно феномена Я у психології пов'язаний з поглядами З. Фрейда і розробленою ним моделлю психічного життя особистості. У психоаналітичній теорії вважається, що детермінантою психічної діяльності індивіда є несвідомі потяги, або біологічно зумовлені інстинкти, які функціонують у несвідомій системі «Воно». Інстанція «Я» еволюціонує з «Воно», керується «принципом реальності» і виконує посередницькі функції між прагненнями «Воно», обставинами реального світу та нормами суспільства. «Над-Я», в свою чергу, формується з «Я» і представляє засвоєні індивідом цінності, норми та етичні засади суспільства. Таким чином, поняття «самосвідомість» та «Я-концепція» не виокремлюються Фрейдом у межах психоаналітичної концепції, проте вони можуть ототожнюватися з системою «Я» та «Над-Я». Оскільки центральною складовою психоаналітичної концепції є поняття несвідомого, то процес формування свідомості та самосвідомості розглядається З. Фрейдом з певним відривом від об'єктивно існуючої (соціальної) ситуації [57; 175; 187; 203].

Певним розширенням теорії З.Фрейда слугували погляди неофрейдистів (К.Хорні, Е.Еріксон, Е.Фромм та ін.), які зауважували, що формування самосвідомості як складової Я особистості залежить не тільки від особливостей функціонування несвідомого компоненту психіки, але й від особливостей соціальної ситуації, зокрема, від наявних умов життя, міжособистісних стосунків тощо.

У зарубіжній психології найбільш вживаним є термін «Я-концепція», який вперше був введений у рамках феноменологічного напрямку

(К.Роджерс, А. Маслоу, Р. Бернс та ін). К. Роджерс вважав, що «Я-концепція» або самість (на думку вченого, ці терміни взаємопов'язані і взаємозамінні) – це організована, логічно послідовна та інтегрована система уявлень щодо власного Я. Хоча Я постійно змінюється в результаті нового досвіду, взаємодії з навколишніми, все ж воно постійно зберігає якості цілісної системи, гештальта. Цей гештальт є доступним для усвідомлення (хоча й не завжди усвідомленим) і сягає рівня самосвідомості.

Надзвичайно важливим моментом у розумінні Я-концепції К.Роджерсом є положення про те, що структура Я особистості формується через взаємовідносини з навколишніми, зокрема, зі значущими людьми (приміром, батьками, сестрами та братами, іншими членами родини). З огляду на це, автор стверджує, що важливими елементами формування Я-концепції є наявність потреби у позитивній увазі, умови цінності та безумовна позитивна увага. Однак, для розвитку позитивної Я-концепції найважливішою складовою стосунків з найближчим та значущим оточенням є наявність безумовної позитивної уваги [181, с. 541].

Грунтовною працею щодо розуміння феномена Я-концепції є праця Р.Бернса, в якій автор розглядає Я-концепцію як сукупність настановлень, спрямованих на самого себе. Традиційно виокремлюють три структурних компоненти настановлень: когнітивну складову (переконання), емоційне ставлення до нього та відповідну реакцію щодо цього переконання, яка реалізується у подальшій поведінці людини. Стосовно Я-концепції, ці три види настановлень можна конкретизувати наступним чином:

- образ «Я» - когнітивна складова – це уявлення індивіда щодо самого себе;
- самооцінка – емоційно-оцінкова складова – афективна оцінка цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність – від прийняття себе до осуду;
- потенційна поведінкова реакція – це ті конкретні дії, які спричинені образом Я та самооцінкою [19].

Р.Бернс зауважував, що зазначені компоненти Я-концепції формуються за умов соціальної взаємодії й не є одночасно сформованими феноменами. Отже, погляди вченого щодо психологічних особливостей Я-концепції є своєрідною інтегративною моделлю теорії К. Роджерса, представників символічного інтеракціонізму та позицією неофрейдистів, зокрема Е. Еріксона і його психосоціальної теорії розвитку особистості.

У контексті даного дослідження, Я-концепція розуміється нами як відносно усталену, динамічну, певною мірою усвідомлену систему уявлень особи про саму себе; своєрідний підсумок пізнання і оцінки самого себе в окремі Я-образи в умовах різноманітних ситуацій. Головна функція Я-концепції – «...утвердити у самосвідомості своєрідне відчуття визначеності у соціальному просторі, ідентифікуватися з конкретним довіллям, досягнути благодатного самоотождення» [57,с.16].

Таким чином, Я-концепція є центральним утворенням самосвідомості, її продуктом, який одночасно є і показником зрілості самосвідомості.

У вітчизняній психології загальноприйнятим є вживання терміну самосвідомість. В Україні вивчення самосвідомості пов'язане з іменами таких провідних науковців як М.Й.Боришевський, Г.С.Костюк, П.Р.Чамата. Зокрема П.Р.Чамата, який започаткував українську школу з проблем самосвідомості особистості, зауважував, що самосвідомість – це усвідомлення людиною самої себе у процесі взаємин із соціальним оточенням і зовнішнім світом. Причому самосвідомість виникає одразу із появою свідомості, оскільки є певною формою останньої [184; 185].

До вивчення феноменів самосвідомості зверталися також В.О.Васютинський, О.Є.Гуменюк, Н.О.Давидюк, Г.М. Меднікова, М.В.Савчин Г.М.Свіденська, Л.Г.Терлецька, Т.М.Титаренко, О.В.Шевченко, Т.М.Яблонська та ін.

Отже, можемо констатувати, що проведений аналіз поглядів щодо психології самосвідомості дозволяє стверджувати, що самосвідомість є

складним психічним процесом і має багаторівневу структуру, в якій кожен з рівнів пов'язаний з іншим, утворюючи систему.

Вивченню структури зазначеного феномена присвячено багато досліджень. Зокрема, І.І. Чеснокова запропонувала структуру самосвідомості у вигляді співіснування трьох складових: самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення та саморегуляції особистості [187]. І.С. Кон теж підкреслював рівневу будову самосвідомості, засновуючи свої погляди на основі теорії ієрархічної системи диспозицій В.О. Ядова [82]. В.В. Столін співвідносив особливості самосвідомості з рівнями активності людини на рівні організму, соціального індивіда та особистості [160]. У працях Е. Дікстейна, В.С. Мерліна, В.С. Мухіної та ін. також висвітлена проблема виокремлення певних рівнів у будові самосвідомості.

М.Й. Боришевський визначає самосвідомість особистості як складне утворення, яке співіснує у єдності наступних структурних компонентів: самооцінка (сутність якої полягає у критичному судженні суб'єкта щодо власних характеристик та ставленні до них); пов'язаний з нею рівень домагань, який є своєрідною проекцією самооцінки назовні й є настановленням людини щодо вибору певної мети; соціальні очікування (презентують уявлення особистості щодо оцінки її навколишніми), Я-образ (є результатом апробації особистістю її самооцінок, домагань та соціально-психологічних очікувань безпосередньо у діяльності) [32;134].

Узагальнюючи наявні у сучасній психологічній науці погляди щодо феномена самосвідомості та його компонентів, можемо зробити висновок, що існуючий понятійний апарат є доволі різноманітним, але водночас і неузгодженим. Зокрема, немає чітко визначеної позиції стосовно структурних компонентів самосвідомості, співвідношення Я-концепції та самосвідомості.

Засновуючись на проведеному теоретичному аналізі, вважаємо, що самосвідомість є важливим утворенням внутрішнього світу особистості, психологічний зміст якого полягає в осмисленні різних аспектів власного Я,

прийнятті та виокремленні себе як суб'єкта серед інших суб'єктів соціуму та побудові на цій основі поведінкової стратегії. Певним продуктом або результатом процесу самоусвідомлення є формування в особистості відносно стійкої, до певної міри усвідомленої системи знань про себе, що лежить в основі її Я-концепції.

Складність феномена самосвідомості зумовлює виокремлення дослідниками певних його структурних компонентів. Стосовно наявності та кількості останніх, погляди вчених не завжди збігаються, що й призводить до розмаїття поняттєвого апарату. Вважаємо, що ґрунтовне вивчення всіх складових самосвідомості й дозволить краще зрозуміти сутність та особливості її функціонування, а також виокремити ті чинники, які впливають на формування самосвідомості.

1.1.2. Стан вивчення проблеми домагань особистості в психології.

Визначаючи самосвідомість як складне утворення особистості, вслід за М.Й.Боришевським вважаємо, що серед інших структурних одиниць самосвідомості центральне місце належить самооцінці та домаганням особистості.

Домагання є важливим компонентом самосвідомості, що розкривають індивідуальні особливості мотивації досягнення особистості, а також тісно пов'язані з її цільовою структурою. Дослідження рівня домагань, розпочаті на початку ХХ ст., свідчать про важливість і багатогранність феномену.

Термін рівень домагань був запропонований школою німецького психолога К. Левіна, де й були здійснені перші дослідження. Т. Дембо, вивчаючи фрустраційні стани, пропонувала досліджуваним розв'язувати занадто складні завдання або взагалі завдання без розв'язку. У серії цих експериментів вперше і був розкритий механізм дії рівня домагань: якщо у досліджуваного виникали складнощі у розв'язанні певного завдання, то досягнення поставленої мети відбувалося поетапно, шляхом вибору більш

легких завдань. Цю проміжну мету і було визначено як рівень домагань особистості.

Подальше ґрунтовне дослідження феномена було здійснене Ф. Гоппе. Базуючись на запропонованому Т. Дембо визначенні рівня домагань і власних дослідженнях, Ф. Гоппе відкрив можливості більш глибокого та різнобічного трактування терміна, визначивши його як важливий психологічний конструкт особистості.

На думку Ф. Гоппе, під рівнем домагань треба розуміти «сукупність то невизначених, то більш точних очікувань, які зрушуються з кожним досягненням, цілей і домагань щодо майбутніх власних досягнень» [цит. по 33, с.3].

У своїх експериментальних дослідженнях, які мали вигляд ранжованих за складністю завдань, Ф. Гоппе вивчав проблему впливу успіху та невдачі на поведінку індивіда і досліджував динаміку рівня домагань в залежності від результативності дій суб'єкта. Вчений вважав, що оцінка успіху та невдачі залежить від рівня домагань індивіда у теперішній момент і від значущості цього досягнення для індивіда. Отже, якщо поставлена мета реалізована, то дія розцінюється як успіх і має емоційно позитивне забарвлення; якщо мети не досягнуто, то це переживається індивідом як невдача.

Однак, Ф. Гоппе зазначав, що рівень домагань формується в певному інтервалі, який виключає занадто легкі і занадто складні завдання, і приблизно збігається з можливостями індивіда. Таким чином, за межами цього інтервалу, результат дій оцінюється відповідно до змісту завдання і не супроводжується емоційними переживаннями успіху або неуспіху. Проте зона формування рівня домагань не є абсолютно стабільною. Зміщення домагань вгору або вниз залежить від низки чинників, а саме: від досягнень індивіда, зміни його працездатності, характеру завдань, від міри соціальної захищеності або незахищеності та ін.

У численних дослідженнях Ф. Гоппе спостерігав стійкий феномен: зростання рівня домагань після повного успіху і зниження його після низки

невдач і наголошував, що така зміна відбувається після стійкого повторення позитивного або негативного результату.

Для пояснення такої тенденції вчений запропонував поняття ієрархії цілей. Виконуючи певну дію, суб'єкт реалізує часткову мету. Цю мету Ф.Гоппе назвав реальною, підкресливши, що саме рівень реальної мети і є критерієм рівня домагань особистості на цей момент. Але досягнення реальної мети є тільки певним етапом у просуванні до більш значної, віддаленої цілі. Таким чином, сукупність конкретних актів, на які особистість спрямовує весь свій потенціал та зусилля – це бажання досягти заданого максимуму, або ідеальної мети. Відповідно, якщо на шляху досягнення індивідом реальної мети збільшується кількість невдач, то стає необхідним знизити рівень цієї мети, що не може не вплинути на реальність досягнення ідеальної мети [33; 70; 204].

Розвиваючи ці погляди, Ф. Гоппе припустив, що за кожними конкретними домаганнями на певні досягнення у діяльності стоїть мотиваційно-особистісна структура, яка не залежить від ситуації та стимульного матеріалу. Вчений визначив її як «рівень-Я» і трактував як таку, що програмує всю сукупність дій індивіда, динаміку вибору цілей, перехід від одного акту до іншого. Проекція «рівня-Я» в конкретних умовах функціонування суб'єкта дає уявлення про його рівень домагань [204].

У межах інтервалу, адекватного можливостям індивіда, зміщення рівня домагань зумовлене «рівнем-Я» і тенденціями, що входять до складу цієї структури, а саме: прагненням уникати невдачі та досягати успіху при максимально високих домаганнях. Ці тенденції є різноспрямованими і знаходяться в конфлікті. Оскільки існує головна властивість «рівня-Я» - зберігати найбільшу висоту, то вибір наступної мети повинен задовільняти одразу обидві тенденції. При реалістичній свідомості конфлікт між обережністю та повагою до себе розв'язується за схемою: після успіху – підвищувати рівень своєї мети, а після невдачі – знижувати.

Якщо індивід у новому завданні презентує високий початковий рівень домагань, то, як правило, це є спробою компенсувати невдачі у попередніх завданнях підвищеними вимогами до себе. Якщо має місце постійне зниження домагань під впливом зовнішніх обставин і, водночас, небажання припинити цю діяльність, то це свідчить про домінування тенденції уникнення невдачі [33].

В.С. Мерлін зазначає, що домінування тієї чи іншої тенденції залежить від деяких властивостей темпераменту. Так, в інтровертованих суб'єктів з підвищеним рівнем тривожності буде переважати тенденція уникнення невдачі. В екстравертів з низьким рівнем тривожності домінуватиме прагнення досягати успіху [111].

Вивчення Ф. Гоппе рівня домагань ініціювали подальші дослідження зазначеного феномена. Так, М. Юкнат, продовжуючи вивчення домагань звернула увагу на те, що його формування залежить від попереднього досвіду індивіда: позитивний попередній досвід стимулює зростання рівня домагань, негативний – приводить до їх зниження [33; 204].

К. Левін, узагальнивши результати здійснених на той час досліджень, дійшов висновку, що рівень домагань – це одне з найважливіших утворень особистості. Вся діяльність людини – це намагання досягти певної мети. Оскільки не завжди можливе досягнення мети в теперішній момент, то суб'єкт вибирає більш реальну мету – мету конкретної дії. Саме рівень мети дії приймається за критерій рівня домагань індивіда. Таким чином, домагання є невід'ємною складовою цільової структури особистості, а висотний параметр рівня домагань вказує на складність цілей суб'єкта.

К. Левін вважав, що формування мети дії багато в чому залежить від впливу чинників, які були вперше ним класифіковані. Умовно вони були поділені на ситуативні, або тимчасові, й стабільні – соціально-психологічні та особистісні. До ситуативних чинників вченим було віднесено: виявлений у дослідженнях Ф. Гоппе і згодом перевірений М. Юкнат феномен підвищення домагань після успіху і зниження їх після низки невдач. Крім цього, до цієї

групи К. Левін відносив своєрідну проекцію успішного або неуспішного досвіду, набутого в попередній частині завдання на наступну частину (виявлений ефект найбільш виразно проявляється, якщо серії експерименту сприймаються суб'єктом як одне завдання).

До групи ситуативних чинників, крім вищезазначених, належать: рівень складності завдання (що впливає на вибір часткової мети), значення цього завдання для індивіда, особливості інструкції, ставлення до експерименту та експериментатора, характер соціальної ситуації, емоційний настрій суб'єкта тощо [33; 70; 92].

В якості стійких детермінант рівня домагань К.Левін визначав: культурні чинники, вплив соціального оточення та індивідуальні особливості індивіда. На думку вченого, з самого дитинства на постановку суб'єктом певних цілей значно впливає соціальне оточення. Висота цілей, їх рівень залежить від норм групи, її стандартів. Однак на індивіда найбільше впливає не вербальне повідомлення норм цієї діяльності, а реальні результати, які були досягнуті соціальною групою [70; 94]. Тому результати власних досягнень індивіда оцінюються у порівнянні з досягненнями інших членів групи. Тенденція підтримувати свої досягнення на рівні середніх показників групи спостерігається не тільки у дорослих, але й у дітей.

Індивідуальні особливості, які впливають на вибір рівня мети, стосуються можливостей індивіда, його реакцій на успіх та невдачу. Встановлено, що у випадку, коли завдання має особистісне значення для індивіда, то рівень домагань має тенденцію до підвищення. З цього приводу Ф. Робайє наголошував, що рівень домагань можливо розглядати у контексті значущої для індивіда діяльності. Саме реалізація тих цілей, в яких зацікавлений індивід, приносить позитивні емоції та почуття задоволення [цит. по 33].

Я. Рейковський вважав: якщо в особистості спостерігається високий рівень домагань, то він може виявлятися у бажанні досягти успіхів у певній сфері, а також може проектуватися на різні значущі для індивіда види

діяльності [33]. К. Левін з цього приводу зауважував: «Ступінь, в якій рівень домагань в одному виді діяльності впливає на рівень домагань у другому виді діяльності, залежить від їх подібності й від того, наскільки добре попередній досвід стабілізував рівень домагань у цих видах діяльності» [цит. по 33; с.86]. Таким чином, можемо зазначити, що рівень домагань є важливим утворенням особистості, своєрідним індикатором способу цілепокладання суб'єкта. Однак, розкривати сутність, вивчати домагання видається можливим тільки за умов зацікавленості суб'єкта певним видом діяльності.

Подальші дослідження на предмет виявлення конкретних умов та механізмів процесу цілепокладання були здійснені С. Ескалоною та Л.Фестінгером у запропонованій ними теорії результуючої валентності.

Основою запропонованої моделі стали базові положення теорії поля К.Левіна, щодо валентності об'єктів та явищ навколишнього світу, які впливають на особистість і зумовлюють її поведінку.

Вчені наголошували: для того, щоб зрозуміти формування рівня домагань у певний момент, треба проаналізувати саме ситуацію вибору індивідом наступної задачі. Вибір складності наступного завдання зумовлений сукупністю чинників: валентністю успіху і невдачі для суб'єкта та когнітивними факторами вірогідного очікування. В моделі Ескалони-Фестінгера доведено, що зі зростанням складності задачі (мети) змінюється валентність успіху: вирішення задачі на низькому рівні не супроводжується переживанням повного успіху, тому валентність успіху на цьому рівні мінімальна. Позитивна валентність успіху зростає зі збільшенням ступеня складності завдання лише до певної верхньої мети, по інший бік якого успіх вже не може бути досягнутий навіть при максимальній мобілізації власних зусиль. Негативна валентність невдачі зростає зі зменшенням ступеня складності задачі. Невдача тим неприємніша, чим легшою була задача. Таким чином, авторами пояснюється прагнення людини ставити перед собою складні задачі.

Важливим акцентом в моделі Ескалони-Фестінгера є те, що, крім валентності успіху та невдачі, зазначений інший чинник – урахування індивідом ймовірності майбутнього успіху, тобто своєрідний прогноз очікуваного людиною результату. Урахування ймовірності досягнення або недосагнення разом з їх значущістю для індивіда складає зважену валентність [94].

У математичній моделі С.Ескалони і Л. Фестінгера для пояснення динаміки рівня домагань у конкретній ситуації використовувались лише ситуативні змінні. Проте для повного розуміння феномена домагань треба враховувати й особистісні диспозиції. Хоча можна припустити, що урахування індивідом ймовірності очікуваного результату у теорії С.Ескалони і Л.Фестінгера є до певної міри проявом особистісної характеристики. Однак найбільш повне відображення ці ідеї знайшли в дослідженнях рівня домагань у контексті мотиваційної сфери особистості.

Американським психологом Дж. Френком вперше був описаний вплив мотивації на рівень домагань. Продовжуючи розробку поняття «рівень-Я», запропонованого Ф. Гоппе, Дж. Френк трактував складові тенденції цієї структури як потреби, які створюють єдиний комплекс. Вчений виокремлював три специфічні потреби: 1) потреба утримувати домагання на великій висоті, 2) ставити цілі, близькі до реального виконання і 3) потреба уникати невдачі. Вчений зазначав, що при домінуванні першої або третьої потреби відбувається відхилення домагань. При акценті на першій – рівень домагань підвищується, при домінуванні потреби уникнення невдачі – суб'єкт або занижує свої домагання, або відчуває постійний страх невдачі [33].

Подальші дослідження у розвитку теоретичних уявлень щодо феномену домагань були здійснені Д. Мак-Клелландом, Дж. Аткинсоном, Х. Хекхаузенем у рамках теорії мотивації досягнення [33; 116;178;179].

Поняття мотив досягнення було введено Г. Мюрреєм і означало стійке прагнення індивіда зробити щось добре і швидко досягти певного рівня у діяльності. Д. Мак-Клелланд, продовжуючи вивчення мотиву досягнення,

вважав, що останній є особистісною диспозицією, яка актуалізується у ситуації змагання зі стандартами якості й виражається у стійкому прагненні до максимального досягнення в діяльності. Тим самим підкреслювалась індивідуальна специфічність величини мотиву досягнення [33; 74; 178; 179].

Розвиваючи ці положення, Дж. Аткинсон виокремив, окрім ситуативних змінних – очікування успіху і величини валентності, особистісні мотиви – досягнення успіху і уникнення невдачі, помітно розширивши завдяки цьому теорію результуючої валентності.

Дж. Аткинсон вважав, що вибір індивідом наступного завдання зумовлений двома тенденціями – досягати успіху та уникати невдачі. Тенденція прагнення до успіху – це та сила, яка, мобілізуючи весь потенціал індивіда, спрямовує його до певного досягнення (згідно з очікуваннями суб'єкта). Ця тенденція має три складові: особистісна складова – це мотив досягнення; ситуативні складові – це суб'єктивне очікування успіху і спонукальна цінність успіху (останнє, у розумінні Аткинсона, є суб'єктивним сприйняттям складності завдання).

Суб'єкти, мотивовані на успіх, віддають перевагу завданням середнього ступеня складності, оскільки дуже легкі завдання не приносять їм почуття задоволення, а при виборі надмірно складних завдань зростає вірогідність невдачі. Вони впевнені в успішному виконанні задуманого, їм властиві рішучість у невизначених ситуаціях, наполегливість у досягненні поставленої мети, готовність брати на себе відповідальність, адекватний рівень домагань, який зростає після успіху і знижується після невдачі.

Тенденція уникати невдачі, трактується Дж. Аткинсоном, як сила, що гальмує дії індивіда, які, у суб'єктивному розумінні, призведуть до невдачі. Прагнення уникнення невдачі викликає бажання вийти із ситуації, що містить для людини потенційну загрозу негативного завершення подій. Ця тенденція, відповідно, теж складається з трьох компонентів: особистісного – мотиву уникнення, і ситуативних компонентів – очікування невдачі та спонукальної цінності невдачі. Суб'єкти з відповідною мотивацією беруться

за розв'язання як занадто легких завдань (де вони впевнені у своєму успіху), так і занадто складних завдань (в цьому випадку, нерозв'язана задача не сприймається як особиста невдача).

Вчений наголошував, що особистість одночасно володіє як мотивом досягнення успіху, так і мотивом уникнення невдачі. В ситуації вибору відбувається конфлікт між двома тенденціями (досягати успіху та уникати невдачі), який долається у вигляді результуючої тенденції [33; 74; 178; 179].

Певне уточнення теорії Дж. Аткинсона було здійснене Н. Фізером, який ввів поняття зовнішньої мотивації. Н. Фізер виходив з того, що в будь-якій ситуації, окрім тенденцій прагнення до успіху та невдачі, на індивіда діє зовнішнє примушування, яке впливає на досліджуваного так, щоб він виконував завдання безвідносно до природи його мотивації, пов'язаної з досягненням [33].

Отже, інтерпретація рівня домагань у контексті мотивації досягнення дозволяє дійти наступних висновків. По-перше, модель Дж. Аткинсона найбільшою мірою дозволяє наблизитися до розуміння вибору цілей в певних ситуаціях шляхом виокремлення низки детермінант (мотив, привабливість мети, очікування успіху). По-друге, в рамках окресленої концепції рівень домагань трактується як репрезент, окремий прояв мотивації досягнення, яка загалом демонструє спрямованість дій індивіда – переважання надії на успіх або страх невдачі.

Підтвердженням цьому є результати досліджень, проведених С.М.Лабінською на предмет взаємозв'язку рівня домагань та мотивації досягнення. Результати досліджень засвідчили, що у підлітків із середнім і помірно високим рівнем орієнтації на успіх та середнім рівнем мотивації уникнення невдач спостерігається середній, з тенденцією до високого рівня домагань; в учнів з надмірно високим рівнем уникнення невдачі (як правило, ці діти схильні до невиправданого ризику) мають тенденцію до неадекватно високого рівня домагань; підлітки з низьким рівнем мотивації досягнення успіху та низький рівень мотивації уникнення невдачі демонструють низький

рівень домагань [90]. З огляду на це можемо стверджувати, що рівень домагань є певним показником рівня мети у прагненні індивіда до успіху або уникнення ним невдачі в діяльності.

Одним із важливих питань дослідження рівня домагань є вивчення його онтогенезу. Ще в школі К. Левіна визначали, що в рудиментарному вигляді домагання спостерігаються в дітей у віці 2-х – 3-х років. Дослідження Фейлз довели, що діти зазначеного віку мають домагання тільки у певних видах діяльності, що зумовлене наявністю їх здібностей. Проте вони не відмовляться від допомоги там, де самотійно не можуть впоратися [90].

Далі розвиток домагань йде по лінії зростання зрілості. Результати досліджень М. Юкнат довели, що всі особливості рівня домагань дорослих можна знайти при аналогічній експериментальній ситуації вже у дітей 8 років. Стосовно рівня домагань у шкільному віці, то дослідження І.Р.Алтуніної засвідчили, що молодші школярі, які прагнуть до успіху, ставлять перед собою складні завдання, вирізняються ініціативною поведінкою, діють у межах усвідомленого розумного ризику [90].

К.Р.Сидоров у дослідженнях дійшов висновку, що на результативність навчальної діяльності найбільше впливає саме рівень домагань. Оскільки домагання виступають «...додатковою мотиваційною змінною, яка безпосередньо відображається на продуктивності діяльності» [152, с.156].

У подальшому розвитку особистості, від молодшого шкільного до підліткового віку, підвищується реалістичність домагань, зменшується кількість атипових (неадекватних) реакцій на успіх і неуспіх. Дослідження рівня домагань підлітків свідчать про тенденцію зростання їх зрілості [33].

Дані генези рівня домагань, одержані групою К.Левіна, згодом були підтверджені та детальніше розглянуті іншими дослідниками. Зокрема, у дослідженнях Х. Хекхаузена та його колег, були визначені основні, якісно відмінні фази в онтогенетичному розвитку цілепокладання, а також вивчений вплив різноманітних детермінант, які формують індивідуальні особливості цільової поведінки [178; 179].

Серед важливих чинників формування рівня домагань протягом онтогенезу є переживання успіху. Як зазначає С.М. Лабінська, «...успіх, як результат реалізації учнем своїх можливостей в соціально-педагогічних ситуаціях, детермінує досягнення особистістю нової, прогресивної якості, визначає активізацію особистісного розвитку» [90, с.371].

Проведений теоретичний аналіз показує, що вивчення феномена домагань особистості розкриває різні його сторони, що й зумовлює відмінності у трактуванні концепту. Згідно з поглядами Дж. Френка, рівень домагань – «це такий рівень складності в знайомому завданні, який індивід береться досягти, знаючи рівень свого попереднього виконання в цьому завданні» [цит. по 33, с.8]. Б.Г. Ананьєв пов'язує домагання з оціночними потребами [33]. В.К. Гербачевський вбачає у рівню домагань потреби, мотиви або тенденції індивіда, які виявляються в ступені важкості тих цілей, які він перед собою ставить [50]. Х. Хекхаузен зазначає, що індивідуальні відмінності у рівню домагань є проявом мотивації досягнення [116;178;179]. Н.А. Батурін та Н.А. Курганський вважають, що при дослідженні рівня домагань сутнісним є вивчення мотивації досягнення в кожному окремому випадку [16]. Отже, вищезазначені погляди на проблему домагань розкривають їх у контексті мотивації, пов'язаної з досягненням, де висотний параметр рівня домагань є певним показником цієї мотивації в діяльності.

Також існує ще один спосіб трактування рівня домагань, а саме, як функцію самосвідомості, що тісно пов'язана з самооцінкою особистості. Зв'язок між двома конструктами підкреслювався у працях Ф. Гоппе, Б.В.Зейгарнік, О.А. Серебрякової, В.М. Блейхера, В.С. Мерліна, Л.В.Бороздіної, М.Й. Боришевського та ін. Докладніше цей підхід буде проаналізований нижче, в п.1.1.3.

Підбиваючи підсумок проведеного психологічного аналізу проблеми рівня домагань можемо дійти висновку, що розглянуті типи інтерпретацій не є конфліктуєчими. На нашу думку, різні визначення феномена домагань

особистості зумовлені складністю концепту та вивченням різних його сторін, відповідно до цілей досліджень.

У сучасній психологічній науці проблема вивчення домагань не є достатньо дослідженою, про що свідчить невелика кількість публікацій. Проте Т.М. Титаренко, аналізуючи проблему домагань особистості, вважає, що вивчення останньої є надзвичайно актуальною у наш час, оскільки «життєві домагання детермінують самоздійснення особистості» [169, с.291]. Саме у домаганнях, які мають високий спонукальний потенціал, відтворюється процес створення людиною бажаного майбутнього – самопрогнозування, самоактивація та самозаохочення. Серед важливих функцій домагань, Т.М. Титаренко виокремлює такі:

- оцінна – домагання оцінюють те, що є, може бути й те, що хотілося б.
- футуристична – домагання структурують образ майбутнього, за допомогою моделювання, що підпорядковується принципу організованості;
- функція самоконтролю, яка сприяє оцінюванню нашої самоефективності та впливає на подальший вибір цілей;
- функція самоусвідомлення – впливає на засвоєння життєвого досвіду, розуміння себе, свого життя у часовому вимірі [169].

Вивчення проблеми домагань на Україні пов'язане з іменами М.Й.Боришевського, Л.І.Гаврищак, С.М.Лабінської, Г.М.Меднікової, Т.М.Титаренко та ін.

У межах нашого дослідження, рівень домагань розуміється нами як важливий структурний компонент самосвідомості особистості, вельми тісно пов'язаний з її самооцінкою, який презентує особливості мотивації досягнення й тісно пов'язаний з цільовою структурою особистості.

1.1.3. Психологічна характеристика домагань у структурі самосвідомості особистості. Аналіз проблеми самосвідомості особистості дозволив зробити висновок, що самосвідомість – це достатньо складне

утворення внутрішнього світу людини, в структурі якого виокремлюють низку компонентів. Серед найважливіших компонентів, на думку багатьох науковців, є самооцінка та рівень домагань.

Оскільки рівень домагань тісно пов'язаний із самооцінкою суб'єкта, вважаємо на необхідне зупинитися на психологічних особливостях останньої.

В психологічній літературі накопичено значний теоретичний та емпіричний матеріал у рамках дослідження самооцінки особистості. До вивчення цієї проблеми зверталися В.Б. Абдрахманова, Л.І. Божович, Л.В.Бороздіна, В.П. Левкович, А.І. Липкіна, Т.А. Полозова, Е.О. Савонько, В.Ф. Сафін, О.А. Серебрякова, та ін. В Україні вивчення самооцінки пов'язане з іменами таких науковців як М.Й. Боришевський, Г.М. Меднікова, П.Р. Чамата та ін.

У загальнотеоретичному значенні самооцінка – це оцінка суб'єктом себе, своїх можливостей та потенціалу. Г.І. Липкіна підкреслювала, що людина свідомо чи несвідомо завжди прагне знати свою ціну [100].

Оцінка себе – вміння правильно оцінити свої сили, можливості, здібності та співвіднести їх з вимогами навколишніх – є необхідною умовою формування особистості. Однак самооцінка виступає не тільки регулятором відносин особистості з самою собою, але є одним із важливих чинників, які зумовлюють специфіку поведінки людини в групі [95].

Існує значна кількість психологічних досліджень, які стосуються розкриття сутності феномена, механізмів розвитку та функцій самооцінки. Автори більшості таких досліджень, погоджуються з тезою, що самооцінка є одним із центральних компонентів самосвідомості, який має складну багаторівневу структуру і співіснує у єдності когнітивної, афективної та поведінкової складових.

Основними параметрами самооцінки, які водночас виступають показниками рівня її розвитку, є ступінь адекватності, висота і міра стійкості. Ступінь адекватності й висота хоча і схожі, але не тотожні параметри.

– Адекватність характеризує міру розходження або збігу з фактичною, реальною характеристикою суб'єкта. Важливим критерієм адекватності є порівняння самооцінки суб'єкта з оцінкою навколишніх.

– Висота є не менш важливим кількісним параметром самооцінки. Вона визначається тією кількістю одиниць, якою суб'єкт наділяє себе для визначення виразності у нього певної характеристики.

– Міра стійкості пов'язана з висотним параметром. Стійкою є та самооцінка, висота якої протягом певного часу залишається відносно незмінною до ситуативних зовнішніх впливів [132].

Домагання теж характеризуються певними параметрами. Л.В.Бороздіна зазначає, що в дослідженнях зарубіжних психологів основним параметром аналізу рівня домагань вважається цільове відхилення (термін вперше був введений та проінтерпретований Дж. Френком). Цільове розходження або відхилення – це інтервал між значенням рівня домагань в певному завданні та рівнем досягнення у попередній спробі, і представляє собою кількісний показник домагань особистості [33].

У вітчизняній літературі традиційно виокремлюють три основних параметри – адекватність, висоту та стійкість рівня домагань.

– *Висота* визначається за розташуванням кількості виборів в одній із зон складності завдання: високій, середній чи низькій. Критерієм висотного параметру домагань є належність більшості виборів (2/3) до якоїсь із визначених зон; сума обраних номерів певної складності; середнє арифметичне усіх виборів упродовж експерименту тощо.

– *Стійкість* визначається змінами рівня домагань, які спостерігаються в експерименті. Ці зміни залежать від певних умов, насамперед від попередніх досягнень. У нормі, як правило, фіксується незначна динаміка домагань у межах визначеної індивідом робочої зони.

– *Адекватність* домагань оцінюється за наявністю та кількістю атипових виборів. Типові зсуви – це підвищення рівня домагань після успіху та зниження після невдачі. Відповідно, атиповими є ті зрушення, які

відображають зворотну динаміку. Неадекватним рівень домагань вважається тоді, коли в експериментальній ситуації відзначається 2-3 і більше нетипових виборів [33; 132].

Протягом значного часу домагання особистості ототожнювалися із її самооцінкою. Правомірність такого зв'язку бере свій початок ще з робіт В.Джемса, який для психологічного аналізу самооцінки використав домагання особистості. Вчений вважав, що самооцінка (у теорії В. Джемса самоповага) виникає як результат співвідношення успіхів із домаганнями. Це знайшло відображення у формулі «Самоповага = успіх/домагання», з якої слідує, що чим вищі домагання особистості, тим важче їй підтримувати самоповагу [59].

Ф. Гоппе для пояснення динаміки зміщення рівня домагань у конкретних випадках ввів поняття «рівень-Я», який пов'язував із самосвідомістю особистості, зокрема, з усвідомленням свого місця у соціальному оточенні. На думку вченого, рівень домагань виникає в результаті двох основних, однак взаємно протилежних тенденцій – тенденції підтримати свій «рівень-Я» максимально високо і тенденції знизити свої домагання, щоб уникнути невдачі і не завдати шкоди своєму Я. Ф.Гоппе також зазначав, що тенденція утримувати свій «рівень-Я» на певній висоті пов'язана з соціальною ситуацією розвитку і є відображенням позиції суб'єкта по відношенню до свого оточення. В подальшому термін «рівень-Я» трактувався як самосвідомість (М. Юкнат), як система життєвих цілей особистості, яка включає і погляд особистості на себе (Дж. Френк), як самооцінка особистості (Б.В. Зейгарник) [33; 204].

Розвиток наукової думки у цьому контексті мав наслідком те, що точка зору на рівень домагань як індикатор самооцінки стала домінуючою у працях зарубіжних та вітчизняних вчених. Дж. Френк вказував, що аналіз домагань дозволяє виявити те, яким чином індивід оцінює себе [33]. В. Гошек, аналізуючи праці багатьох вчених, зауважував, що рівень домагань являє собою самооцінку, яка виражається індивідом у певних вимогах до

подальшої діяльності [54]. В.С. Мерлін наголошував, що рівень домагань залежить від самооцінки людиною своїх сил та здібностей [33]. М.С.Неймарк вважає, що зміна рівня домагань тільки тоді допомагає людині зробити вибір посиленої для неї задачі, коли вона правильно оцінює свої можливості [109; 120]. Р. Мейлі, аналізуючи структуру особистості, теж вказував на зв'язок між рівнем домагань та самооцінкою [109].

Вивчення рівня домагань у складі дослідження проблеми самооцінки активно підтримувалось також психологами колишнього Радянського Союзу. Зокрема, В.М. Мясичев виокремлював у рівню домагань суб'єктивно-особистісну та об'єктивно-принципову сторони. Суб'єктивно-особистісна сторона співвідносилась, згідно з поглядами вченого, із самооцінкою [22; 118]. Б.В.Зейгарнік також підкреслювала зв'язок самооцінки та рівня домагань і наголошувала, що при низькому рівні оцінки себе спостерігається низький рівень домагань [70]. О.А. Серебрякова зазначала, що рівень домагань – це потреба людини в такій самооцінці, яка б її задовольнила [70]. В.М. Блейхер виходив з того, що формування домагань залежить від стабільності самооцінки [22]. Л.І. Божович вважає, що рівень домагань є одним із найважливіших утворень особистості, яке детермінує її активність і тісно пов'язаний з самооцінкою [23; 24]. Зв'язок домагань і самооцінки у свої працях підкреслюють Б.С. Братусь, Г.А. Ключнікова, Г.І. Ліпкіна та ін.

Цікавий погляд на співвідношення самооцінки та рівня домагань висвітлено у роботі Т.А.Полозової. Авторка вважає, що процес становлення самооцінки в онтогенезі зумовлений генезою домагань. Отже, самооцінка існує в складній взаємодії всіх форм домагань (початкові домагання, загальна «домагальність», рівень домагань та уявлення щодо себе), які в певні періоди формування особистості є етапами розвитку її самооцінки [127].

Проаналізувавши існуючі погляди з проблеми взаємовідношення самооцінки та рівня домагань, можемо констатувати, що наявність такого зв'язку є безсумнівною. Однак, більш глибоке вивчення зазначених

структурних компонентів самосвідомості дає підстави стверджувати, що в деяких випадках спостерігається їх розходження за різними параметрами.

Значний внесок у цьому напрямі зроблено в працях Л.В. Бороздіної. У роботі Л.В. Бороздіної та Л. Відінської досліджувалися взаємозв'язки між самооцінкою та рівнем домагань за параметрами висоти, адекватності та стійкості. В результаті автори дійшли висновку, що оцінка себе та домагання особистості можуть як збігатись, так і розходитись за вказаними параметрами. Дисонанс між вказаними компонентами в певних ситуаціях може супроводжуватися внутрішнім конфліктом, зростанням напруження та появою негативних емоційних реакцій [34].

Результати досліджень Л.В. Бороздіної та О.А. Залученової засвідчили, що при розходженні рівнів (висотних параметрів) самооцінки та рівня домагань спостерігається значне підвищення рівня тривоги, навіть при високій самооцінці. Авторами робиться висновок, що цей феномен зумовлений саме дивергенцією між самооцінкою та домаганнями особистості [35].

У своїх дослідженнях Я.Л. Коломінський дійшов висновку, що в учнів допоміжних шкіл при розходженні самооцінки соціометричного статусу та відповідних домагань спостерігається підвищення рівня тривожності [80].

О.А. Зінько, аналізуючи різні типи сполучень самооцінки та рівня домагань за параметрами стійкості та адекватності, зауважує, що можливе як синхронне розташування цих двох конструктів, так і співвідношення за типом: стійка самооцінка – нестабільний рівень домагань, неадекватна самооцінка – адекватний рівень домагань і т.д. Крім цього, авторка зазначає, що дивергенція між самооцінкою та рівнем домагань за параметрами стабільності та адекватності не призводить до підвищення тривожності, агресивності та інших емоційних реакцій, які спостерігаються при розходженні їх висотних параметрів [71].

Проте зауважимо, що не будь-яке розходження між самооцінкою та рівнем домагань провокує появу негативних емоційних реакцій та напруження. Якщо таке розходження усвідомлюється людиною й існує в

межах уявлених нею ідеалів стосовно власного Я, то воно, навпаки, виступає необхідною умовою розвитку особистості [23-25].

М.Й. Боришевський наголошує на тісному взаємозв'язку, але не тотожності між самооцінкою та домаганнями, і зазначає, що рівень домагань є своєрідною проекцією самооцінки назовні в ситуаціях, коли перед особою виникає необхідність вибору з декількох цілей тієї, котра найбільш відповідає її можливостям [132].

Згідно з Л.В. Бороздіною та Л. Відінською, самооцінка – це оцінка суб'єктом себе, свого потенціалу, а рівень домагань втілює стереотип тактики цілепокладання, передусім рівня складності цілей. Але незважаючи на тісний зв'язок цих конструктів, "...трактовка рівня домагань як індикатора самооцінки є некоректною» [34, с.29].

Таким чином, аналізуючи проблему домагань особистості в структурі її самосвідомості можемо дійти висновку, що самооцінка та рівень домагань – вельми тісно пов'язані, але не тотожні між собою компоненти самосвідомості. Вони є самостійними структурними утвореннями особистості, що уможлиблює як їх близьке розташування, так і їх дивергенцію. Рівень домагань є такою висотою рівня діяльності й поведінки особистості, яку остання від себе очікує і вважає, що може досягти її. Однак, тактика постановки мети певного рівня незмінно пов'язана з судженнями суб'єкта щодо себе, оцінкою власного потенціалу, що, зрештою, і є сутністю самооцінки.

1.2. Домагання як показник особливостей формування самосвідомості у підлітковому віці

1.2.1. Підлітковий вік як один із основних етапів розвитку самосвідомості. У психології розвитку підлітковий вік визначається як один з найважливіших, а разом з тим і найскладніших етапів онтогенезу. Багато в чому він відрізняється від інших перехідних періодів. На думку А.Б.Залкінда,

критичність цієї стадії полягає в тому, що вона «закінчує і закріплює собою дитинство, утворює дещо зовсім нове, і несе у собі елементи дозрівання» [цит. по 43, с.34].

Аналіз психологічної літератури показав, що існує багато підходів щодо визначення вікових меж перехідного періоду. Д.Й. Фельдштейн вважає, що вікова конкретизація переходу від дитинства до дорослості є достатньо умовною, оскільки залежить від сукупності об'єктивних та суб'єктивних факторів [171]. У науковій літературі межі підліткового віку визначаються періодом від 10-11 до 14-15 років (Г.М. Прихожан, Г.С. Костюк, І.С. Кон), а іноді з 10-11 до 15-16 років (Д.Б. Ельконін, Д.Й. Фельдштейн), що загалом збігається з періодом навчання у середній ланці школи.

Інтерес психологів до підліткового віку не є випадковим. У сучасній віковій психології існує низка досліджень, які засвідчують, що саме в цей період відбуваються досить істотні зрушення у розвитку особистості. Деякі психологи наголошують, що говорити про особистість як таку можливо саме з цього віку. Зокрема, Л.І. Божович наголошувала, що особистість характеризується певним рівнем психічного розвитку, сутність якого в тому, що людина починає сприймати і переживати саму себе як єдине ціле, що відрізняється від інших людей і виражається у понятті Я [цит. по 81]. У підлітковому віці зазначені процеси досягають свого апогею.

Суперечливість та кризовий перебіг окресленого періоду, на думку науковців, зумовлений сукупністю біологічних, психологічних та соціальних чинників [23-25;43;82;117;132]. Розвиток на цьому етапі йде швидкими темпами, що є причиною певних трансформацій в особистості підлітка. Фізичне дозрівання призводять до швидких тілесних змін. Крім того, відбуваються кардинальні зміни у когнітивній та емоційній сферах. Сукупність зазначених факторів накладає відбиток на процес усвідомлення різних аспектів свого Я і провокує різні, підчас суперечливі, переживання. Внутрішні та зовнішні зміни, які відбуваються з підлітком, не завжди стають

зрозумілими як для навколишнього оточення, так і для самої дитини. Це призводить до труднощів у стосунках з навколишніми.

Складність зазначеного перехідного періоду яскраво простежується у процесі становлення самосвідомості, яке вважається центральним психічним процесом підліткового етапу (Б.Г.Ананьєв, Р.Бернс, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Л.С.Виготський, І.С.Кон, С.Л. Рубінштейн, В.В.Столін, П.Р.Чамата, І.І.Чеснокова).

Ще Е. Шпрангер зазначав, що головні новоутворення цього періоду – це відкриття «Я», виникнення рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності. Ст. Холл виходив з того, що в підлітковому віці відбувається криза самосвідомості, у разі розв'язання якої людина набуває «відчуття індивідуальності» [122, с.350]

Численні психологічні дослідження засвідчують, що в цей період онтогенезу мають місце фундаментальні зміни у самосвідомості, які значно впливають на наступний розвиток і становлення підлітка як особистості. На думку Л.І. Божович, криза підліткового віку пов'язана з виникненням у цей період нового рівня самосвідомості, характерною рисою якого є здатність пізнавати самого себе як особистість [24]. І.С. Кон наголошує, що головне психологічне новоутворення перехідного віку – це відкриття свого внутрішнього світу, визнання своєї унікальності та неповторності [83]. Л.С.Виготський вважав: «Те, що прийнято називати особистістю, є нічим іншим, як самосвідомістю, яка виникає саме в цей період...»[43, с.231]. Вчений зауважував, що самосвідомість у підлітковому віці «виникає не шляхом відкриття, а шляхом довготривалого розвитку» [43, с.231]. В.С.Мухіна зазначає, що за короткий період підліток проходить певний шлях у своєму розвитку: через внутрішні конфлікти з самим собою та з іншими, через «падіння та піднесення» він може здобути почуття особистості [117].

Формування самосвідомості, інтерес до власного Я, безумовно, пов'язані з фізичним дозріванням. Усвідомлення соматичних змін та їх включення до схеми власного тіла – це важлива проблема підліткового віку,

яка активізує інтерес стосовно себе, свого внутрішнього світу [138]. Перші дослідники цього періоду онтогенезу у своїй більшості пов'язували всі зміни та протиріччя, які відбуваються з підлітком, саме з пубертатністю (Ш. Бюлер, А. Гезелл, Е. Шпрангер, Ст. Холл та ін.). Так, Ш. Бюлер вважала, що цей період складається з двох фаз: негативної та позитивної. Негативна фаза характеризується підвищенням чутливості, роздратованістю та іншими негативними емоціями. Підлітки часто незадоволені собою і це незадоволення проєктується на найближче оточення. Вікові межі цієї фази – у дівчаток 11-13 років, у хлопців 14-16. Закінчення негативної фази пов'язане з досягненням тілесної зрілості. Позитивний період приходить поступово. Переживається він як відкриття дитиною нових радощів, таких як кохання, переживання природи, світ мистецтва та науки. А. Гезелл виходив з того, що розвиток підлітка зумовлений процесами дозрівання. В його концепції перехід від дитинства до дорослості продовжується від 11 до 21 року, однак, найбільш важливими та психологічно складними є перші п'ять – від 11 до 16 років [122].

Дослідження антропологів, зокрема М. Мід, яка вивчала підлітків острова Самоа, зумовили вивчення проблеми підліткового віку в більш широкому контексті. Результати досліджень засвідчили, що конфліктність та кризовий перебіг підліткового віку зумовлений не тільки біологічним дозріванням, а й соціальною ситуацією. Характер перебігу підліткового віку залежить від складності суспільства, дистанції між різними віковими групами, способів переходу від однієї групи до іншої [112].

Таким чином, досягнення фізичної зрілості є тільки однією з низки детермінант, які спричинюють виникнення кризи підліткового віку. У цьому контексті доречно згадати слова Л.С. Виготського, який відзначав, що епоха статевого дозрівання є разом з тим і епохою соціального дозрівання особистості [43]. І.С. Кон наголошував, що фізичне дозрівання є «соціальним символом, знаком подорослішання, на який звертають увагу і за яким пильно стежать інші, як дорослі, так і однолітки» [83, с.271]. Автор акцентував увагу

на тому, що усвідомлення свого тіла і пильна увага до своєї зовнішності – це тільки маленька частина відкриття свого власного Я. Значно важливішим є усвідомлення своєї особистості, індивідуальності, несхожості на інших, яке стає можливим тільки в результаті соціальної взаємодії [82; 83].

У цьому контексті цікавою є теорія Е. Еріксона, який зауважував, що розвиток індивіда рівною мірою залежить як від вроджених особливостей, так і від соціального оточення. У своїй епігенетичній теорії розвитку Е.Еріксон виокремлював вісім стадій, тісно пов'язаних між собою.

Підлітковий вік, на думку Е. Еріксона, є одним із найважливіх та найскладніших етапів онтогенезу, оскільки становить особливий спосіб існування між дитинством та дорослістю. В цей період центральним психологічним процесом є формування власної ідентичності, знаходження себе і свого місця у соціальному контексті. За Е. Еріксоном, почуття ідентичності Его – це певна «внутрішня» тотожність та безперервність, яка підготовлена минулим індивідуума та поєднується з тотожністю та безперервністю значення індивідуума для інших [196; 202].

Ідентичність особистості формується шляхом синтезу ідентифікацій. Ідентифікація завжди пов'язана з іншими людьми, які протягом певного періоду є «взірцем» для індивіда. Таким чином, розглядати ідентичність особистості можливо саме крізь призму соціальних взаємин індивіда з іншими людьми, насамперед з членами його родини.

Якщо завдання розвитку, характерні для певного періоду, нерозв'язані, то відбувається формування неадекватної ідентичності, яка, на думку Е.Еріксона, має такі шляхи розвитку:

- «уникнення близьких стосунків»;
- «розмивання часу» ■ неможливість планувати своє майбутнє, страх перед змінами;
- «розмивання придатності до продуктивної роботи» ■ неможливість ефективно використовувати свої внутрішні ресурси: або нездатність сконцентруватися, чи занурення в якусь діяльність;

■ «негативна ідентичність» ■ пошук протилежної ролі до тієї, яка вважається нормальною в сім'ї та найближчому оточенні [19]

Отже, за Е. Еріксоном, підлітковий вік характеризується становленням системи уявлень особистості стосовно себе, свого місця в соціальному контексті; формуванням інтересів, цінностей та планів на майбутнє.

Важливим акцентом у розумінні впливу соціального середовища, зокрема сім'ї та найближчого оточення, на процес формування самосвідомості особистості є, на наш погляд, системна теорія М. Боуена. У межах окресленої теорії, автор використовує поняття диференційованості Я суб'єкта, яке в певному розумінні й презентує особливості стану розвитку його самосвідомості. Зокрема, Д Фрімен зауважував, поняття диференціації Я віддзеркалює здатність індивіда усвідомлювати унікальність власної особистості [176].

На думку М. Боуена, розвиток самосвідомості особистості відбувається поетапно, шляхом просування від стану недиференційованості суб'єкта до стану його диференційованості. Отже, до певного часу (майже до 2-х років), дитина знаходиться у повній залежності від батьків, що є показником її недиференційованості. Згодом новий рівень психічного розвитку та поява самостійності спричиняють у дитини формування більш чіткого уявлення щодо власного Я (реактивна стадія). Проте бачення себе у соціальному контексті все ж ще вельми тісно пов'язане з позицією та поглядами найближчого оточення щодо дитини. Реактивна стадія, зауважував М. Боуен, складається з двох етапів: перший – від 2,5 до 5 років, а другий – від 15 до 19 років. Саме на цьому етапі дитина потребує одночасно уваги та підтримки з боку дорослих і бажання виявити власну автономність – самовизначитися. Третя стадія розвитку диференційованості Я передбачає наявність у суб'єкта чіткого уявлення щодо себе та інших, що унеможливорює «злиття», недиференційованість індивіда з іншими членами сім'ї [176].

Таким чином, можемо дійти висновку, що теорія М.Боуена розкриває особливості формування диференціації Я у контексті функціонування сім'ї і

багато в чому збігається з концепцією Е.Еріксона. Зокрема, вчені вважають, що процес формування Я (як і формування Его-ідентичності) відбувається протягом усього життя і зумовлений особливостями соціальної ситуації.

У межах підліткового віку розвиток самосвідомості відбувається поступово і багато в чому залежить від попередніх етапів онтогенезу. Так, І.І.Чеснокова відзначала, що розвиток самосвідомості підлітка – це послідовний процес реалізації основних етапів: накопичення уявлень про себе; узагальнення цих уявлень, їх інтеріоризація; усвідомлення себе у єдності різноманітних проявів, визнання своєї унікальності та особливості; здатність оцінювати себе [187].

Дж. Марсія, розвиваючи концепцію Е. Еріксона, визначив чотири етапи розвитку ідентичності:

- невизначена ідентичність, яка характеризується тим, що індивід ще не зіткнувся з кризою ідентичності і не сформував більш-менш чітких переконань щодо себе і свого життєвого шляху;
- передчасна ідентифікація має місце, коли людина ставить перед собою певні цілі, включилася до відповідної системи стосунків, але зробила це не самостійно, в результаті пережитої кризи, а під впливом авторитету, спираючись на чужі погляди;
- етап мораторію означає, що особа знаходиться у процесі нормативної кризи, випробовує різні варіанти ідентичності, вибираючи при цьому прийнятний для неї;
- етап зрілої ідентичності характеризується закінченням кризи, формуванням ідентичності особистості і переходом від пошуку себе до реалізації свого потенціалу в практичній діяльності.

Ці стадії відображають загальнологічну послідовність формування ідентичності, однак, у кожному конкретному випадку можуть відбуватися певні відхилення від зазначеної послідовності. Крім того, може спостерігатися фіксація на окремих стадіях. Перші дві форми є менш продуктивними, фіксація на них пов'язана з меншою самостійністю,

схильністю спиратися на авторитети, труднощами у спілкуванні. Дві інші форми, навпаки, відрізняються високим рівнем рефлексії – для таких дітей характерним є інтернальний локус контролю, найбільша інтимізація у взаємовідносинах [83, с.92].

Особливості розвитку самосвідомості на цьому перехідному етапі значною мірою визначаються формуванням таких її аспектів, як особистісна рефлексія та інтроспекція, які є основними механізмами самопізнання. М.Й.Боришевський зауважує, що характерною особливістю самосвідомості підлітка є те, що він проявляє надзвичайно високу власну активність у пізнанні себе [132]. За допомогою особистісної рефлексії людина стає дослідником свого внутрішнього світу, намагається зрозуміти себе у процесі взаємодії з іншими. В результаті такого аналізу суб'єкт пізнає деякі аспекти власного Я [174].

В якісному розвитку рефлексивного аналізу спостерігаються наступні етапи:

- рефлексивний аналіз стосується окремих вчинків дитини (9-12 років);
- рефлексивний аналіз стосується характеру особистості (12-13 років);
- даний етап характеризується значною самокритичністю, прискіпливістю самоаналізу, що зумовлює появу афективних переживань (13-14 років);
- рефлексивний аналіз стосується характеру людини, особливостей спілкування. При цьому самокритичність поступається спокійному, загалом позитивному ставленню до себе (14-16 років).

В результаті постійних рефлексій, роздумів над своєю сутністю, підліток стикається з певними суперечностями, усвідомлює свою недосконалість. Суб'єктивно це важкі переживання, які провокують появу різних, часто негативних, емоцій. Це стає причиною відповідних змін у поведінці підлітка. Так, Р. Бернс зазначав, що поведінка підлітка часто парадоксальна. Негативізм може одночасно поєднуватися з конформністю, прагнення до незалежності – з проханнями про допомогу [19]. Ст. Холл, відомий дослідник цього періоду онтогенезу, також говорив про

амбівалентність характеру підлітка [122]. Представники психоаналітичного напрямку вважали, що в підлітковий період порушується рівновага, яка є характерною для латентного періоду. Це стає причиною зростання конфліктності, напруги, нестабільності емоційної сфери та, як наслідок, спостерігається нестійкість поведінки [19; 138].

Роздуми підлітка над своєю сутністю – це дещо нове порівняно з попереднім етапом онтогенезу. Одним із найважливіших стимулів, який детермінує розвиток рефлексії та інтроспекції в цей період, є намагання посісти прийнятне положення серед однолітків та друзів, які в цей період є найбільш значущим оточенням. Така соціальна ситуація, яка уможливорює постійне порівняння себе з іншими, «примірювання» їх особливостей та якостей, сприяє формуванню власного Я.

Пошуки свого Я спонукують підлітка на становлення певних взаємовідносин з однолітками, що одночасно супроводжується відчуженням від сім'ї. Численні дослідження засвідчують, що на цьому етапі взаємини у системі «підліток – сім'я» переходять на інший, якісно новий етап.

На думку В.С. Мухіної, відчуження від сім'ї зовнішньо виявляється у вигляді негативізму, який є «початком пошуку підлітком власної унікальної сутності, свого «Я» [117, с.346]. У психоаналітичній парадигмі, підлітковий вік – це період вторинної індивідуалізації, яка, на думку П. Блоса, складається з двох взаємопов'язаних процесів, а саме: сепарації (відділення) підлітка та відмови його від сім'ї і знаходження їй заміни [19].

На думку радянських вчених, зміна у взаєминах з батьками зумовлена головним новоутворенням підліткового віку – почуттям дорослості. Д.Б.Ельконін зазначає, що почуття дорослості – це ставлення підлітка до самого себе як до дорослого, уявлення і відчуття себе дорослим. В цей період дитина претендує на рівноправність у стосунках з дорослими і йде на конфліктність, відстоюючи свою «дорослу» позицію [195].

Формування дорослості пов'язане з розвитком самостійності. Якщо у сім'ї поважають самостійність підлітка, адекватно ставляться до потреб

дитини, то не виникає незадоволеності у взаєминах між батьками та дітьми і, як результат, немає підстав для конфліктів. І, навпаки, ігнорування потреб дитини, небажання прийняти її дорослість, нерозуміння психологічних аспектів розвитку на цьому етапі онтогенезу стають причиною напружених, неконструктивних дитячо-батьківських взаємин. Гармонійні внутрішньосімейні стосунки створюють позитивний фон для психічного розвитку підлітка, розвитку його самосвідомості та її структурних компонентів, становленню адекватної Я-концепції.

Отже, аналізуючи психологічні особливості підліткового віку можемо дійти висновку, що процес формування самосвідомості на цьому етапі онтогенезу є надзвичайно важливим у ланці цілісної лінії розвитку феномену й зумовлений низкою чинників – як особистісних, так і соціальних. Як справедливо зауважував І.С. Кон, розглядати розвиток самосвідомості важливо крізь призму поліфакторності, зокрема: завершення фізичного та статевого дозрівання; зміни провідної діяльності, суспільного становища, структури соціальних ролей; зміни у структурі оточення та значущих інших; розвиток психічних процесів, здібностей, інтелекту та емоцій; трансформації у мотиваційній сфері і ціннісних орієнтаціях [82].

Маркерами розвитку самосвідомості у підлітковому віці є наявність певних трансформацій його структурних компонентів, зокрема самооцінки та рівня домагань. Ґрунтовне вивчення та визначення чинників, які впливають на їх формування у цей період, на нашу думку, дещо розширить розуміння потреб особистості, яка переживає підліткову кризу.

1.2.2. Особливості самооцінки та домагань у підлітковому віці. У складному та тривалому процесі розвитку самосвідомості центральне місце належить становленню самооцінки та рівня домагань як найважливішим її компонентам. Саме у підлітковому віці розвиток зазначених компонентів досягає свого апогею.

Процес розвитку самооінки підлітка зумовлений сукупністю фізіологічних та психологічних змін, які відбуваються в цьому віці. Як вважає Д.Й. Фельдштейн, потреба підлітка у самооінці виникає з «...моральної потреби проаналізувати свої достоїнства та недоліки, прагнення зрозуміти, що у власних вчинках і цілях є правильним та неправильним, чого слід уникати, а до чого прагнути» [171, с.297]. Як зауважувала І.І. Чеснокова, у підлітковому віці самооінка стає все більш «витонченою та бездоганною» [187, с.70].

За даними досліджень Г.М. Прихожан, у молодших підлітків (10-11 років) спостерігається загалом позитивне ставлення до себе. Негативні оцінки з боку навколишніх сприймаються як ситуативні і не впливають на ставлення до себе [129]. Однак, у деяких підлітків криза самооінки настільки загострюється, що вони занадто критично оцінюють себе. Так, у дослідженнях Д.Й. Фельдштейна доведено, що 34% хлопців та 26% дівчат надали собі цілком негативні характеристики. У відповідях цих дітей відчувалась розгубленість та невпевненість у собі, вони «нібито не впізнавали самих себе» [171, с. 330].

У віці 12-13 років разом із загальним позитивним ставленням до себе спостерігається ситуативно-негативне, що пов'язане з різноманітними, підчас протилежними, оцінками навколишніх, насамперед, з оцінками однолітків. На наступному етапі – у 14-15 років – виникає «оперативна самооінка», яка визначає ставлення підлітка до себе у цей момент. І тільки у 15-17 років з'являється самооінка у повному розумінні цього слова: переживання розходження між «реальним» та «бажаним» Я.

Але, як зазначають Г.М. Прихожан та Н.Н.Толстих, у підлітковому віці ще спостерігається нестабільність, суперечливість в оцінці самого себе. Автори вважають, що такі особливості самооінки є цілком закономірними і навіть необхідними. З одного боку, така оцінка себе відображає якісні зміни в структурі особистості, а з іншого – дозволяє здійснити перехід на новий, «дорослий» рівень особистісного розвитку [129].

Проблема особливостей розвитку рівня домагань у підлітковому віці є ще недостатньо вивченою. На цьому наголошували Б.Балаштик, Л.І.Божович, Л.В. Бороздіна, М.Й. Боришевський, І.В.Дубровіна та ін.

Однак, проведені в цьому напрямку дослідження засвідчують, що розвиток домагань у підлітковому віці характеризується зростанням його зрілості: підвищується реалістичність домагань, зменшується кількість атипових, або неадекватних, реакцій на успіх та невдачу. Так, результати досліджень А. Мела засвідчили, що при порівнянні дітей 9-10 років з підлітками 13-15 років спостерігаються відмінності в реагуванні на успіх і невдачу в діяльності: у молодших дітей частіше реєструються атипові реакції [33]. У дослідженнях Б. Балаштик відзначаються статистично значущі результати щодо зменшення цільової невідповідності та зростання висотного параметру домагань і рівня досягнення у дітей 11-13 років порівняно з дітьми 6-8 та 8-11 років [14]. Але разом з тим, ще спостерігається нестійкість домагань, низька диференційованість ідеальних та реальних цілей. Крім цього, має місце тенденція пов'язувати причини своїх невдач з об'єктивними обставинами, а успіхи - з власними вміннями.

І.В. Дубровіна, досліджуючи особливості рівня домагань у підлітків та юнаків, дійшла висновку, що в останніх спостерігається значне зростання домагань за висотним параметром. В юнацькому віці домагання достатньо високі, але разом з тим диференційовані по відношенню до різних сторін власної особистості [174].

Щодо психологічних особливостей рівня домагань у підлітків, то авторкою описані 5 патернів вибору та виконання завдань, які відображають тактику цілепокладання особистості.

– *Реалістична тактика* – досліджуваний адекватно та пластично змінює свої цілі залежно від успіху та невдачі. Вибір наступного завдання, хоча й розташований достатньо близько до попереднього, проте його не дублює.

– *Стрибокподібна, або гіперлабільна тактика* – відзначається велика амплітуда виборів після успіху та невдачі, при цьому зміни можуть носити як типовий, так і атиповий характер.

– *Ригідна тактика* – вибір завдання відбувається в достатньо вузькій зоні, спостерігається велика кількість атипових реакцій на успіх та невдачу. В такому випадку спостерігається прагнення зберігати або високі домагання при невдачах у діяльності, або низькі домагання, не беручи до уваги низку успішно виконаних завдань.

– *Крокова тактика* – підвищення рівня домагань шляхом поступового проходження завдань кожного рівня складності, не зважаючи при цьому на досягнення. В цих випадках дії досліджуваного визначаються не реальними умовами ситуації, а раніше прийнятим наміром виконати всі завдання. Тому такий тип паттерну ще має назву стратегічний.

– *Змішана тактика* – патерн має риси, які характерні для декількох типів [174].

Оскільки компоненти самосвідомості формуються під впливом соціального оточення, вельми важливим є ставлення батьків до підлітка та оцінка його діяльності. Тому зрозуміло, що якщо оцінка з боку батьків протягом значного часу була переважно негативною, то дитина засвоює ці оцінки, що й спричиняє формування заниженої самооцінки у підлітковому віці.

А.М. Прихожан та Н.Н. Толстих наголошують, що стосунки, які базуються на прискіпливому ставленні до помилок дитини і стриманому схваленні її досягнень, досить часто усвідомлюються батьками. В таких ситуаціях батьки вважають, що роблять якнайкраще для виховання своєї дитини. Однак, така внутрішньосімейна атмосфера сприяє становленню заниженої самооцінки [128].

Часто спостерігаються випадки, коли низька самооцінка поєднується з надзвичайно високим рівнем домагань. На думку А.М. Прихожан та Н.Н.Толстих, така дивергенція між зазначеними конструктами самосвідомості

лежить в основі феномена «вимушеної сором'язливості», який має місце в ситуаціях, коли навколишні вимагають від підлітка високих досягнень, але, водночас, песимістично оцінюють його можливості. У таких дітей часто спостерігається «дискомфорт успіху», який зумовлений тим, що при амбівалентній оцінці з боку дорослих «... підліток прагне хоча б до якоїсь стабільності в уявленнях про себе, тому свідомо чи несвідомо присвоює собі саме низьку оцінку, чим ще більше дратує навколишніх» [128, с.67].

Цікавим є погляд В.М. Цілуйко на проблему формування домагань дитини у контексті сім'ї. Авторка виокремлює такий різновид внутрішньо неблагополучних сімей, як сім'ї, орієнтовані на успіх дитини. Зовні такі сім'ї мають вигляд цілком гармонійних та благополучних, але постійна стимуляція дитини до досягнень, ігнорування інтересів та істинних потреб дитини призводить до її психотравматизації. В.М. Цілуйко зауважує, що в таких сім'ях батьки чекають тільки досягнень, відтак дитина не має права на помилку. Це й призводить до виникнення дисонансу між самооцінкою, домаганнями дитини та її визнанням з боку батьків [182].

У дослідженнях, проведених Л.І. Божович та Л.С. Славіною, описаний феномен, який отримав назву «афект неадекватності». Проявляється він у різких емоційних реакціях дітей з високим рівнем домагань в умовах невдачі. Водночас, у таких дітей спостерігалась невпевненість у своїх силах, низька самооцінка. Конфлікт між двома однаково сильними, але несумісними тенденціями: зберегти підвищену, але не властиву дитині оцінку себе та бажанням виконати надскладні завдання є основною причиною афективної поведінки [23-25; 156].

А.С. Співаковська вважає, що ситуація афекту є надскладною для дитини, оскільки супроводжується складним емоційним станом незадоволеності та неблагополуччя. Тому і виникає своєрідне явище, яке проявляється у «відстороненні» від попереднього досвіду. «Невдача не аналізується, а відкидається (виникає почуття образи, несправедливості,

недовіри до людей, в результаті чого зростають агресивність, афективні реакції)» [158, Т.2, с.217].

А.В. Фурман та О.Є Гуменюк з цього приводу зауважують, що афект неадекватності «...формовиявляється у поведінкових актах як захисна реакція, котра дає змогу вийти з конфлікту ціною порушення адекватного ставлення до дійсності: особа зберігає завищення рівня домагань та завищену самооцінку, уникаючи при цьому усвідомлення того, що причиною неуспіху є вона сама, а також відкидає сумніви щодо своїх неадекватних здібностей»[177, с. 49].

Залежність самооцінки та рівня домагань від успіху та невдачі досліджувалась М.С. Неймарк. Вона вважає, що виникнення афективних реакцій зумовлене не тільки дисонансом між окресленими феноменами, але й суперечністю між надзвичайно високими домаганнями та оцінкою себе, з одного боку, і неможливістю реалізувати свій потенціал у певній діяльності, тобто відсутністю успіху, з іншого. Така ситуація вимагає зниження самооцінки та рівня домагань тощо. Але часто потреба зберегти власну оцінку та домагання настільки домінує, що підлітки пояснюють свої невдачі будь-якими об'єктивними обставинами, зберігаючи при цьому високий рівень самооцінки. Така ситуація зумовлює виникнення внутрішнього конфлікту та афективних реакцій [120].

Однак, дивергенція між самооцінкою та рівнем домагань не завжди призводить до виникнення афекту неадекватності. Якщо підліток усвідомлює розходження між домаганнями та власними можливостями, то у конфліктних ситуаціях такі підлітки реагують наступним чином: або відмовляються від надзвичайно високих домагань, погоджуючись при цьому з невисокою самооцінкою, або намагаються досягти заданих цілей, підвищуючи при цьому власну самооцінку [23-25; 129].

Підбиваючи підсумок, можемо стверджувати, що домагання підлітка є самостійною структурною одиницею самосвідомості, тісно пов'язаною з іншими компонентами, зокрема з самооцінкою особистості. Водночас

дослідженнями доведено, що можливо як синхронне розташування домагань, так і їх дивергенція. Поєднання високого рівня домагань з низькою самооцінкою провокує появу афекту неадекватності в діяльності, яка унеможлиблює переживання успіху. Проте, якщо підлітком усвідомлюються та співвідносяться домагання з оцінкою себе, свого потенціалу, то надскладна ситуація афекту не виникає.

1.3. Теоретичні засади розвитку домагань підлітка в контексті внутрішньосімейних взаємин

1.3.1. Внутрішньосімейні взаємини як об'єкт психологічного аналізу. Незаперечним є той факт, що особистість дитини формується у процесі постійних взаємовідносин з іншими. Зокрема, О.Ф. Лазурський вважав, що «індивідуальність людини визначається не тільки своєрідністю її внутрішніх психічних функцій..., але й не менше її стосунками з навколишніми явищами» [91, с.239].

Сім'я є першим і найважливішим оточенням дитини. Вона є тим середовищем, де дитина оволодіває традиційною для конкретного етносу культурою; отримує перші знання щодо навколишнього світу і самої себе; вчиться розрізняти категорії «Я» і «Вони». У сучасній психологічній науці існує низка дефініцій сім'ї.

Е. Г. Ейдемільер виходить з того, що сім'я – це мала соціальна група, в основі якої лежать подружні та родинні стосунки, а саме: взаємини між чоловіком та дружиною, батьками та дітьми, сестрами та братами й іншими рідними, які живуть разом та ведуть спільне господарство [193; 194].

Л.Б. Шнейдер висловлює думку, що сім'я – це системно-функціональне об'єднання емоційно-близьких та значущих людей на основі подружніх, родинних та батьківських стосунків [191].

Цікавою є точка зору Т.В. Андрєєвої у трактуванні сутності поняття «сім'я». Вона пропонує розширити розуміння цього терміну, оскільки

складна економічна, соціальна та демографічна ситуація призводять до формування у суспільстві дещо незвичних, альтернативних форм існування сім'ї. Авторка вважає, що під сім'єю слід розуміти контактну групу людей (родичів або юридично до них прирівняних), які складають одне ціле і відчують себе цим цілим. У цьому контексті сім'єю будуть вважатись опікун та усиновлена ним дитина [8].

Ці та інші підходи до розуміння сутності сім'ї, на наш погляд, не є взаємовиключними. Головною домінантою в них є те, що члени сім'ї повинні відчувати себе одним цілим і будувати свої стосунки на повазі один до одного, любові та взаємній зацікавленості.

Отже, сім'я є тим інститутом суспільства, який відіграє визначну роль у формуванні особистості. Всі фактори, які впливають на розвиток особистості та становлення її самосвідомості, безумовно, заломлюються скрізь сімейну ситуацію. Механізмом передачі усього різноманіття соціального досвіду слід вважати внутрішньосімейні взаємини [87].

На думку В.Я. Титаренка, внутрішньосімейні взаємини є провідним компонентом сім'ї, оскільки «...сім'я ... перш за все є конкретною системою зв'язку та взаємодії між її членами...». Автор наголошує, що значення внутрішньосімейних стосунків для розвитку індивіда зумовлено тим, що «...в них нібито фокусується та знаходить своєрідне мініатюрне відображення все багатство суспільних взаємовідносин...» [167, с.19].

До вивчення проблеми внутрішньосімейних стосунків зверталися багато вчених психологів, зокрема, Р. Бернс, Ю.Б. Гіппенрейтер, Т.А. Думітрашку, Е.Г. Ейдемільер, Е. Еріксон, А.І. Захаров, А.С. Співаковська, З. Матейчик, В.Я. Титаренко, З. Фройд, Г. Т. Хоментаскас та ін.

Внутрішньосімейні взаємини – це відношення між усіма членами родини, зокрема, у нуклеарній сім'ї – між подружжям, між батьками та дітьми, а також між сіблінгами. У контексті процесу становлення та розвитку особистості дитини визначна роль у системі таких стосунків належить дитячо-батьківським взаєминам.

Дитячо-батьківські взаємини, на думку М.В. Сапоровської – це «процес та результат індивідуального вибіркового відображення сімейних зв'язків..., а також переживання батьками та дітьми у їх спільній діяльності». [87, с.95]. Основними компонентами дитячо-батьківських взаємин виступають ставлення батьків до дитини та ставлення дитини до батьків. Зазначені компоненти, без сумніву, вельми тісно пов'язані між собою, але не є рівнозначними. Однак, специфіка дитячо-батьківських взаємин визначається ставленням батьків до дитини. На нашу думку, саме батьки є «ініціаторами» певного стилю взаємин, оскільки саме вони спочатку, від народження дитини, презентують власне ставлення до неї різними шляхами. Це й є підґрунтям для подальшої взаємодії у системі «батьки-дитина».

У сучасній психологічній науці поняття «батьківське ставлення» найбільш загальне, оскільки вказує на взаємний зв'язок, залежність батьків та дитини. Такі поняття як «батьківська позиція» та «батьківська настанова» використовуються як синоніми до поняття «батьківське ставлення» [188].

Для аналізу дитячо-батьківських взаємин часто використовують поняття «стилю сімейного виховання». Вважаємо, що воно теж може вживатись синонімічно до терміну «батьківське ставлення», оскільки уявлення про дитину та ставлення до неї реалізується саме через певні форми взаємовідносин та виховний вплив.

В.М.Мініяров, узагальнивши різні погляди щодо трактування цього терміну, висловлює думку, що «під стилем сімейного виховання слід розуміти найбільш характерні способи ставлення батьків до дитини, застосування ними певних засобів та методів педагогічного впливу, які виявляються у своєрідній манері словесного спілкування та взаємодії» [113, с.7].

Треба зазначити, що виховання у сім'ї – це завжди двосторонній процес, тому на формування батьківського ставлення до дитини впливає не тільки особистість батьків, але й психологічні особливості дитини, особливості сімейних взаємин та соціокультурні фактори [87]. Ставлення до батьків з боку дитини визначається внутрішньою активністю дитини, її сприйняттям

сімейної ситуації, знаходженням свого місця в сімейному контексті та переживаннями, пов'язаними з сімейними взаємовідносинами [180].

Існує велика кількість досліджень, предметом яких є вивчення батьківського ставлення, стилів сімейного виховання у контексті його впливу на різні аспекти розвитку дитини та становлення її самосвідомості (А. Адлер, Д. Баумрінд, Дж. Боулбі, Г.Я. Варга, В.І. Гарбузов, Е.Г. Ейдемільер, М.Ейнсворт, А.І. Захаров, Є.А. Лічко, А.С. Співаковська, Г. Фройд та ін.).

У працях вітчизняних та зарубіжних психологів описані різні типології стилів сімейного виховання, а також представлений їх порівняльний аналіз. Для аналізу батьківського ставлення, на думку І.В. Шаповаленко, використовують наступні критерії:

- ступінь емоційної близькості (по відношенню до дитини може мати вигляд як прийняття та прояв любові, так і емоційна холодність, неприйняття);
- ступінь контролю за поведінкою дитини (у крайніх варіантах – це або надмірна контрольованість, велика кількість обмежень, або мінімальність санкцій та заборон) [188].

І.М. Марковська виокремлює наступні параметри для аналізу взаємодії у системі батьки-дитина: автономія – контроль; відмова – прийняття; вимогливість; ступінь емоційної близькості, прихильності; суворість; непослідовність – послідовність [107].

Для більш точної характеристики усього розмаїття дитячо-батьківських взаємин використовують різні комбінації та сполучення визначених критеріїв. З огляду на це, виокремлюють наступні типи виховання: авторитетний (конструктивні відносини, високий рівень контролю); авторитарний (емоційна холодність, високий рівень контролю); ліберальний (прийняття, любов та низький рівень контролю); індіферентний (неприйняття, емоційна холодність та низький рівень контролю).

Л.Г. Саготовська визначила 6 типів ставлення батьків до дітей: надзвичайно прискіпливе ставлення («діти – головне у житті»); байдуже

ставлення до інтересів та потреб дитини; егоїстичне ставлення («діти – основна робоча сила в сім'ї»); ставлення до дитини як до виховного суб'єкта (без врахування його особистісних характеристик); ставлення до дитини як до перепони у досягненнях (як у кар'єрі, так і в особистому житті); повага до дитини та делегування їй певних обов'язків [143].

У рамках клінічного підходу В.І. Гарбузов виокремив три типи сімейного виховання, які є найбільш несприятливими для розвитку дитини. Так, тип А – неприйняття, емоційна холодність; тип Б – гіперсоціалізація (виникає на підставі надмірної тривожності батьків за дитину); тип В – егоцентричне виховання (дитині нав'язуються гіпертрофовані уявлення щодо власної цінності) [48].

Найбільш ґрунтовною, на наш погляд, є класифікація стилів сімейного виховання, запропонована Е.Г. Ейдемільнером та В.В. Юстицьким. Авторами виокремлено 6 типів негармонійного (патологізуючого) виховання:

- потураюча гіперпротекція – дитина знаходиться у центрі уваги всієї сім'ї, яка намагається максимально задовольнити всі її потреби;
- домінуюча гіперпротекція – дитина також знаходиться у центрі уваги, але батьки водночас обмежують її самостійність численними заборонами та обмеженнями;
- висока моральна відповідальність – цей тип виховання характеризується сукупністю високих вимог до дитини у поєднанні з нехтуваннями її потреб;
- емоційна відмова, відкидання, нехтування – спостерігається у випадках, коли між дитиною та батьками існує велика дистанція у стосунках;
- жорстоке ставлення – разом з емоційною відмовою спостерігається також надмірна кількість різних покарань (фізичне покарання, незадоволення потреб дитини та ін.);

– гіпопротекція – такий тип виховання притаманний сім'ям, в яких батьки не цікавляться дитиною, не приділяють їй належної уваги та не контролюють її.

Авторами також визначені ймовірні причини, які призводять до вищезазначених порушень. По-перше, це відхилення особистості самих батьків (акцентуації та розлади). По-друге, це психологічні проблеми батьків, які розв'язуються за рахунок дітей [193].

На думку Т.Л. Крюкової, М.В. Сапоровської та О.В. Куфтяк, характерними рисами порушень виховного процесу в сім'ї є:

- низький рівень згуртованості в сім'ї, суперечності з питань виховання та, як наслідок, емоційне напруження;
- суперечності, непослідовність та неадекватність поведінки у контексті родини;
- стимулювання активності дітей за допомогою погрози та морального осуду;
- неадекватно виражений ступінь опіки та обмежень у різних сферах життєдіяльності дитини [87].

Аналізуючи різні підходи щодо стилів сімейного виховання, можемо дійти висновку, що при порушеннях внутрішньосімейних взаємин діти зростають в умовах емоційної та особистісної депривації. Незадоволення потреб дитини у любові та опіці, неадекватна дистанція між батьками та дітьми спричиняє порушення процесу ідентифікації, а відтак, і формування неадекватної Я-концепції.

У рамках системної сімейної терапії, де сім'я розглядається як система взаємопов'язаних між собою елементів, існують поняття підсистем – дитячої, подружньої, дитячо-батьківської та ін. С. Мінухін підкреслював, що батьківська підсистема пов'язана з функціями догляду за дітьми та їх вихованням. Особливості взаємодії в межах зазначеної підсистеми позначаються на багатьох аспектах розвитку дитини. Отже, «в залежності від

того, як реагують на дитину дорослі та чи збігається така реакція з її віком, формується відчуття власної адекватності» [114, с.24].

Сімейні підсистеми мають власні межі – зовнішні та внутрішні. Різні типи таких меж (дифузні або непроникливі) призводять до деформації внутрішньосімейних стосунків, а відтак, і до порушення функціонування всієї системи загалом. Це значною мірою впливає на розвиток особистості дитини, на формування її самосвідомості. Так, недиференційованість сімейної структури створює певні труднощі у самовизначенні дитини, у формуванні її Я. Непроникливі (ригідні) межі, навпаки, перешкоджають формуванню сімейної ідентичності, належності до сімейного «Ми». Натомість, занадто тісні (симбіотичні) взаємини між батьками та дітьми сприяють формуванню залежності, перешкоджають соціальному самовизначенню дитини [160].

Такі параметри як особливості взаємовідносин та здатність сім'ї діяти конструктивно і долати життєві проблеми лежать в основі класифікації гармонійних (нормально функціонуючих) та негармонійних (дисфункціональних) сімей. Основні критерії дисфункційності сім'ї описані багатьма психологами – Г.Я. Варга, В.Сатир, Е.Г. Ейдеміллер, В.В.Юстицькіс та ін.

В. Сатір, описуючи проблемну (дисфункціональну) сім'ю, зазначає, що вона функціонує як замкнута система. Авторка виокремлює наступні її характеристики: низька самооцінка членів сім'ї; заплутані, нечіткі, значною мірою нереалістичні, нечесні комунікації; інертні, стереотипні, негуманні, з надмірно строгими правилами поведінки, соціальні зв'язки, які сповнені страху та загрози. Все це й призводить до хаотичного, деструктивного результату функціонування сімейної системи [147].

«Зріла» або нормально функціонуюча сім'я здатна продуктивно та узгоджено планувати своє майбутнє життя. Кожен її член впевнений, що він буде почутий. Поведінка членів сім'ї узгоджується з їхніми словами [146-147].

На думку А.С. Співаковської, для гармонійних сімей характерна така атмосфера, яка уможливує творче зростання та особистісний розвиток усіх її членів. По відношенню до дітей у таких сім'ях спостерігаються позитивне емоційне ставлення, впевненість дитини у батьківській любові, спілкування будується за діалогічним принципом. Але разом з тим існує чітка система правил та норм поведінки, у межах якої дитині надається достатній простір для особистої ініціативи. Тоді як дисфункціональна сім'я «...перетворюється в театр, де кожен вимушений виконувати чужу, нав'язану, але визначену сім'єю роль» [158, Т. 2., с.66].

Отже, теоретичний аналіз проблеми внутрішньосімейних взаємин дозволяє дійти таких висновків: дитячо-батьківські взаємини є важливою складовою сімейної системи, оскільки відіграють надзвичайно важливу роль у розвитку особистості дитини, її самосвідомості та Я-концепції; для аналізу взаємин у системі «батьки-дитина» найбільш вживаним є поняття «стиль виховання», яке віддзеркалює характерні патерни поведінки батьків (що виявляється у ступені контролю, у використанні певних заборон-санкцій, висуванні вимог та ін.), а також ступінь емоційної близькості між дітьми та їх батьками; найсприятливішим для гармонійного розвитку самосвідомості та її структурних компонентів є гармонійний (демократичний, адекватний, авторитетний тощо) стиль виховання, який будується на основі взаєморозуміння та взаємоповаги, опіки та піклування з боку батьків, але без узурпації особистої свободи дитини.

1.3.2. Роль сім'ї у формуванні домагань та самооцінки підлітка.

Численні психологічні дослідження засвідчують, що процес розвитку людини, формування її самосвідомості, багато в чому залежить від особливостей соціального оточення, зокрема сімейно-родинного [11; 38; 56; 62; 63; 76; 143].

Важливість і впливовість сім'ї протягом усього онтогенезу особистості є безсумнівною. Не втрачає вона своєї актуальності і в підлітковому віці,

хоча в цей період відбувається зміна значущих людей. На думку І.С. Кона, перебудова взаємовідносин з сім'єю є головною особливістю підліткового віку [82].

В.С. Мухіна вважає, що у підлітка виникає потреба «розлучитися з фамільною ідентифікацією». Це супроводжується критичним ставленням до сімейних традицій, цінностей тощо [116, с.414]. О.Кро зауважує, що протягом всього процесу розвитку, навряд чи коли-небудь людське Я і навколишній світ бувають більш розділені, ніж у цей період [цит. по 43]. Проте, незважаючи на певну дистанцію в дитячо-батьківських взаєминах, важливим є те, як батьки сприймають і розуміють потреби, інтереси, психічні стани підлітка, а отже, відповідно і взаємодіють з ним. Від цього залежить подальший розвиток особистості, становлення її Я-концепції.

Важливість впливу сім'ї на процес формування самосвідомості особистості підкреслювали багато вчених-психологів: Р.Бернс, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Е.Еріксон, О.І.Захаров., І.С. Кон, С. Куперсміт, М.Розенберг, А.С.Співаковська, В.В. Столін, В.Я. Титаренко, І.І. Чеснокова та ін.

Вивченням специфіки сімейної ситуації та особливостей розвитку дитини вчені зацікавились ще давно. Так, в 1899 році Оппенгейм відзначав, що надлишок любові та уваги з боку батьків може призвести до іпохондрії та патологічного самоспостереження [цит. по 169]. Л. Беньямін, розглядаючи проблему впливу батьків на формування самосвідомості дитини, дійшла висновку, що такий зв'язок існує. Сутність його полягає в інтродекції батьківського ставлення і засобів керування дитиною [160].

Подальші дослідження в цьому напрямку підтвердили, що сім'я та внутрішньосімейні взаємини мають неабиякий вплив на розвиток дитини та формування її самосвідомості. Аналізуючи теоретичний та практичний матеріал з проблеми дитячо-батьківських відносин, В.В. Столін виокремлює ті «матеріали», які дитина засвоює і які впливають на формування самосвідомості та її ключових компонентів:

- цінності, параметри оцінок та самооцінок, норми, згідно з якими дитина починає оцінювати себе, в тому числі стандарти виконання певних дій та моральні норми;
- образ самої себе, з притаманними їй певними здібностями, якостями, рисами;
- ставлення до дитини й конкретну оцінку дитини батьками, як емоційну, так і інтелектуальну, яка може зумовити самооцінку дитини;
- чужу самооцінку (особливо батьків), яка може бути засвоєна дитиною;
- засіб регуляції поведінки дитини батьками та іншими дорослими, який стає засобом саморегуляції [160].

Значення сім'ї зумовлюється тими умовами, які в ній створюються для повноцінного розвитку особистості. В цьому контексті важливим є «емоційний тон взаємовідносин і тип контролю та дисципліни» [83, с.108].

Ще на початку ХХ ст. Л.Д. Стотт звернув увагу на те, що тип сімейного виховання значно впливає на формування позитивної Я-концепції й адекватної самооцінки. Він констатував, що в тих сім'ях, де панує атмосфера взаємної поваги і розуміння між батьками та підлітками, в останніх нормальна самооцінка, вони більше пристосовані до життя, ніж ті підлітки, що виховувались в авторитарній сім'ї [19]

Подальші дослідження з цієї проблеми були проведені С. Куперсмітом. В результаті досліджень вчений дійшов висновку, що сім'я має значний вплив на формування адекватної самооцінки дитини. Ним виокремлені параметри сім'ї, які, на його думку, можуть впливати на дитину. Це – порядок народження в сім'ї, взаємини з сестрами, братами, друзями. Крім того, велика увага приділялась батьківському вихованню як найважливішому чиннику становлення самооцінки дитини.

С. Куперсміт вважав, що висока самооцінка спостерігається у перших і єдиних дітей в сім'ї, а також у дітей, які займають особливу позицію (наприклад, у сина, який народився після декількох дочок). Крім цього,

вчений зазначав, що діти з високою самооцінкою мали близькі неконфліктні стосунки з братами і сестрами, а також мали багато друзів.

Дослідження С. Куперсмита засвідчили, що адекватна висока самооцінка формується в сім'ях, де панує атмосфера взаємного розуміння і поваги, де визнається значення кожного члена сім'ї. Крім цього, не менш важливим чинником для формування позитивної самооцінки є настанова матері на внутрішнє прийняття дитини і рівень самооцінки матері [201].

М. Розенберг також вивчав соціальні передумови формування адекватної самооцінки. В своїх дослідженнях він довів, що соціальні чинники (належність до певного соціального класу, віросповідання і етнічної групи) мають менше значення, ніж стосунки з близькими людьми і особисті досягнення дитини. Так, розлучення батьків, порядок народження дитини в сім'ї, взаємодія і взаєморозуміння у дитячо-батьківських стосунках, зацікавленість батьків особистим життям дитини – це основні чинники, які впливають на формування самооцінки [19].

Подальші дослідження підтвердили значущу роль сім'ї у формуванні самосвідомості. Так, результати досліджень О.Т. Соколової та І.Г. Чеснової засвідчили, що наявність поваги та прийняття в сім'ї з боку батьків сприяє формуванню у підлітка адекватної самооцінки, яка «поєднує у собі критичне ставлення до зовнішніх оцінок та власного досвіду, який розширюється» [161, с.115]. Однак, на думку Т.А. Думітрашку, вплив сімейної ситуації на формування особистості треба розглядати у сукупності чинників у кожній конкретній сімейній ситуації [62].

Значуща роль сім'ї у формуванні самосвідомості та її ключових компонентів яскраво простежується на дітях, які виховувались в умовах інтернатних закладів. У цьому контексті цікавими є праці М.І. Лісіної, А.М.Прихожан, Н.Н. Толстих, О.В. Некрасової та ін.

У результаті досліджень А.М. Прихожан та Н.Н. Толстих дійшли висновку, що в більшості підлітків, які виховувались без сім'ї, відзначається негативна Я-концепція, низька самооцінка, вони не впевнені у собі. Це

зумовлюється відсутністю батьків, соціальною та емоційною депривацією, а також засвоєнням численних негативних оцінок навколишніх. Автори зауважують, що при наявності стійкої негативної Я-концепції у людини виникає «дискомфорт успіху». Сутність зазначеного феномену полягає в тому, що людині важливіше зберегти звичний для неї образ Я, навіть якщо він негативний, ніж мати сплутану ідентичність.

Що стосується самооцінки таких підлітків, привертає увагу те, що у вихованців інтернату вона в більшості випадків негативна, стосується особистості загалом і орієнтована на оцінку вихователя. У підлітків, які мали сім'ю, самооцінка диференційована (відзначаються як позитивні вміння, досягнення, особистісні якості, так і негативні), але загальне ставлення до себе позитивне.

М.І. Лісіна зазначає, що в умовах сім'ї, за допомогою батьків та близьких, дитина засвоює два рівні стосунків: з одного боку, батьки безумовно люблять свою дитину, незважаючи на її реальну поведінку, а з іншого боку – об'єктивно оцінюють те, якою вона є у різних життєвих ситуаціях [130].

Позиція батьків щодо підлітка сприяє не тільки формуванню його самооцінки, але й рівня домагань. Ще К.Левін зауважував, що вплив норм референтної групи є одним із найважливіших чинників у становленні домагань особистості. Коли індивід ставить перед собою певну мету, то він, цілком вірогідно, спирається на досягнення інших, значущих для нього людей [33]. З цього приводу Ф. Робайє зазначає, що вивчення соціальних детермінант вибору цілей неможливе за межами сім'ї.

У своїх дослідженнях Ф. Робайє розрізняє рівень домагань та рівень очікувань. Рівень очікувань, визначуваний автором як мета, на досягнення якої спрямований індивід, певною мірою залежить від віри в себе, свої можливості. Рівень домагань відображає ідеальні уявлення індивіда про себе і пов'язаний з тими цілями, реалізація яких приведе до почуття задоволення самим собою.

При сприятливих взаємовідносинах в сім'ї рівень очікувань у дитини високий, а рівень домагань – помірний; гіперопікування призводить до зниження рівня очікувань, гіперконтроль і нестача прийняття – до компенсаторного завищення обох рівнів; фрустрація потреб дитини сприяє формуванню низького рівня очікувань і високого рівня домагань [33].

Подальші дослідження, проведені Д. Мак-Клелландом, Дж.Аткінсоном, Х. Хекхаузенем та ін., засвідчили визначну роль сім'ї у формуванні рівня домагань як показника мотивації досягнення [178-179].

Зокрема, Дж. Аткінсон вважав, що мотив досягнення успіху формується ще в ранньому дитинстві. Визначна роль в цьому процесі належить дитячо-батьківським взаєминам. Основою для розвитку мотиву досягнення є позитивні емоційні асоціації, пов'язані з успіхами і підкріпленнями їх з боку батьків: заохочення асоціюється з успіхом, покарання – з невдачею. На основі цього формується тенденція в поведінці дитини – досягти успіху і уникнути невдачі в діяльності, за яку заохочували батьки [цит. по 49].

У своїх дослідженнях Морроу та Вільсон вивчали мотивацію досягнення на вибірці дітей старших класів. Діти були поділені на дві групи: ті, хто демонстрував академічну успішність та невстигаючі діти. Результати засвідчили, що батьки успішних дітей робили більший внесок у спільну діяльність, частіше виявляли підтримку, довіру та ніжне ставлення; також заохочували своїх дітей до досягнень, але, разом з тим, не тиснули на них.

Крім специфіки сімейної ситуації, значну роль у розвитку рівня домагань та мотивації досягнення відіграють самі батьки. В цьому сенсі слід зазначити, що іноді спостерігається втручання батьків у життя дитини для того, щоб «передати» власні очікування. Пряма передача настанови стосовно цінності орієнтації досягнення від батьків дітям може проявлятися у вигляді винагороди або покарання, або як позитивний приклад власних досягнень. Це припущення знайшло підтвердження у результатах досліджень Катковського, Престон, Крендалла [цит. по 179].

Хельм Стерлін називав таких батьків «делегуючими». Не реалізувавши у власному житті певних завдань, вони делегують дітей на виконання цієї «місії» [160].

Грунтовною працею, в якій висвітлені різні аспекти впливу сім'ї на формування мотивації досягнення є дослідження М.Розен та Р.Д'Андрате. Вони пропонували хлопцям 9-11 років попрацювати над завданнями на досягнення вдома, в присутності батьків. На основі попереднього тестування, хлопці були поділені на дві групи: з високою та низькою мотивацією досягнення. Результати дослідження засвідчили, що і батько, і мати високомотивованих синів встановлювали більш високий рівень домагань, але враховували при цьому здібності дітей до досягнення. Цікаво, що мами таких хлопчиків постійно втручались у їхню роботу, робили зауваження, керували та намагались стимулювати синів. Батьки ставилися до виконання завдання синами більш спокійно та виважено.

Таким чином, результати досліджень М.Розен та Р.Д'Андрате засвідчують той факт, що висока мотивація досягнення у хлопчиків формується в тих сім'ях, де батьками підтримується висока орієнтація на досягнення їх дітей, і, разом з тим, наявні теплі, гармонійні особистісні взаємини у системі «батьки-дитина». А також у тих сім'ях, де матері стимулюють прагнення до досягнень, а батьки, навпаки, поважають та підтримують автономність дитини [цит. по 179].

Д. Шеффер вважає, що дослідниками визначено три основні чинники, які впливають на мотивацію досягнення у дітей. Передусім, це якість дитячих прихильностей (надійно прив'язані діти демонструють впевненість у собі, наполегливість у вирішенні завдань); характер домашнього середовища (важливу роль відіграє «інтелектуально стимулююче домашнє оточення», що забезпечує різноманітність задач, відповідних здібностям дитини, та активну підтримку у їх вирішенні), а також стиль сімейного виховання [60].

Щодо сімейного виховання, то, узагальнивши дослідження, проведені Д. Мак-Клелландом та його колегами, Д. Шеффер наголошує, що специфіка

взаємин між батьками та дітьми значною мірою впливає на формування мотивації досягнення. В результаті аналізу сімейних взаємин між батьками та дітьми з високою мотивацією досягнення виокремлені наступні критерії: по-перше, стосунки в таких сім'ях теплі та невимушені, збалансована система покарання та винагороди; по-друге, батьки встановлюють контроль над процесом інтеріоризації дитиною соціальних стандартів поведінки, при цьому не нав'язуючи певні стереотипи; по-третє, дозволяється та підтримується автономія дитини у тих справах, де проблеми є посильними для розв'язання їх дитиною [60].

Таким чином, можемо дійти висновку, що важливість та впливовість сім'ї у процесі формування таких визначних конструктів самосвідомості як самооцінка та рівень домагань, є очевидною. Саме за допомогою найближчого оточення у дитини формуються певні уявлення щодо особливостей власного Я, які згодом стануть основою її самооцінки. У межах сім'ї дитина вчиться ставити свої перші цілі й за допомогою батьків їх досягати. У підлітковому віці, хоча й дещо зменшується потреба у сімейному спілкуванні, все ж сім'я залишається достатньо авторитетним та актуальним середовищем.

Вищезазначуване вказує на те, що проблема розвитку домагань підлітків у контексті сім'ї є надзвичайно важливою. По-перше, підлітковий вік є періодом інтенсивного становлення рівня домагань, який більшою мірою є продуктом соціальної взаємодії. По-друге, саме сім'я й особливості сімейних взаємин закладають підґрунтя для його формування. Паттерни цілепокладання, які використовуються батьками, є певним «взірцем», еталоном для дитини. Крім того, адекватний стиль сімейного виховання та сприятливі взаємини між батьками та дітьми, засновані на безумовній любові, опіці та підтримці автономії, дозволяють підлітку ставити власні цілі й досягти їх. Натомість надмірна опіка та велика кількість заборон унеможливають прояв самостійності підлітка у межах сім'ї, що сприяє формуванню неадекватних домагань з неконструктивною тактикою

цілепокладання. Несприятливим є також ситуація, коли підліток вирішує все самостійно й не відчуває підтримки та зацікавленості з боку батьків, що також може призводити до порушення у формуванні рівня домагань.

Отже, формування домагань особистості багато в чому залежить від соціальної ситуації, насамперед, від функціонування сім'ї та особливостей дитячо-батьківських взаємин. Тому при вивченні рівня домагань як важливого особистісного конструкта, серед інших чинників, особливої уваги потребує ретельне вивчення психологічних особливостей внутрішньосімейних взаємин – провідного компонента сімейної системи.

Висновки до розділу 1

1. Самосвідомість є центральним утворенням особистості і співіснує у єдності таких структурних компонентів, як Я-образ, самооцінка, рівень домагань та соціальні очікування. Центальною ланкою самосвідомості, результатом її розвитку є Я-концепція людини, яка інтерпретується як динамічна та відносно усвідомлена система уявлень особистості стосовно себе. Важливий структурний компонент самосвідомості – рівень домагань особистості, який тісно пов'язаний із її самооцінкою й презентує особливості цілепокладання.

2. Проблемі рівня домагань особистості, особливостям його формування на різних етапах онтогенезу та з'ясуванню чинників, які впливають на процес розвитку домагань, у сучасній психології приділяється недостатньо уваги. Частково це можна пояснити тим, що до певного часу аналіз домагань здійснювався науковцями у форматі вивчення самооцінки особистості, або у контексті дослідження мотивації досягнення. Проте важливість та багатогранність феномена зумовлюють потребу його вивчення як самостійної важливої складової самосвідомості особистості.

3. Домагання – це важливий особистісний конструкт, який базується на оцінці особистості самої себе, тісно пов'язаний з мотивацією досягнення і цільовою структурою особистості. Саме він спричинює діяльність та поведінку особистості. Основними характеристиками зазначеного феномена є: а) висота – переважання кількості виборів завдання в одній із зон складності: високій, середній чи низькій; б) адекватність – наявність та кількість атипових виборів; в) стійкість – коливання рівня домагань протягом виконання завдання, що залежать від певних умов, насамперед від попередніх досягнень. Важливим параметром тут також вважається цільове відхилення (або розбіжність), яке характеризує співвідношення між рівнем домагань у певному завданні та рівнем досягнення у попередній спробі.

4. Становлення та формування домагань у структурі самосвідомості здійснюється протягом усього онтогенезу особистості. В дітей віком 2-х – 3-х років домагання існують у рудиментарному вигляді. Однак вже в них від досягнення чи недосягнення кінцевого результату (певної мети) залежить формування почуття успіху, позитивних емоцій та відчуття власної ефективності. У молодшому шкільному віці розвиток домагань, досягнення особистістю певних цілей становить більш усвідомлений процес, але також залежить від зовнішніх оцінок. Одним із найважливіших етапів розвитку домагань є підлітковий вік – період інтенсивного становлення самосвідомості та її структурних компонентів. У цьому віці адекватність домагань особистості базується на достатньо сформованому образі-Я, чим й зумовлюється більш зріла тактика постановки та реалізації власних цілей. Хоча ще спостерігається нестійкість домагань у часовому вимірі, низька диференційованість ідеальних та реальних цілей. Крім цього, має місце тенденція пов'язувати причини своїх невдач з об'єктивними обставинами, а успіхи - з власними вміннями.

5. Розвиток домагань (як і формування самосвідомості загалом) багато в чому залежить від соціального оточення, особливо сім'ї. Усі чинники, які впливають на розвиток особистості та становлення структурних одиниць

самосвідомості переломлюються крізь сімейну ситуацію. Механізмом передачі усього розмаїття соціального досвіду є внутрішньосімейні взаємини, серед яких важлива роль належить саме дитячо-батьківським взаєминам.

6. Для аналізу дитячо-батьківських взаємин у сучасній психології найбільш вживаним є поняття «стилю сімейного виховання», яке є сукупністю характерних способів поведінки та спілкування між батьками та дітьми, а також встановлення між ними певної емоційної дистанції. Неконструктивні взаємини між батьками та підлітками спричиняються неадекватним (патологізуючим, дисгармонійним) вихованням у межах сім'ї. Це позначається на формуванні Я-концепції підлітка і призводить до порушень у розвитку самооцінки та рівня домагань особистості. Натомість адекватне (гармонійне, демократичне) виховання сприяє ефективному розвитку самосвідомості, а відтак, і її структурних складових.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДОМАГАНЬ ПІДЛІТКА У ПРОЦЕСІ ВНУТРІШНЬОСІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН

2.1. Вивчення особливостей домагань у підлітковому віці: констатувальний експеримент та характеристика вибірки

Дослідження особливостей домагань підлітка базувалося на виокремленні критеріїв висоти, адекватності та стійкості, які водночас є параметрами рівня домагань:

– висота як один із основних параметрів рівня домагань визначалась за переважним розташуванням виборів завдань в одному з секторів: високому, середньому, низькому. Критерієм висоти слугувала належність більшості (2/3) виборів до однієї з зазначених зон;

– адекватність домагань оцінювалась за наявністю та числом «атипових» виборів. Ще Ф. Гоппе зазначав, що «атиповою» є зворотна динаміка: підйом рівня домагань після невдачі та зниження рангу завдання після вирішення попереднього. Показник неадекватності домагань визначався нами за співвідношенням числа нерозв'язаних завдань до загального числа спроб в експерименті. Якщо такий індекс дорівнював або перевищував 0,6, то рівень домагань інтерпретувался як неадекватний;

– стійкість визначає зміни, коливання рівня домагань в межах робочої зони індивіда. Для аналізу визначеного параметру нами використовувались запропоновані І.В. Дубровіною паттерни вибору та виконання завдань протягом експерименту, які віддзеркалюють тактику цілепокладання суб'єкта. Було виокремлено 5 паттернів цілепокладання: реалістичний, стрибкоподібний (гіперлабільний), ригідний, кроковий, змішаний¹.

¹ У розділі 1, гл. 2.1.1. нами детально охарактеризовані тактики цілепокладання, запропоновані І.В.Дубровіною.

Критеріями діагностики внутрішньосімейних взаємин слугували базові положення про сім'ю як соціальну систему, зреалізовані у працях М. Боуена, Г.Я.Варги, Е.Г. Ейдемільера, О.В. Чернікова та ін. Згідно з системним підходом сім'я є різновидом соціальної системи й характеризується низкою ознак:

- система як ціле більше, ніж сума її складових;
- якщо щось впливає на всю систему, то це позначається на функціонуванні її кожного елементу;
- зміни однієї складової системи призводять до змін у функціонуванні всієї системи.

Отже, критерії діагностики сімейної системи ґрунтувалися на: визначенні рівню функціонування сім'ї (цілісний погляд на систему), а також на діагностиці складових сімейної системи, зокрема: визначенню структури сім'ї, сімейної згуртованості та сімейної адаптації, стилю сімейного виховання, особливостей комунікації.

Констатувальний етап дослідження реалізовувався у двох основних напрямках: а) вивчення особливостей самооцінки та основних параметрів рівня домагань підлітків; б) дослідження внутрішньосімейних взаємин, зокрема: вивчення стилю сімейного виховання, особливостей функціонування сім'ї на основі таких параметрів як сімейна згуртованість, сімейна адаптація, а також визначення позиції підлітка у системі міжособистісних взаємин у сім'ї.

Для реалізації визначених напрямів констатувального експерименту використовувались наступні методи: спостереження, бесіда, психологічна діагностика за модифікованим варіантом методики оцінки рівня домагань Ф.Гоппе – прогресивними матрицями Равена, методикою Дембо-Рубінштейн у модифікації А.М. Прихожан для дослідження самооцінки та рівня домагань, шкалою сімейної адаптації та згуртованості (FACES-3), методикою «Сімейна соціограма», опитувальником для батьків «Аналіз сімейних

взаємовідносин» (АСВ), опитувальником для дітей «Батьків оцінюють діти» (БОД).

Отримані експериментальні дані було проаналізовано окремо за зазначеними напрямками. Застосовувалась кореляція отриманих показників для визначення зв'язку між певними параметрами рівня домагань підлітків та особливостями дитячо-батьківських взаємин і функціонуванням сімейної системи загалом. Крім цього, здійснювалось порівняння виокремлених за різними критеріями груп підлітків з метою визначення статистично значущих відмінностей між ними.

Експериментальне дослідження здійснювалась на базі загальноосвітніх шкіл №22 та №28 м. Миколаєва упродовж 2007-2009 років. Загалом дослідженням було охоплено 145 підлітків у віці 14-15 років та 70 батьків.

2.2. Характеристики методів, методик дослідження домагань та самооцінки

З метою дослідження особливостей самооцінки та висотного параметру рівня домагань підлітків використовувалась *методика Дембо-Рубінштейн у модифікації Г.М. Прихожан*. Досліджуваним пропонувався бланк з вертикальними графічними шкалами (від 0 до 10 см), кожна з яких відтворює розвиток певних сторін особистості від мінімуму до максимуму. Всього використовувалось 7 шкал: «здоров'я», «розум та здібності», «характер», «авторитет серед однолітків», «вміння робити щось власними руками», «зовнішність», «впевненість у собі». При підрахунку враховувалось 6 шкал, оскільки шкала №1 – “здоров'я” розглядалась як тренувальна. Підліткам пропонувалось безпосередньо оцінити свої особистісні якості в даний момент (актуальна самооцінка), а також вказати рівень розвитку цих якостей, якого б вони прагнули досягти і який би задовольнив їх (показник рівня домагань).

Для вивчення висоти, адекватності рівня домагань підлітка та визначення певної тактики цілепокладання застосовувався *модифікований варіант методики Ф. Гоппе – прогресивні матриці Равена*. Зазначена

методика складається з 12 оригінальних матриць (серія С та D), ранжованих за ступенем складності. Отже, №1 та №1А – є найбільш легкими завданнями, а №12 та №12А – найбільш складними. Рівень домагань оцінювався за наступною схемою: досліджуваним пропонувалось послідовно вибирати завдання, яке, на їхню думку, вони можуть розв'язати. Причому повідомлялось, що на розв'язування завдань відводиться певний час: для завдань №1-4 відводиться 3-5 сек., для № 5-8 – 6-10 сек., для завдань №9-12 – 11-15 сек. Однак, експериментатор міг штучно ускладнювати або полегшувати розв'язування завдань шляхом подовження або скорочення часу. Кількість спроб в експерименті для кожного досліджуваного становила 10-12.

Як зазначала Л.В. Бороздіна, однією з найважливіших умов для визначення істинного рівня домагань є залучення Я-суб'єкта у діяльність та створення сприятливої атмосфери у процесі проведення експерименту [32]. Методика Ф. Гоппе досліджуваним презентувалась як спеціальний тест вивчення інтелекту, результати якого будуть покладені в основу складення рейтингу серед учнів 9 класів. Це дозволило зацікавити підлітків та зорієнтувати їх на значущість такого дослідження.

2.2.1. Особливості домагань підлітка: аналіз та інтерпретація результатів дослідження. Проаналізуємо висотний параметр домагань підлітка. Одержані у нашому дослідженні результати підтверджують загальні тенденції, описані в літературі: для підлітків характерним є підвищення рівня власних домагань [14; 33; 132; 171]. За результатами дослідження 67% підлітків мають високий рівень домагань. Одержані показники щодо параметру висоти домагань є закономірними і навіть позитивними на даному етапі онтогенезу. Така висота домагань створює сприятливі умови для розвитку особистості, особливо в цьому віці, коли актуально стоять питання ідентифікації та самовизначення.

Якщо порівняти висотний параметр домагань за двома методиками Ф.Гоппе та Дембо-Рубінштейн, то бачимо результати, наочно продемонстровані в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Показники результатів висотного параметру домагань підлітків,
одержані за методикою Ф.Гоппе
(вибірка 145 осіб, %)**

Висотний параметр домагань	Методика Ф.Гоппе	Методика Дембо-Рубінштейн
дуже високий рівень	-	72%
високий рівень	67%	18%
середній рівень	25%	10%
низький рівень	8%	-

Як видно з таблиці, 72 % підлітків за методикою Дембо-Рубінштейн продемонстрували дуже високий рівень домагань. За методикою Ф.Гоппе, підлітки з висотою домагань у зазначеній зоні, відсутні. Пояснити такі результати видається можливим, звернувшись до описаної Ф. Гоппе ієрархії цілей. Вчений виокремлював реальну мету (мету конкретної дії) та ідеальну мету (мету, яка перевищує реальні цілі, але все ж стоїть «над» ними і спрямовує весь потенціал індивіда).

На нашу думку, показники рівня домагань, що їх отримуємо за методикою Дембо-Рубінштейн, можливо розглядати саме як рівень ідеальної мети. Досліджувані відмічали рівень розвитку різних сторін особистості, який би їх задовольнив, що, зрештою, і відповідає рівню бажаного результату.

Високий рівень ідеальної мети є певним орієнтиром, який спонукує підлітка «шукати» себе, домагатися більшого, не зупинятися на досягнутому, випробовувати себе у різних видах діяльності. Така висота домагань є своєрідним ресурсом розвитку самосвідомості, оскільки дозволяє «бажати»

та «прагнути». Вважаємо, що саме високий рівень ідеальної мети лежить в основі підліткового максималізму. Це припущення дозволяє пояснити й той факт, що з низьким рівнем домагань не було зафіксовано жодного з підлітків.

Показники рівня домагань, отримані за методикою Ф. Гоппе, зумовлені специфікою тесту: досліджуваним було запропоновано вибрати і, головне, розв'язати завдання, тобто спробувати себе безпосередньо у діяльності. Це дає нам підстави вважати, що вимірюваним був саме рівень реальної мети. Грунтуючись на поглядах Ф. Гоппе та К. Левіна, вважаємо, що саме рівень реальної мети і є критерієм рівня домагань особистості у даний період.

Вчені також наголошували, що існує певна дистанція між рівнем реальної та ідеальної мети. Б.С. Братусь зауважував: «До тих пір, поки «хочу» та «можу», ідеальні та реальні цілі не розділені, (точніше, коли зв'язок між цими двома орієнтирами настільки жорсткий, що можемо говорити про їх злиття), мовиться лише про психологічну незрілість особистості»[37, с.123].

У проведеному нами дослідженні спостерігається розташування висотних показників домагань підлітків у близьких (високий та дуже високий), але не однакових зонах. Це свідчить про намагання розмежувати реальні досягнення та бажання-прагнення, а водночас про ще недостатню диференційованість ідеальних та реальних цілей.

Враховуючи те, що рівень домагань тісно пов'язаний з самооцінкою особистості, проаналізуємо висотний параметр останньої у підлітків. За методикою Дембо-Рубінштейн, було виявлено, що 69% підлітків мають високу та середню самооцінку. Такі результати свідчать про тенденцію удосконалення оцінки себе у підлітковому віці.

Якщо порівняти висотні параметри самооцінки та рівня домагань², то спостерігаємо різні комбінації між ними, які представлено у табл. 2.2.

² При порівнянні висотних параметрів самооцінки та рівня домагань, ми співвідносили висотні характеристики самооцінки за шкалою «розум», оскільки методика дослідження домагань презентувалась нами як тест інтелекту.

**Розподіл показників висотних параметрів самооцінки (за методикою Дембо-Рубінштейн) та рівня домагань (за методикою Ф. Гоппе),
(вибірка 145, м. Миколаїв, 2007 р., %)**

Висота домагань	Висота самооцінки				Загалом
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	дуже високий рівень	
низький рівень	0	2	4	2	8
середній рівень	2	4	12	6	24
високий рівень	4	12	35	17	68
Загалом	6	18	51	25	100

Як видно з таблиці 2.2, у результаті проведеного експерименту виокремлено різні сполучення між висотою самооцінки та рівня домагань, крім «низька самооцінка-низький рівень домагань». Вважаємо, що такий факт зумовлений по-перше, особливостями проведення дослідження (підліткам тест презентувався як дослідження інтелекту, результати якого стануть основою складання рейтингу серед однолітків, що створило конкурентне середовище серед учнів), а по-друге, віком досліджуваних. І.С.Кон зауважував, що підлітковий вік – це період розширення часової перспективи в глибину (охоплює більш тривалі проміжки часу) та в ширину (включення свого майбутнього в коло соціальних змін, які стосуються суспільства загалом) [83]). Отже, розвиток часових уявлень, що має місце в підлітковому віці, й пояснює тенденцію до завищення висотного параметру домагань і самооцінки підлітка.

Також бачимо, що у 55% випадків спостерігається збіг між висотними параметрами самооцінки та рівня домагань і 45% - це розходження між ними:

у 27% підлітків спостерігається розходження у напрямку збільшення висоти самооцінки, а 18 % - у напрямку збільшення рівня домагань.

У літературі з дослідження домагань психологами підкреслюється, що дивергенція між самооцінкою та рівнем домагань у напрямку завищення останнього, є явищем цілком закономірним та, як зазначували Л.В. Бороздіна та Л. Відінська, «позитивним». Оскільки людям властиво ставити цілі дещо вищі, ніж їх актуальні можливості [34].

Стосовно збільшення кількості підлітків із завищеною самооцінкою щодо рівня домагань, то можемо висунути припущення, що такий феномен може пояснюватися психологічними особливостями підліткового віку. Правомірність такого тлумачення базується на тезі І.І. Чеснокової: «Розвиток самооцінки підлітка проходить неоднорідно: зі зростанням її об'єктивності спостерігаються різкі переходи від однієї самооцінки до іншої, можуть також мати місце і крайнощі в оцінці себе» [187, с.71]. Отже, у підлітковому віці, незважаючи на активне становлення самосвідомості, самооцінка ще не є достатньо сформованим компонентом.

Як вже зазначалося, у 55% випадків спостерігається збіг між висотними параметрами самооцінки та рівня домагань: 4% випадків – це збіг у середній зоні, у 34% - відзначається синхронне розташування самооцінки та рівня домагань у високій зоні і 17% випадків – збіг між дуже високою оцінкою себе та високими показниками рівня домагань³.

Одержані експериментальні дані цілком підтверджують описаний і підтверджений багатьма дослідженнями зв'язок між двома конструктами самосвідомості. Як зауважувала І.І. Чеснокова, «...регуляція поведінки та діяльності особистості здійснюється за допомогою безперервного співвідношення внутрішніх психологічних резервів із цілями та засобами діяльності»[187, с. 123]. Тож постійне та адекватне ситуації оцінювання себе, своїх можливостей лежить в основі реального бачення власних перспектив.

³ Остання комбінація, на нашу думку, теж може враховуватись, оскільки за умовами методики неможливе розташування домагань у зоні «дуже високі».

Стосовно адекватності домагань підлітка, то даний параметр оцінювався нами тільки за допомогою методики Ф. Гоппе. У результаті проведеного дослідження отримано наступні результати: 67% підлітків мають адекватні домагання, 33% - неадекватні. Така тенденція щодо зростання зрілості домагань у підлітковому віці цілком збігається з поглядами більшості вчених (Б. Балаштик, М.Й.Боришевський, А. Мел, М.Юкнат та ін.).

На нашу думку, адекватність домагань є певним маркером активного розвитку самосвідомості на цьому етапі онтогенезу. Оскільки однією з функцій самосвідомості є планування подальшої діяльності на основі уявлень щодо власного Я, то у підлітковому віці чітко спостерігається співвіднесення попереднього досягнення з домаганнями, які спрямовані в майбутнє. Отже, зменшення цільового розходження, бажання з'ясувати причини власних успіхів та невдач є характерною рисою підлітків.

Розглянемо останній параметр аналізу домагань підлітка – стійкість. Нами використовувались виокремлені І. В. Дубровіною патерни вибору та розв'язання задач у ході дослідження. Результати проведеного дослідження висвітлено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

**Показники параметру стійкості домагань,
одержані за методикою Ф. Гоппе
(вибірка 145 осіб, м. Миколаїв, 2007 р., %)**

Кількість підлітків	Паттерни цілепокладання (за І.В. Дубровіною)				
	реалістич-ний	гіперлабіль-ний	ригідний	кроковий	змішаний
	47%	10%	14%	6%	23%

Як видно з таблиці, 47% підлітків продемонстрували реалістичну тактику цілепокладання. Така тенденція у постановці подальшої мети властива дорослим здоровим людям. Вона відображає вміння правильно

оцінити свої попередні досягнення та адекватно планувати подальшу діяльність. Тобто, індивід з реалістичною тактикою цілепокладання здатен гнучко та адекватно змінювати свої цілі в залежності від успіху та невдачі.

Безумовно, така тактика цілепокладання має базуватися на адекватній оцінці себе та своїх можливостей. Порівняння рівня самооцінки у підлітків з цією тактикою цілепокладання засвідчило такі результати: 93% респондентів мають стійку самооцінку. І тільки у 7% учнів зафіксована лабільна самооцінка. Як і очікувалось, підлітки, які продемонстрували реалістичну тактику цілепокладання, мають стабільну адекватну оцінку себе.

Співвіднесення висотного параметру домагань з тактикою цілепокладання за допомогою χ^2 -критерію Пірсона, показало, що реалістичний паттерн переважає у групі підлітків з високим рівнем домагань ($p \leq 0,05$). Крім того, спостерігаються значущі відмінності по параметру адекватності: підлітки з реалістичною тактикою мають адекватні домагання ($p \leq 0,01$).

Привертає увагу те, що на другому місці за чисельністю йде змішана тактика цілепокладання, яка є поєднанням двох або більше тактик. За результатами проведеного дослідження зафіксована п'ята частина (23%) підлітків з зазначеним паттерном.

У більшості випадків спостерігається поєднання гіперлабільної та реалістичної тактики вже на самому початку виконання завдання. На нашу думку, різка амплітуда вибору завдань є певним пошуком «своєї зони складності». У такий спосіб підлітки намагаються визначити свою спроможність. Проте поступовий перехід до адекватного планування подальших дій свідчить про бажання корегувати цілі в залежності від власних можливостей. Однак, при оцінці достовірності відмінностей за параметрами адекватності домагань та тактики цілепокладання отримані результати, які засвідчують, що підлітки із зазначеною тактикою мають неадекватний рівень домагань ($p \leq 0,05$).

Проаналізуємо самооцінку за параметром стійкості у підлітків зі змішаною тактикою цілепокладання: 15 підлітків (46%) мають стійку самооцінку, 18 (54%) – нестабільну самооцінку. Такі дані дають підстави

стверджувати, що недостатньо сформовані та усвідомлені уявлення щодо власного Я спричиняють невизначеність та хаотичність у постановці мети конкретної дії. Проте позитивним моментом можна вважати те, що, незважаючи на переважну кількість підлітків з лабільною самооцінкою, поєднання гіперлабільної тактики саме з реалістичною свідчить про зростання зрілості домагань, намагання співвіднести актуальні можливості з потенційними.

За літературними даними, змішана тактика цілепокладання майже не зустрічається у молодших підлітків (12-13 років) і не зовсім характерна для дорослих людей [172]. На думку Л.В. Бороздіної, дорослі у нормі використовують реалістичний спосіб корегування власних цілей [32]. У цьому контексті погоджуємося з І.В. Дубровіною, яка зазначала, що такий паттерн можна вважати проміжним на шляху становлення реалістичної тактики [174].

Стосовно ригідної та крокової тактики, то з такими паттернами нами виокремлено 20% підлітків. Ригідна тактика свідчить про ігнорування реальних досягнень у діяльності, невміння або небажання корегувати власні цілі. Підлітки з кроковою тактикою поступово розв'язують усі завдання, при цьому не звертають уваги на власні успіхи та невдачі у діяльності. Ще свідчить про те, що такі патерни можна вважати найбільш неконструктивними. Як вже зазначалось, критерієм зрілості домагань є зменшення цільового розходження, або реагування на власні успіхи та невдачі відповідно збільшенням або зменшенням складності наступного завдання. У виокремлених тактиках підлітки не враховують попередніх досягнень, що й призводить до неадекватного планування подальших кроків. На думку І.В. Дубровіної, крокова та ригідна тактики, сформувавшись на більш ранньому етапі, складніше піддаються корекції, ніж гіперлабільна або змішана [174].

При зіставленні тактики цілепокладання та висотного параметру домагань, одержані наступні результати: підліткам з кроковою тактикою

властивий низький рівень домагань (виокремлена група підлітків статистично відрізняється від інших на рівні $p \leq 0,05$ за χ^2 -критерієм Пірсона). У підлітків з ригідною тактикою цілепокладання спостерігається неадекватний рівень домагань (розбіжності на рівні $p \leq 0,001$).

Отже, отримані дані дають підставу стверджувати, що більшості підлітків властиві високі показники ідеальних цілей та високий рівень домагань, які базуються на високій та середній оцінці себе. Крім цього, більшість з них продемонструвала адекватність власних домагань, що свідчить про активний процес становлення самосвідомості у цьому віці. Щодо тактики цілепокладання, яка презентує параметр стійкості домагань, то зафіксована найбільша кількість підлітків з реалістичною та змішаною тактиками. Остання, на думку психологів, є проміжною на шляху встановлення реалістичного паттерну.

2.3. Дослідження особливостей внутрішньосімейних взаємин

2.3.1. Характеристика методик дослідження дитячо-батьківських стосунків. Положення про те, що сім'я є складною системою відносин, дає підстави стверджувати, що будь-які зміни у її функціонуванні впливатимуть на усіх членів сім'ї, але, насамперед, на дитину. Багатьма психологами підкреслюється, що діти найгостріше реагують на порушення контактів у системі «батьки-дитина». Враховуючи це, дослідження дитячо-батьківських взаємин, яке реалізується у певній моделі сімейного виховання, здійснювалось нами за допомогою:

- *Опитувальника «Батьків оцінюють діти» (БАД)* – модифікація «АСВ», здійснена І.А. Фурмановим та О.О. Аладьїним. Опитувальник складається з 120 тверджень, які дозволяють отримати інформацію за 18 шкалами: 11 – відображають основні стилі сімейного виховання⁴, 7 останніх – дозволяють одержати інформацію щодо інших аспектів життєдіяльності

⁴ Детальний опис стилів сімейного виховання наданий нами у розд. I, гл. 1.3.1.

сім'ї. Назви шкал та їх значення ідентичні опитувальнику для батьків «Аналіз сімейних взаємин» (АСВ), запропонованого В.В. Юстицькісом та Е. Г. Ейдемільлером [123].

Для визначення стилю сімейного виховання, розглядаються наступні критерії:

- *рівень протекції*, який вказує на те, скільки сили, уваги та часу приділяють батьки вихованню дітей;
- *ступінь задоволення потреб* дитини – свідчить про те, наскільки батьки задовольняють матеріально-побутові та духовні потреби дитини;
- *кількість вимог*, які батьки висувають до дітей. Вимоги виступають у вигляді обов'язків, заборон та певних санкцій.

Таким чином, визначення типу негармонійного виховання можливе за наявності стійких сполучень зазначених критеріїв (табл.2.4).

Стиль сімейного виховання є важливим, але не єдиним аспектом аналізу внутрішньосімейних взаємин. Для більш детальної діагностики сімейної ситуації нами використовувались наступні методики:

– *Опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3)*, в основі якого лежить «циркулярна модель» («кругова модель») Д.Х.Олсона. Методика дає можливість визначити тип сімейної структури на основі таких параметрів як: сімейна згуртованість (ступінь емоційної близькості між членами сім'ї), сімейна адаптація (здатність сімейної системи реагувати на певні стреси) та комунікація. Різні варіації цих параметрів дають змогу виокремити 16 типів сімей: 4 типи незбалансованих сімей, 8 – середньозбалансованих та 4 – збалансовані.

Проективна методика «Сімейна соціограма» (автори Е.Г.Ейдемільлер та О.В. Черемісін), дозволяє з'ясувати положення суб'єкта в системі міжособистісних стосунків та характер комунікацій у сім'ї – прямий чи опосередкований.

**Діагностика типів негармонійного виховання за опитувальником
В.В.Юстицькіса та Е. Г. Ейдемільера «Аналіз сімейних взаємин»**

Тип виховання	Стійкі сполучення особливостей виховного процесу				
	рівень протекції	ступінь задоволення потреб	пред'явлен ня вимог	ступінь заборон	суворість санкцій
	П (Г+, Г-)	ЗП (У+, У-)	В (В+, В-)	З (З+, З-)	С (С+, С-)
Потураюча гіперпротекція	+	+	-	-	-
Домінуюча гіперпротекція	+	±	±	+	±
Підвищена моральна відповідальність	+	-	+	±	±
Емоційне нехтування	-	-	±	±	±
Жорстоке ставлення	-	-	±	±	+
Гіпопротекція	-	-	-	-	±

Помітка: + надмірний прояв особливості; - недостатня виразність; ± можливий надмірний або недостатній прояв зазначеної особливості.

Оцінка результатів психодіагностики за методикою «Сімейна соціограма» проводилася за наступними критеріями:

– *кількість членів родини, яке знаходиться у площині кола.* Оцінюючи результат методики за цим критерієм, порівнюється кількість членів родини, зображених досліджуваним, з реально існуючим складом сім'ї;

–*розмір кілець*. Описуючи малюнок за цим критерієм, звертається увага на розмір кілець: велике кільце, яке позначає автора малюнку, свідчить про високу самооцінку, маленьке – про занижену. Величина кілець, які позначають інших членів родини, свідчить про їх значущість для досліджуваного;

–*розташування кілець по відношенню один до одного*. Розташування кілець у площі тестового поля у певному сенсі віддзеркалює взаємовідносини між членами родини та позицію кожного у сімейній структурі. Наприклад, розташування досліджуваним власного кільця у центрі кола свідчить про егоцентричну позицію, а розміщення його подалі від усіх членів родини – є показником неконструктивних взаємин у сім'ї;

–*дистанція між кільцями* є показником емоційної близькості у сім'ї. Наприклад, велика дистанція між кільцями свідчить про велику емоційну дистанцію, іноді навіть конфліктність між зазначеними членами родини. Відстороненість одного кільця від інших може свідчити про емоційне нехтування, ізоляцію члена сім'ї від інших. Своєрідне «злипання», нашарування кілець одне на одне демонструє недиференційованість відносин між членами родини, наявність симбіотичних зв'язків [193].

Проведений нами контент-аналіз методики «Сімейна соціограма» дозволив виокремити різні варіації за запропонованими критеріями, які подані у додатку (див. дод. А).

Таким чином, обрані методики дослідження дитячо-батьківських взаємин дають можливість одержати інформацію щодо психологічних особливостей сімейної системи на різних рівнях. З одного боку, дослідження типу функціонування сім'ї дає перспективи схарактеризувати сімейну систему загалом. З іншого боку, вивчення особливостей внутрішньосімейних взаємин (як складових сімейної системи) уможлиблюється за допомогою .

вивчення параметрів сім'ї, зокрема: її структури, адаптації, згуртованості, типів сімейного виховання, особливостей комунікації тощо.

2.3.2. Психологічні особливості сімейної ситуації сімей з підлітками: аналіз результатів дослідження. По-перше, проаналізуємо особливості взаємин між батьками та дітьми на основі опитувальника «АСВ», спрямованого на визначення стилю сімейного виховання. Результати емпіричного дослідження дозволяють виокремити майже всі запропоновані В.В. Юстицькісом та Е. Г. Ейдемільлером стилі сімейного виховання. Наочно ці дані представлені на рис. 2.1.

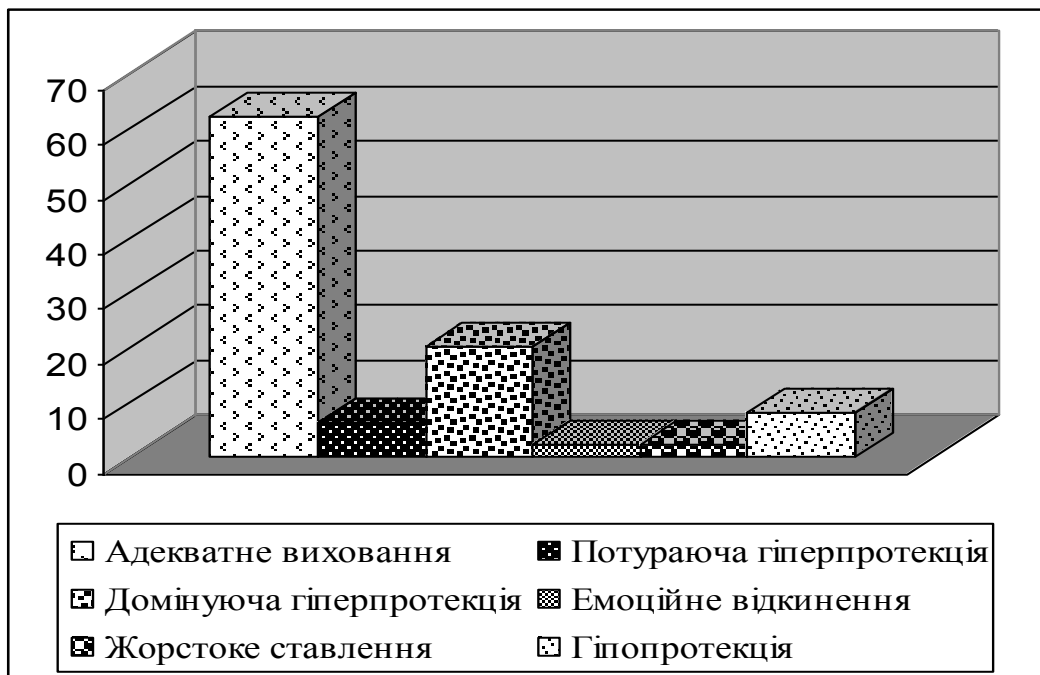


Рис. 2.1 Результати діагностики підлітків на визначення стилів сімейного виховання за опитувальником В.В. Юстицькіса та Е.Г. Ейдемільлера «Аналіз сімейних взаємин» (вибірка 145 осіб, м. Миколаїв, 2008 р., %).

Як видно з діаграми 2.1, більшість респондентів визнала стиль виховання у сім'ї як адекватний (62% опитаних). 20% підлітків вказали на домінуючу гіперпротекцію, а 6% – на потураючу гіперпротекцію. У 8% респондентів спостерігається гіпопротекція, а решта підлітків (по 2% з вибірки) – вказують на емоційне відкинення та жорстоке ставлення у сім'ях.

І.М. Марковською зазначала, що вивчення дитячо-батьківських взаємин має здійснюватись у двох напрямках: по-перше, це дослідження стосунків між батьками та дітьми з точки зору самих батьків, а по-друге, діагностика такої взаємодії очима дитини [107].

Саме тому нами використовувався опитувальник для батьків «Аналіз сімейних взаємин» (АСВ), запропонований В.В. Юстицькісом та Е.Г.Ейдемільером. На запропонований опитувальник, було отримано відповідей лише від 70 батьків, що становить 48% від усієї вибірки. 35% (51 сім'я) відмовилися відповідати, надавши при цьому письмову відмову, і 17% (24 сім'ї) не повернули запропоновані опитувальники.

Вважаємо важливим прокоментувати ситуацію, що виникла в процесі опитування батьків. Можна робити багато припущень, які пояснювали б таку ситуацію на різних рівнях – від особистісного (висока тривожність, низька самооцінка та інші психологічні проблем батьків) до культурального (стереотипи, небажання розповідати про сімейні проблеми незнайомим, скептичне ставлення до психологічної служби та ін.). Однак, докладніше проаналізуємо ці дані на рівні сім'ї як системи.

Виходячи із значної кількості активних і пасивних відмов батьків, можемо висунути припущення, що у цих сім'ях (а їх 52%) спостерігаються певні порушення комунікації та дистанції між батьками та дітьми, можливо, навіть незацікавленість життям дитини з боку батьків. Ті сім'ї, які відмовились брати участь у дослідженні, на нашу думку, мають ригідні зовнішні межі, що є характерним для «закритої» системи. Це й зумовлює таку тактику поведінки з їхнього боку – небажання «впускати» психолога в сімейну структуру.

З іншого боку, можемо припустити, що запропоновані опитувальники не викликали у батьків зацікавленості, пов'язаної з вивченням особливостей їх дітей та сімейної ситуації. Очевидно, це пов'язано з тим, що вже сформовані уявлення батьків щодо дитини, усталена виховна сімейна ситуація, стереотипність поведінки у системі «батьки-дитина», небажання

змінювати ситуацію й спричинюють появу низького рівню мотивації у батьків до одержання психологічної інформації. Як свідчать дослідження сучасних вітчизняних вчених, найбільш типовим приводом, який спонукає батьків (а деколи і всю сім'ю) звернутися за психологічною допомогою, є виникнення або усвідомлення проблеми (підкреслено мною – I.K.) у взаєминах між батьками та дітьми [137]. Натомість, отримання інформації стосовно власного сімейного виховання, аналіз сімейної ситуації без виникнення певних сімейних дисфункцій ще не стало нагальною потребою для сучасних українських сімей.

Проаналізовані батьківські відповіді виявили наступну тенденцію: у більшості сімей домінує адекватний стиль виховання (48% опитуваних). 35% батьків виховують своїх дітей у стилі «домінуюча гіперпротекція», а 13% - у стилі «гіпопротекція». У 4% випадків спостерігається «підвищена моральна відповідальність». Якщо порівняти відповіді підлітків та відповіді батьків щодо стилів сімейного виховання, то знаходимо відмінності, які представлені на рис.2.2.

Насамперед, привертає увагу те, що, як видно з діаграми, у відповідях батьків не зафіксовано такий стиль сімейного виховання як «емоційне відкинення». Натомість у дитячих відповідях, навпаки, не зустрічається стиль «підвищена моральна відповідальність». Для пояснення такого феномену можна висунути декілька припущень.

Стосовно відсутності у відповідях батьків такого стилю виховання як емоційне відкинення, то, вірогідно, йдеться про те, що батьки намагаються представити себе у більш привабливому вигляді. Зокрема, вони не визнають, що нехтують, емоційно відкидають власних дітей. Натомість вказують на те, що вони приділяють достатньо уваги та опікуються дітьми. Така ситуація яскраво простежується у відповідях батьків, у яких визначено такий стиль виховання як «домінуюча гіперпротекція». На відміну від відповідей підлітків, батьки майже вдвічі частіше продемонстрували наявність у їхній сім'ї зазначеного стилю сімейного виховання.

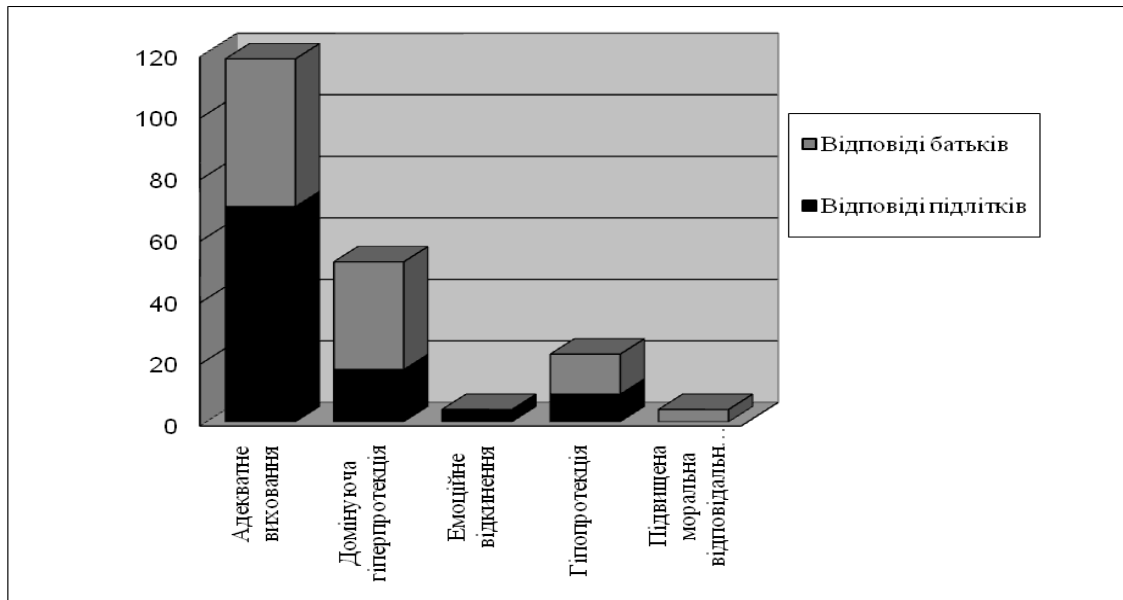


Рис. 2.2. Результати відповідей підлітків та їх батьків щодо стилів сімейного виховання, одержані за опитувальником В.В. Юстицькіса та Е.Г.Ейдемільера «Аналіз сімейних взаємин» та опитувальником «Батьків оцінюють діти» (вибірка 70 осіб підлітків та 70 осіб їх батьків, м. Миколаїв, 2008 р., %).

Кількісний збіг (або майже збіг) стилів «підвищена моральна відповідальність» та «емоційне відкинення» дозволяє зробити припущення про те, що ці прояви хоча й різні за своєю сутністю, проте можуть бути «двома сторонами однієї медалі». На нашу думку, поведінка батьків, яка реалізується з позиції «зверху», з позиції жорстких моральних настанов та вимог («так треба», «не можна», «не обговорюється»), без урахування потреб підлітка, останніми сприймається як емоційно збіднене ставлення. Саме тому підлітки своїми відповідями й продемонстрували наявність такого стилю виховання як «емоційне відкинення», що не передбачає емоційного тепла, розуміння потреб і проблем дитини.

Отже, певні розбіжності між відповідями батьків та відповідями підлітків свідчать про те, що ті способи ставлення батьків до дитини, які реалізуються у своєрідній манері словесного спілкування та взаємодії, не завжди дітьми сприймаються так, як бажають того самі батьки. Тут доречно

згадати М. Боуена, який зауважував, що діти, як правило, засвоюють те, як реально поведуться батьки, а не те, як вони бажають поводитись [154].

Проаналізуємо тепер результати, отримані у процесі діагностики сім'ї за методикою FACES-3. Як вже зазначалось, в основу методики покладено дві шкали: сімейна згуртованість та сімейна адаптація.

Можна виокремити чотири рівні згуртованості і, відповідно, чотири типи сімей: заплутана, роз'єднана, розділена, об'єднана.

Заплутана система характеризується надмірною згуртованістю. У таких сім'ях внутрішні межі дифузні; особистісного простору майже немає; активно не підтримуються відмінності у поглядах. Енергія людей, в основному, сфокусована всередині сім'ї або окремих її підсистем, що й обмежує контакти сім'ї з навколишніми. У результаті аналізу відповідей підлітків виокремлено 25% сімей з таким типом згуртованості.

Роз'єднана система знаходиться на протилежному полюсі. Така сім'я характеризується надмірною емоційною дистанцією та низьким рівнем згуртованості. Члени сім'ї мало часу проводять разом і не готові спільно розв'язувати життєві проблеми. За даними нашого дослідження, 17% підлітків вважають, що їх сім'ї належать до такого типу.

Розділена система знаходиться у центрі шкали і характеризується помірною згуртованістю. В емоційних відносинах спостерігається певна дистанція, але вона не є такою екстремальною як у попередній системі. Члени такої родини готові спілкуватися та обговорювати проблеми, висловлювати підтримку один одному. Результати констатувального експерименту засвідчили, що 19% підлітків виховуються в таких сім'ях.

Об'єднана система теж знаходиться у центрі. Такі сім'ї характеризуються високою мірою емоційної близькості, проте не спостерігається заплутаності та недиференційованості у відносинах. Члени такої сім'ї багато часу проводять разом, мають спільні інтереси. Аналіз відповідей респондентів дозволив виокремити 39% сімей з об'єднаним типом згуртованості.

Проаналізуємо тепер результати за параметром «сімейна адаптація», в якому теж виокремлюють чотири рівні: ригідний, хаотичний, структурований, гнучкий.

Ригідна система характеризується низьким рівнем адаптації. Такі сім'ї важко змінюються і пристосовуються до нових життєвих умов. Вважається, що система може стати ригідною, якщо вона занадто ієрархізована: один член сім'ї керує і приймає рішення, а решта - мають суворо регламентовані ролі та правила. Результати констатувального експерименту дозволили виокремити 4% таких сімей.

Хаотична система знаходиться на протилежному полюсі і теж належить до екстремальних. Така система характеризується високим ступенем непередбачуваності, оскільки має нестабільне або обмежене лідерство. У таких сім'ях рішення приймаються імпульсивно, ролі не визначені і швидко переходять від одного члена сім'ї до іншого. Часто сімейна система набуває такого стану в моменти кризи.

Аналіз відповідей підлітків показав, що з хаотичною системою зафіксовано 75 сімей, що становить 52%. Такий показник привертає нашу увагу, оскільки є найбільшим серед інших. Як одне з можливих пояснень такої статистики нами висунуто припущення, що вступ дитини до підліткового періоду є кризовим не тільки для особистості підлітка, але й для всієї родини. Психологи наголошують, що цей етап слід вважати нормативною кризою, пов'язаною з певним етапом життєвого циклу сім'ї [123].

Структурована система знаходиться у центрі шкали. Сім'ї з таким рівнем адаптації характеризуються помірним рівнем гнучкості. Наявна певна міра демократичного керівництва, сімейні правила та ролі стабільні, рішення приймаються на основі переговорів між членами сім'ї, враховуються погляди дітей. За даними нашого дослідження, 14% підлітків вважають, що їх сім'ї характеризуються саме таким рівнем адаптації.

Гнучка система теж посідає центральне положення на континуумі показників адаптації. Такій системі властивий демократичний стиль

керівництва. Переговори ведуться відкрито, і діти беруть у них участь. Ролі розподілені між усіма членами сім'ї, проте вони можуть змінюватися за необхідністю. Правила визначені, але не ригідні. Такій сім'ї може бракувати лідерства. У результаті аналізу методики виокремлено 30% таких сімей.

Отже, на першому етапі аналізу видно, що 58% сімей належать до збалансованих за шкалою «Сімейна згуртованість»; 44% сімей відносяться до збалансованих за шкалою «Сімейна адаптація» «кругової моделі» Д.Х.Олсона.

Визначимо тепер тип сімейної системи. Постулюється, що центральні рівні згуртованості та адаптації є збалансованими і забезпечують оптимальне функціонування сімейної системи. Крайні (екстремальні) значення за зазначеними шкалами свідчать про проблемність та незбалансованість сім'ї. Середньозбалансованими вважаються сім'ї, які збалансовані по одному критерію, а інший знаходиться в екстремальній площині.

Показники розподілу сімей за типами, одержані на основі циркулярної моделі Д.Х. Олсона, відображені на рис. 2.3.

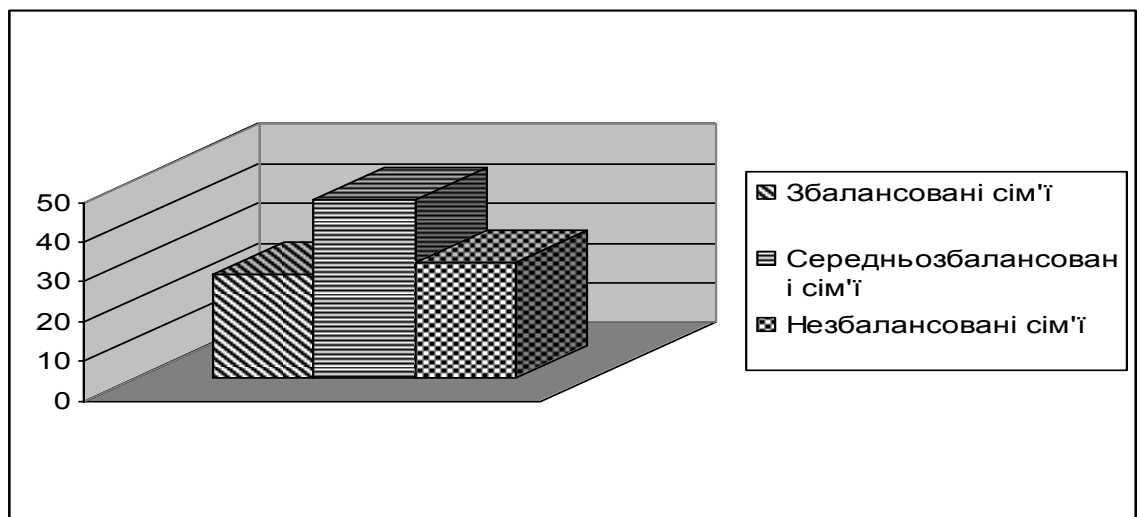


Рис.2.3. Типи сімейних структур, одержані за результатами опитувальника «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3) Д.Х.Олсона (вибірка 145 підлітків, м. Миколаїв, 2008 р., %)

Як видно з діаграми 2.3., більшість сімей, а це 45% вибірки, належать до середньозбалансованих, 26% - це збалансовані сім'ї та 29% - незбалансовані.

Д.Х. Олсон вважав, що збалансовані сімейні системи загалом будуть функціонувати більш адекватно, ніж незбалансовані. Крім цього, для незбалансованих сімей властива «бідна» комунікація, яка й унеможливорює трансформацію таких сімей у збалансовані [186; 205].

Отже, важливим моментом аналізу сімейної системи є також аналіз комунікацій. На нашу думку, стиль сімейного виховання, який виявляється у своєрідній манері спілкування та взаємодії (В.М. Мініяров) й презентує певний тип комунікацій між дітьми та батьками. Для більш повного сімейного аналізу було порівняно тип сім'ї та стиль сімейного виховання, як його сприймають підлітки. Результати наведено у табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

Результати співвідношення стилів сімейного виховання та типів функціонування сім'ї, одержаного на основі аналізу опитувальників «Батьків оцінюють діти» та «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3) Д.Х.Олсона

(вибірка 145 осіб, м. Миколаїв, 2008 р., %)

Тип функціонування сім'ї	Стиль сімейного виховання:					
	адекватне виховання	потураюча гіперпротекція	домінуюча гіперпротекція	емоційне відкинення	жорстоке ставлення	гіпопротекція
Збалансовані	21	0	4	0	0	0
Середньо-збалансовані	25	4	13	0	2	2
Незбалансовані	17	2	2	2	0	6

Як видно з таблиці 2.5, у сім'ях зі збалансованим типом функціонування спостерігаються такі два стилі сімейного виховання як адекватне виховання та домінуюча гіперпротекція. Це свідчить про те, що у збалансованих сім'ях взаємини у дитячо-батьківській підсистемі переважно будуються за принципом діалогічності та партнерства. Що стосується 4% сімей з домінуючою гіперпротекцією, то можемо висунути припущення, що, незважаючи на надмірну опіку та порушення дистанції у дитячо-батьківській підсистемі (очевидно, стосунки між батьками та дітьми ще не вийшли на новий рівень, на якому стало б можливим прийняття самостійності підлітка), у взаєминах між іншими членами сім'ї вдало поєднуються власна незалежність та тісні взаємозв'язки. Це й дозволяє сім'ї загалом бути збалансованою та гармонійною. Як зазначав Д.Х. Олсон, збалансованість сімейної системи не означає, що сім'я завжди буде функціонувати в певному діапазоні. Йдеться про те, що при зіткненні з життєвими стресами, такі сім'ї можуть наближатися до різних полюсів континуума, але при цьому не залишатися у такому стані надовго [186]. Гнучке функціонування врешті-решт й дозволить сімейній системі конструктивно розв'язати певні життєві труднощі. Зауважимо, що авторитарна батьківська позиція в сім'ях зі стилем виховання «домінуюча гіперпротекція» та порушення дистанції у дитячо-батьківській підсистемі, у цьому випадку, можуть розглядатися як проміжний етап на шляху встановлення оптимальних, збалансованих взаємин у контексті сім'ї. У випадку фіксації, ригідності виховних позицій, функціонування сімейної системи наблизатиметься до незбалансованого типу.

У незбалансованих сім'ях мають місце усі виокремлені стилі патологізуючого сімейного виховання, крім жорстокого ставлення. При порівнянні стилів сімейного виховання та типу сім'ї, групи досліджуваних мають певні відмінності, але вони не сягають рівня значущості за винятком таких відхилень виховного впливу як «гіпопротекція» та «емоційне

відкинення»: незбалансовані сім'ї з зазначеними порушеннями статистично відрізняються від інших груп сімей ($p \leq 0,05$).

На нашу думку, пояснити тенденції, які наочно представлені у таблиці 2.5, стає можливим з позиції системного підходу. У рамках зазначеного напряму сім'я розглядається як сукупність певних елементів, які разом становлять ціле, що якісно відмінне від суми частин. Отже, дитячо-батьківські взаємини є певною частиною цілого – сім'ї. Порушення комунікації у батьківській підсистемі, безумовно, впливає на функціонування сімейної системи загалом, але все ж таки не може розглядатися як єдиний визначний чинник сімейної дисфункції. Цим можна пояснити той факт, що у середньозбалансованих сім'ях теж зустрічаються різні типи патологізуючого виховання (а саме: потураюча гіперпротекція, домінуюча гіперпротекція, жорстоке ставлення та гіпопротекція), але сам тип сім'ї не можна визнати екстремальним. Очевидно, що порушення виховного процесу не завжди призводить до проблематичності функціонування всієї системи загалом.

Проте порушення сімейної адаптації, сімейної згуртованості та сімейного виховання у сукупності своїй призводять до незбалансованості сім'ї. Д.Х.Олсон зазначав, що дисфункціональна сімейна організація «підтримує» існування проблем сім'ї, оскільки їй властиві крайні позиції на континуумах гнучкості та згуртованості, а також, збіднена комунікація, що, зрештою, й унеможлиблює конструктивне вирішення актуальних завдань і призводить до дисфункції сімейної системи загалом [186; 205].

Крім вищезазначених методик для діагностики сім'ї нами також використовувалась проєктивна методика «Сімейна соціограма». Відповіді досліджуваних опрацьовувались за допомогою контент-аналізу чотирьох основних критеріїв: кількості членів сім'ї (родини)⁵, які знаходяться у площині кола; розміру кілець; розташуванню кілець по відношенню один до одного та дистанції між ними.

⁵ Ми вживаємо поняття «сім'я» і родина, оскільки деякі респонденти зображували на малюнках членів розширеної сім'ї.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що 96% підлітків включили усіх членів сім'ї у малюнок. Це свідчить про те, що таких конфліктних ситуацій, які призвели б до «витіснення» члена сім'ї з уявного сімейного простору в зазначеній групі підлітків немає. Підтвердження цього було отримане в результаті проведення процедури тестування, у ході бесіди. На питання: «Чи хотіли б ви мати інших батьків та родичів?» – 98% респондентів відповіли: «Ні».

Що стосується другого критерію, то результати проведеного дослідження представлено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Результатів обстеження підлітків, одержані за методикою
«Сімейна соціограма» Е.Г.Ейдемільера та О.В. Черемісіна
(критерій 2)**

(вибірка 145 осіб, м.Миколаїв, 2008 р., %)

Визначення підлітком лідерства та значущості членів родини				
маленьке кільце «Я»	усі кільця однакові	велике кільце «Я»	велике кільце «Тато»	велике кільце «Мама»
17	38	10	21	14

Як видно з таблиці, найбільша кількість респондентів зобразили у площині тестового поля членів сім'ї однаковими за розміром кільцями. Це свідчить про значущість обох батьків для підлітка та визначену власну позицію у сімейній структурі. Також це може свідчити про певну паритетність стосунків та демократичні взаємини у сім'ї. Порівняння визначеного критерію та типу сімейного функціонування виявило наступні тенденції: 42% підлітків з усіх збалансованих та 46% підлітків з усіх середньозбалансованих сімей позначили членів своєї сім'ї однаковими кільцями.

Таким чином бачимо, що паритетні стосунки, які презентують ефективну комунікацію у дитячо-батьківській підсистемі, є одним з важливих структурних компонентів сімейної системи, що, зрештою, і впливає на її збалансованість та функціональність.

Привертає увагу також те, що другим за значенням у таблиці йде показник, який вказує на авторитетність та вищий статус батька у сім'ї. На думку В.Н. Дружиніна, патріархальна сім'я є найбільш архаїчною, але разом з тим, і найбільш стабільною. Вчений виходить з традиційних для нашого етносу уявлень щодо розподілу ролей у сім'ї. Він вважає, що мати повинна опікуватись дітьми, оскільки діти є емоційно ближчими до неї, а батько повинен дбати та нести відповідальність за сім'ю загалом. Ситуація, коли мати виховує дітей, дбає про добробут та несе відповідальність за родину, провокує «відторгнення» батька за межі сімейних взаємин. Це й накладає певний відбиток на функціонування всієї сімейної системи в цілому [61;191].

При порівнянні типу функціонування сім'ї з вищезазначеним параметром отримано результати, які розкривають наступну тенденцію: в збалансованих сім'ях спостерігається домінування батька в родині (33% від усіх збалансованих сімей). Натомість, домінування матері у збалансованих сім'ях не було виявлено.

Цікавим, на наш погляд, є також той факт, що при порівнянні стилів сімейного виховання та критерію «Розмір кілець», у тих сім'ях, де домінує батько, спостерігається адекватний стиль виховання. Зазначена група має статистично значущі відмінності на рівні $p \leq 0,05$. Така статистика свідчить про те, що твердження В.Н. Дружиніна щодо сімей з патріархальним укладом є актуальним й на сьогоднішній день.

Крім цього, при порівнянні стилів сімейного виховання та розміру зображених на малюнку кілець, у сім'ях із таким стилем виховання як «Потураюча гіперпротекція», на відміну від інших сімей, підлітки намалювали себе великим кільцем (за χ^2 -критерієм Пірсона значущість сягає рівня $p \leq 0,001$). Одержані результати підтверджують описані в літературі

тенденції щодо егоцентричної позиції дітей у сім'ях із зазначеним порушенням у вихованні. В.М. Целуйко з цього приводу зазначала: «Постійне, частіше за все не обґрунтоване захвалювання дитини, надмірна увага, батьківські жертви призводять до того, що дитина починає сприймати себе як центр сім'ї...»[182, с.85].

У сім'ях із домінуванням стилю «емоційне відкинення», підлітки намалювали себе, навпаки, маленьким кільцем (за χ^2 -критерієм Пірсона виявлені відмінності на рівні $p \leq 0,01$). На нашу думку, це пояснюється тим, що дефіцит батьківського тепла й любові, розуміння та уваги, врешті-решт призводять до невпевненості дітей у собі і заниженню самооцінки, що і було продемонстровано.

Щодо третього критерію – «Розташування кілець по відношенню один до одного», то результати аналізу методики представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Результатів обстеження підлітків, одержані за методикою
«Сімейна соціограма» Е.Г.Ейдемільера та О.В. Черемісіна
(критерій 3)**

(вибірка 145 осіб, м.Миколаїв, 2008 р., %)

Визначення підлітком позиції кожного з членів сім'ї					
розташування за типом «матрьошка»	хаотично розташовані кільця по колу	усі кільця розташовані в рядок у центрі кола	наявні підсистеми	кільце «Я» у центрі або зверху	кільце «Я» знизу або віддалене
6	10	30	28	14	12

Як видно з таблиці, 30% підлітків у площині тестового поля усі кільця розташували в один ряд. Це свідчить про актуальність та важливість сім'ї, сімейних стосунків для підлітків. При порівнянні типу функціонування сім'ї з вищезазначеним параметром, виявлено, що сім'ї підлітків, які таким чином розташували членів своєї сім'ї, відносяться до збалансованих. Визначена

група статистично відрізняється від інших сімей на рівні $p \leq 0,05$ за χ^2 -критерієм Пірсона.

Виокремлення підсистем, що спостерігається у 28% випадків, теж свідчить про структурованість сімейних взаємин та адекватне уявлення щодо власного положення у контексті сім'ї. Підлітки з таким розташуванням переважно належать до середньозбалансованих сімей (статистично значущих відмінностей виявлено не було).

Підлітки, які розташували кільця один в одному (за типом «матрьошка»), засвідчили певну недиференційованість власного Я від сімейного оточення, порушення внутрішніх меж сім'ї, наявність симбіотичних зв'язків. Підлітки з таким уявленням щодо себе у сімейному контексті належать до незбалансованих сімей (статистичні відмінності між визначеною групою та іншими сім'ями сягають рівня $p \leq 0,01$).

Останній критерій «Дистанція між кільцями» дозволяє оцінити ступінь емоційної близькості, характер комунікацій між членами сім'ї. У результаті контент-аналізу методики нами виокремлені варіанти, які наочно продемонстровані у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Результатів обстеження підлітків, одержані за методикою
«Сімейна соціограма» Е.Г.Ейдемільера та О.В. Черемісіна
(критерій 4)**

(вбірка 145 осіб, м.Миколаїв, 2008 р., %)

Особливості взаємостосунків членів родини у сімейній структурі				
«симбіотичне» розташування	кільце «Я» достатньо близько розташований до інших	кільце «Я» розташований віддалено від інших	усі кільця віддалені один від одного на однаковій відстані	дуже велика дистанція між «Я» та іншими кільцями
10	36	17	35	2

Як видно з таблиці, 36% досліджуваних розташували власне кільце близько до інших членів родини, а 35% – розмістили кільця на однаковій відстані у площі тестового поля. Як перший, так і другий варіанти свідчать про близькі та довірливі внутрішньосімейні взаємини. При порівнянні визначених критеріїв зі стилем сімейного виховання отримуємо такі результати: 24% підлітків, які розташували себе близько до інших членів родини, та 27% підлітків, які намалювали на однаковій відстані усіх рідних, належать до сімей з адекватним стилем сімейного виховання. Пояснити такі показники можна наступним чином: прямий характер комунікацій, близька емоційна дистанція, визначені сімейні правила – все це й зумовлює таку позицію (розташування) підлітка у системі сімейних взаємин.

Розташування кільця «Я» дещо віддалено, відсторонено від членів сім'ї свідчить про певну дистанцію, ізолюваність підлітка від інших. Таку позицію продемонстрували 17% підлітків. При зіставленні цього критерію зі стилем виховного впливу в сім'ї, виявлено, що такі підлітки виховуються переважно в умовах емоційного відкинення. Визначена група статистично відрізняється від інших на рівні рівня $p \leq 0,01$ за χ^2 -критерієм Пірсона.

2% підлітків, які розташували себе на іншому полюсі від членів сім'ї, продемонстрували значну відстороненість від близьких. Така позиція підлітка у сім'ї свідчить про порушення процесів комунікації та дистанції, що й спричинює емоційну та особистісну депривацію. Все це перешкоджає гармонійному розвитку особистості та становленню позитивної Я-концепції. Група підлітків, яка саме так позначили себе у площі тестового поля, належать до незбалансованих сімей та статистично відрізняється від інших (відмінності сягають рівня $p \leq 0,05$).

Виявлено також, що до незбалансованих відносяться також сім'ї, діти з яких продемонстрували симбіотичні зв'язки з будь-яким членом сім'ї (відмінності на рівні $p \leq 0,05$). Порушення сімейних взаємин за таким типом свідчить про порушення внутрішніх меж, які унеможливають процес диференціації. Ми згодні з В.В. Століним, який з цього приводу зазначав, що

така ситуація сприяє формуванню залежності та, як наслідок, невизначеності, дифузії власного Я [160].

Отже, в результаті проведеного аналізу внутрішньосімейних взаємин можна зазначити, що більшість сімей належать до збалансованого та середньозбалансованого типів. Така ситуація є сприятливою для формування гармонійно розвиненої особистості дитини, становлення позитивної Я-концепції та її компонентів. Аналіз результатів дослідження на визначення підлітком власної позиції у сімейному просторі, а також характеру комунікацій у сім'ї дозволив дійти висновку, що більшості сімей властиві прямі комунікації, близькі стосунки між членами родини, чітко визначена структура сім'ї та позиція кожного учасника сімейної системи. Це є сприятливим підґрунтям для формування особистості підлітка, розвитку його самооцінки та домагань.

2.4. Дослідження особливостей домагань підлітка у контексті внутрішньосімейних взаємин

2.4.1. Аналіз впливу стилю сімейного виховання на домагання підлітка. Вплив сім'ї, сімейного виховання на розвиток різних аспектів особистості дитини був предметом дослідження таких вчених – Т.А.Думітрашку, А.І. Захарова, А.С. Співаковської, В.Я. Титаренко, Е.Г.Ейдемільера, Е. Еріксона, З. Фрейда та ін.

Становлення та розвиток самосвідомості, окремих її компонентів, розглядається у працях Б.Г. Ананьєва, М.Й Боришевського, Л.В. Бороздіної, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, І.С. Кона, В.В. Століна, П.Р. Чамати, І.І.Чеснокової, зокрема, у зв'язку з сімейними взаєминами, у працях Л.І.Божович, С. Куперсмита, В.С. Мухіної, М. Розенберга, О.Т. Соколової, В.В. Століна, І.І. Чеснової, Е. Еріксона та ін.

Стосовно вивчення становлення домагань у контексті внутрішньосімейних взаємин, то на сьогоднішній день таких досліджень недостатньо. Отже, наше дослідження було спрямоване саме на розкриття

впливу особливостей сім'ї та дитячо-батьківських взаємин на різні параметри домагань підлітка.

Насамперед, проаналізуємо зв'язок між наявним стилем сімейного виховання та особливостями рівня домагань підлітка. Результати констатувального експерименту засвідчили, що існує позитивний кореляційний зв'язок між стилями виховного впливу у сім'ї та висотним параметром домагань на рівні $p \leq 0,05$. Отже, підлітки, які виховуються в сім'ях з переважанням демократичного стилю виховання, тобто на основі взаєморозуміння та взаємоповаги, опіки та піклування з боку батьків, але без узурпації особистісної свободи, мають високий рівень домагань.

Проте порушення дитячо-батьківських взаємин, яке виражається у неадекватному стилі сімейного виховання, призводить до зменшення висотного параметру домагань. Так, за результатами нашого дослідження, групи підлітків з таким порушеннями виховного процесу, як потураюча гіперпротекція, емоційне відкинення та жорстоке ставлення мають середній рівень домагань та статистично відрізняються від інших груп на рівні $p \leq 0,05$ за χ^2 -критерієм Пірсона.

Поясненням цього може слугувати припущення, що у зазначених випадках мова йде про порушення взаємодії у батьківській підсистемі. Сім'ям з адекватним стилем сімейного виховання властиві прямі процеси комунікації між батьками та дітьми. Це сприяє залученню дітей до обговорення різних проблем у колі сім'ї та прийняттю спільних рішень. Така атмосфера є найбільш сприятливою для встановлення оптимальної дистанції у системі «батьки-дитина» та налагодження дружніх, партнерських стосунків. Крім того, позитивні емоційні реакції з боку батьків на досягнення підлітком певних цілей та підтримка їх у разі невдачі, формують почуття власної ефективності і спрямовують підлітка на подальші звершення.

При потураючій гіперпротекції дитина посідає чільне місце у сім'ї, яка прагне задовольнити усі її бажання та потреби. Це свідчить про занадто близькі, майже симбіотичні взаємини. Така ситуація унеможлиблює розвиток

автономії дитини, оскільки відсутньою є можливість спробувати себе, свої сили безпосередньо в діяльності. Поступово формується почуття власної неефективності та неспроможності. Це й накладає певний відбиток на формування самосвідомості та її головних компонентів – самооцінки та домагань. В таких умовах дитина не вчиться прагнути та досягати певної цілі, розраховувати на свої власні сили, оскільки подальші кроки дитини визначають її батьки. Як вдало зауважувала з цього приводу В.М. Целуйко: «Захищаючи дитину від будь-яких труднощів та нудних, неприємних справ, потураючи примхам та бажанням, батьки, по суті, не виховують, а прислужують власним дітям»[182, с. 185].

У сім'ях з порушеннями виховання за типом емоційного відкинення та жорстокого ставлення теж має місце порушення дистанції у системі «батьки-дитина» у напрямку її збільшення. В таких сім'ях спостерігається емоційна депривація, підлітки не мають теплих довірливих взаємовідносин з батьками. Все це призводить до загострення почуття самотності підлітка в сім'ї, та як наслідок, формування негативної Я-концепції. Підліткам, які виховуються в таких умовах, важко ставити віддалені цілі, спрямовані на певні досягнення, що, зрештою, й засвідчує невисокі домагання особистості. Поясненням цього можуть слугувати декілька припущень: по-перше, уявлення щодо власного Я мають негативний характер, а по-друге, відсутня впевненість у підтримці з боку найближчого оточення.

Між стилями сімейного виховання та адекватністю домагань підлітка також спостерігаються позитивні кореляції на рівні $p \leq 0,01$. Отже, у сім'ях з адекватними демократичними взаєминами між батьками та дітьми, в останніх формується позитивна Я-концепція, адекватні уявлення щодо себе самих, що й дозволяє підліткам співвідносити можливе з бажаним.

При таких порушеннях виховного процесу як домінуюча чи потураюча гіперпротекція має місце особлива проблема з боку батьків – фобія втрати дитини. Е.Г. Ейдемільер та В. В. Юстицькіс визначали декілька шляхів формування такої позиції батьків щодо дитини. По-перше, така ситуація має

місце коли батьки довго очікували дитину. По-друге, особливості стану здоров'я дитини, наявність хронічних захворювань та складний їх перебіг зумовлюють формування у батьків страху втрати дитину. Високі показники шкали «Фобія втрати» свідчать про занадто високу тривожність батьків, яка досягає рівня фобії. Нами отримані кореляційні зв'язки на рівні $p \leq 0,01$, які засвідчують те, що при домінуванні визначеної шкали у підлітків формуються неадекватні домагання. У таких сім'ях має місце ситуація, коли за дитину завжди вирішують батьки, не зважаючи на психологічні особливості дитини-підлітка і актуальні завдання його вікового розвитку. Фактично у таких сім'ях батьки не помічають дорослішання дитини, не дозволяють їй самостійно приймати рішення, що й призводить до формування неадекватності у власних домаганнях.

У процесі аналізу впливу сімейного виховання на тактику цілепокладання підлітка, встановлений позитивний кореляційний зв'язок на рівні $p \leq 0,01$ між двома параметрами: реалістична тактика цілепокладання властива тим дітям, які виховувались в умовах співробітництва з батьками при наявності адекватного стилю виховання. Підліткам, які виховувались у сім'ях з різними типами патологізуючого виховання, властиві неконструктивні патерни цілепокладання – гіперлабільний, кроковий, ригідний та змішаний.

Як зазначалося, адекватне виховання тісно пов'язане з оптимальною дистанцією між членами сім'ї, яке уможлиблює позитивний емоційний зв'язок та прояв безумовної любові, визначені сімейні правила, прямі комунікації між батьками та дітьми. У визначених В.В. Юстицькісом та Е.Г.Ейдемільером стилях неадекватного або патологізуючого виховання спостерігаються певні порушення внутрішньосімейних взаємин, що й накладає негативний відбиток на формування самосвідомості, домагань підлітка та його тактики цілепокладання. Для реалістичного бачення власних перспектив, безумовно, потрібно мати чітке уявлення щодо власного Я, яке формується на основі ідентифікацій зі значущими дорослими. Порушення

сімейних стосунків перешкоджає успішності формування Его-ідентичності підлітка та, як наслідок, результатом є невміння співвіднести реальні можливості з бажаною метою.

Аналіз причин виникнення патологізуючого виховання та співвіднесення їх з характерними для підлітка патернами вибору цілей дали наступні результати. Зафіксований кореляційний зв'язок на рівні $p \leq 0,05$ між шкалою ПДК – надання переваги дитячим якостям у підлітка, що спостерігається при потураючій гіперпротекції, та параметром стійкості домагань. Е.Г.Ейдемільер та В.В. Юстицькіс характеризували наявність проблеми надання переваги дитячим якостям як таку, що сприяє формуванню психічного інфантилізму [193; 194]. Отже, при домінуванні визначеної шкали у підлітків формуються змішана та ригідна тактики цілепокладання. Це підтверджує припущення, що формування реалістичного паттерну, насамперед, залежить від того, як визнають та підтримують батьки розвиток самостійності у підлітка. У випадку, коли батьки з певних причин ігнорують дорослішання дитини й сприймають підлітка як «маленького», зберігаючи при цьому його дитячі якості і стимулюючи його безпосередність та наївність, подальша адекватна потенціям підлітка стратегія постановки цілей унеможлиблюється.

Цікавим видався той факт, що групі підлітків, які виховуються в умовах емоційного відкинення, властива гіперлабільна тактика цілепокладання (відмінності сягають рівня $p \leq 0,001$), хоча висотні показники домагань цих підлітків знаходяться на середньому рівні. Очевидно, хаотичний пошук своєї зони складності, невміння корегувати свої цілі і при цьому залишатися у середній зоні свідчить про невпевненість у собі, своїх силах та надмірну чутливість до зовнішньої оцінки. Однією з вагомих причин цього, на нашу думку, виступає саме порушення внутрішньосімейних меж у підсистемах у напрямку їх посилення та надмірне дистанціювання членів сім'ї, що й унеможлиблює прояв необхідної підлітку підтримки та любові.

Отже, можна визначити, що сімейне виховання, котре виступає одним із ключових аспектів сімейних взаємин і є однією із складових функціонування сімейної системи, впливає на розвиток певних домагань у підлітковому віці.

Для більш повного аналізу впливу особливостей батьківського ставлення на формування рівня домагань, аналізу підлягали не тільки виокремлені типи адекватного та патологізуючого виховання, але й співвіднесення тих критеріїв та особливостей дитячо-батьківських стосунків, які покладені в основу диференціації виховного впливу. Аналізу підлягали такі шкали: рівень протекції, ступінь задоволення потреб дитини та кількість вимог.

На нашу думку, навіть адекватне виховання може мати певні відхилення та порушення за визначеними критеріями. Проте такі порушення є незначними і не сягають рівня патологізації виховного впливу. Тож для більш детального аналізу розвитку особливостей домагань підлітка у сім'ях з адекватним стилем виховання, також були проаналізовані показники за визначеними шкалами⁶.

Результати аналізу дозволили виявити такі зв'язки: шкала протекції («Гіпопротекція») позитивно корелює з висотним параметром домагань ($p \leq 0,05$). Отже, у сім'ях, де батьки не надто опікуються дитиною і не обмежують прояв її самостійності, у підлітків спостерігається високий адекватний рівень домагань. При встановленні оптимальної дистанції між батьками та підлітками, яка задовольняє потреби обох сторін, підліток вчиться самостійно розв'язувати життєві задачі, долати труднощі, при цьому відчуваючи підтримку з боку батьків. Така ситуація сприяє формуванню високих адекватних домагань.

Також зафіксований позитивний кореляційний зв'язок на рівні $p \leq 0,01$ між шкалою «Мінімальність вимог – заборон» та висотою домагань. Тобто у

⁶ Зауважимо, що емпіричні показники за визначеними шкалами не перевищували вказаного діагностичного значення, тож не можуть ідентифікуватися як порушення виховання.

тих сім'ях, в яких існують не ригідні, але чітко прописані та вербалізовані сімейні правила щодо поведінки підлітка, і таких правил є не надто багато, у підлітка формуються високі домагання. На нашу думку, мінімальність, але визначеність правил, які регламентують поведінку підлітка в соціумі та сім'ї, розширює коло його інтересів та дозволяє підлітку не боятися випробовувати себе у різних життєвих ситуаціях. Зауважимо, що мова не йде про вседозволеність, оскільки батьки у таких сім'ях цікавляться життям підлітка, спрямовують і підтримують його. До того ж, мінімальність заборон сприяє формуванню у підлітка реалістичної тактики цілепокладання (кореляція на рівні $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що підтримка батьками зростання самостійності підлітка, яка реалізується у такий спосіб, сприяє тому, що дитина вчиться сама планувати свої подальші дії, враховуючи при цьому власні успіхи та невдачі.

Крім того, був зафіксований негативний кореляційний зв'язок ($p \leq 0,05$) між шкалою «Мінімальність санкцій» та висотою домагань. Це свідчить про те, що недостатність покарань або їх відсутність призводить до формування у підлітка низького рівня домагань. Очевидно, у сім'ях, де батьки не вважають за потрібне використовувати у процесі виховання певні санкції, підлітки опиняються в ситуації своєрідного «хаосу». Відсутність реакції батьків на порушення вимог призводить до невизначеності, незрозумілості як самої ситуації для підлітка, так і власної позиції у цій ситуації. Це накладає відбиток на формування домагань у напрямку зниження їх рівня.

Отже, при адекватному вихованні високі домагання з реалістичним паттерном вибору цілей формуються у тих сім'ях, де батьки опікуються дитиною, але надають їй можливості для самостійної реалізації шляхом мінімальності встановлених заборон. Однак, важливим моментом при цьому є те, що у виховному процесі батьками використовуються певні санкції на порушення підлітками встановлених та обговорених сімейних правил.

Таким чином, можемо дійти висновку, що проведений нами аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив положення про те, що

особливості сімейної ситуації мають значний вплив на становлення структурних компонентів самосвідомості особистості. Зокрема, сімейне виховання як один з важливих компонентів сімейної системи впливає на розвиток різних параметрів домагань підлітка.

2.4.2. Особливості домагань підлітка залежно від типу функціонування сім'ї. Проаналізуємо особливості розвитку домагань підлітка у більш широкому контексті – залежно від типу функціонування сім'ї.

Функціонування сім'ї презентує характеристику сімейної системи в цілому, оскільки базується на вивченні таких її параметрів як: лідерство, контроль, дисципліна, сімейні ролі та правила, а також емоційний зв'язок, сімейні межі (зовнішні а внутрішні), особливості прийняття рішень у сім'ї тощо. Д.Х. Олсон зазначав, що збалансовані та середньозбалансовані сім'ї за типом функціонування відрізняються від незбалансованих позитивними комунікативними навичками (емпатія, вміння слухати та чути іншого, навички саморозкриття, ведення переговорів та ін.), що допомагає сімейній системі знаходити оптимальний баланс між двома параметрами – згуртованістю та адаптацією. Це дає змогу сім'ї ефективно долати життєві труднощі, нормативні сімейні кризи без виникнення психологічної проблематики у членів сімейної системи та обумовлює гармонійність сімейної ситуації як в контексті сім'ї, так і поза її межами [186]. Зауважимо, що тип функціонування сім'ї визначався на основі збалансованості двох параметрів – сімейної згуртованості та сімейної адаптації.

При зіставленні висотного параметру домагань з типом сім'ї істотних зв'язків виявлено не було. Розподіл показників отриманих результатів висотного параметру домагань підлітка подано на рис.2.4.

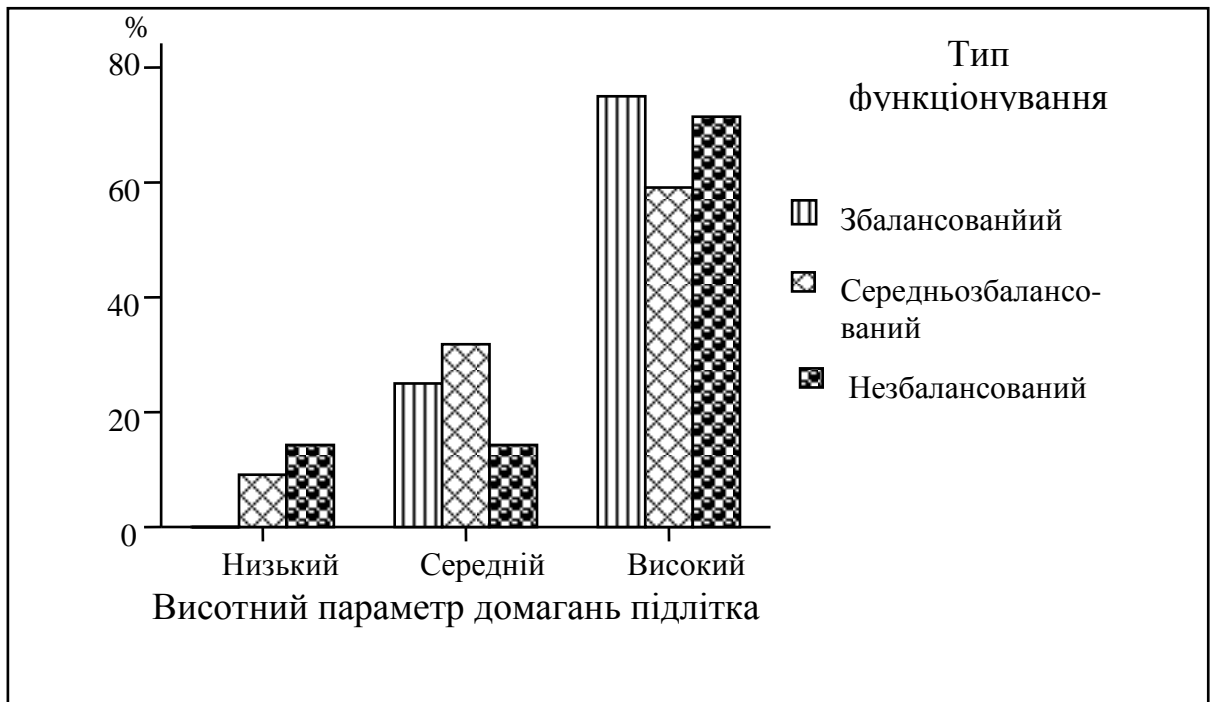


Рис. 2.4 Показники висотного параметру домагань підлітка у сім'ях з різним типом функціонування, одержані за методикою Ф. Гоппе та опитувальником Д.Х. Олсона FACES-3 (вибірка 145 осіб, м. Миколаїв, 2008 р., %)

Як видно з діаграми, підлітки, які мають середній та високий рівень домагань належать до усіх виокремлених типів сімей: збалансованих, незбалансованих та середньозбалансованих. Дещо вищі показники високого рівня домагань спостерігаються у підлітків, які належать до збалансованих сімей, однак відмінності не сягають рівня значущості.

Таким чином, можемо констатувати, що тип збалансованості сім'ї істотно не впливає на формування висотного показника домагань особистості підлітка. Можемо висловити припущення, що рівень домагань дитини хоча й формується у сімейному контексті, проте визначальним у його формуванні є саме стиль дитячо-батьківських взаємин. Таке припущення базується на дослідженнях багатьох психологів, які визначали провідну роль сім'ї у становленні феноменів самосвідомості.

Відомо, що формування домагань підлітка як важливої складової самосвідомості, відбувається безпосередньо у процесі взаємодії між батьками та підлітками. Враховуючи це, аналізу підлягали особливості такої взаємодії

на основі шкали «Сімейна згуртованість». Вважаємо, що саме ця шкала методики FACES-3 найбільшою мірою презентує особливості взаємин у системі «батьки-дитина», оскільки в ній вимірюється ступінь емоційної близькості між членами родини.

Багатьма психологами визнається, що саме емоційний компонент є основою людських стосунків і одним з найголовніших складових дитячо-батьківських взаємин. У нашому розумінні, емоційна близькість – це така організація сімейних взаємостосунків, при якій стає можливим прийняття дитини, її підтримка, можливість відкрито ділитися власними почуттями з батьками й при цьому бути ними почутими.

Отже, у результаті аналізу параметру «Сімейна згуртованість» та особливостей рівня домагань особистості підлітка, одержано результати, які наочно представлені у табл.2.9.

Таблиця 2.9

Розподіл показників висотного параметру домагань підлітка залежно від типу сімейної згуртованості, одержаних за методикою Ф.Гоппе та опитувальником Д.Х. Олсона FACES-3 (вибірка 145 осіб, м. Миколаїв, 2008 р., %)

Висотний параметр домагань підлітка	Тип сімейної згуртованості			
	роз'єднана система	розділена система	об'єднана система	заплутана система
низький	0	0	2	6
середній	4	2	15	4
високий	12	17	24	14

Як видно з таблиці 2.2., більшість (41%) підлітків з високими показниками рівня домагань належать до сімей з розділеним та об'єднаним типами згуртованості. Д.Х. Олсон зауважував, що ці два типи є центральними, тобто збалансованими, у круговій моделі і свідчать про оптимальний ступінь емоційної близькості між батьками та дітьми. На нашу

думку, це сприяє тому, що дитина почуває себе у такій сімейній атмосфері більш впевнено, може ризикувати, ставлячи собі складніші завдання, оскільки впевнена у підтримці з боку батьків. Важливо, що така підтримка не є ситуативною: у сім'ях з відповідним ступенем емоційної близькості, батьки намагаються підтримувати підлітків як у ситуаціях успіху, так і у випадках невдач. З огляду на це, можна зробити висновок, що оптимальна міра емоційної дистанції у дитячо-батьківських взаєминах, сприяє формуванню високого й адекватного рівня домагань.

Привертає увагу те, що більшість підлітків з домаганнями, показники яких розташовані у низькій зоні, належать до заплутаного типу сімейної згуртованості (статистичні відмінності цієї групи сягають рівня $p \leq 0,01$ за χ^2 -критерієм Пірсона). Натомість у сім'ях, які належать до роз'єднаної сімейної системи, підлітків з таким висотним параметром зафіксовано не було.

Такий факт можливо пояснити тим, що заплутана система, як вже зазначалось, характеризується надзвичайно високим рівнем згуртованості, або низьким рівнем диференціації між членами родини. Оскільки формування базового рівня диференціації у дітей залежить від батьків (М.Боуен), то у такому випадку, очевидно, має місце узурпація особистісного простору дитини, що веде за собою нав'язування батьками своєї точки зору. Це призводить до формування певної взаємозалежності суб'єктів у сімейному контексті та неможливості підлітком самостійно вирішувати питання щодо планування подальших кроків та їх реалізації. З іншого боку, М. Боуен наголошував, що люди із низьким рівнем диференціації «... індивідуального психічного життя практично не мають. Такі особистості повністю орієнтовані на взаємини, а вся їх енергія спрямовується на пошуки любові та підтримки. Зрозуміло, що у такому разі енергії на досягнення життєвих цілей не вистачає» [154, с.75]. Згідно з цим, особистість із таким рівнем диференціації знаходиться у тісних симбіотичних стосунках з батьками, що призводить до певного злиття, відсутності внутрішніх меж. У такому випадку, суб'єкт не виокремлює себе й, відповідно, не усвідомлює і

не диференціює свої потреби, бажання, інтереси від потреб іншого. Така ситуація призводить до невміння та небажання ставити самостійно певні цілі й прагнути до їх реалізації. Підтвердженням цих припущень може слугувати коментар Д. Фрімена: «Підліток, який не зумів сформулювати власного «Я», дорослішаючи, випробовує на собі серйозні проблеми при визначенні життєвих цілей та виробленні незалежної лінії поведінки – вони більшою мірою залежатимуть від думок та впливу навколишніх» [176, с.98].

У сім'ях з роз'єднаним типом сімейної згуртованості не зафіксовано респондентів з низькими показниками висотного параметру домагань. На нашу думку, має місце ситуація, коли встановлена занадто велика дистанція у дитячо-батьківській підсистемі. Загалом, роз'єднаний тип сімейної системи характеризується занадто великою дистанцією між членами сім'ї, ізольованістю. Члени сім'ї демонструють емоційну роздільність, низький рівень прихильностей. Отже, наявність значної емоційної дистанції між членами сім'ї, фрустрація емоційних потреб дитини, ймовірно, спонукує підлітка до пошуку певних компенсаторних механізмів. Одним із таких механізмів може виступати підвищення рівня домагань (внутрішня логіка підлітка при цьому може бути такою: «Якщо я досягну успіху, на мене звернуть увагу і будуть любити»).

Отже, у результаті зіставлення висотного параметру домагань та типу функціонування сім'ї математично підтверджених зв'язків виявлено не було. Проте вплив такого параметру оцінки функціонування сім'ї як «Сімейна згуртованість» на висоту домагань є очевидним.

При зіставленні параметру адекватності з типом функціонування сім'ї встановлені позитивні кореляційні зв'язки на рівні $p \leq 0,05$, які свідчать про те, що у підлітків із збалансованих сімей переважно спостерігається адекватний рівень домагань.

В результаті аналізу впливу сімейної згуртованості на адекватність домагань підлітка виокремлено групу підлітків з неадекватними домаганнями, які належать до роз'єднаної сімейної системи. Ця група

статистично відрізняється від інших на рівні $p \leq 0,05$. Цікавим видався той факт, що підлітки цієї групи мають неадекватний рівень домагань з середніми та значними висотними параметрами. Хоча така висота домагань є позитивною для розвитку особистості, проте невміння аналізувати попередні кроки та планувати подальші, свідчить про незрілість особистості.

На нашу думку, причиною таких особливостей домагань підлітків є саме рівень наявної дистанції між батьками та підлітками. Роз'єднання, яке лежить в основі сімейної системи такого типу, демонструє незацікавленість дитиною, дефіцит спілкування та певну ізоляваність підлітка від сім'ї. Це й змушує підлітка ставити високі цілі, домагатися більшого, але порушення зворотного зв'язку, зумовлене великою дистанцією, унеможливорює формування позитивної Я-концепції та її компонентів.

Щодо вивчення впливу особливостей функціонування сім'ї на формування певної тактики цілепокладання підлітків, то зафіксовано позитивну кореляцію на рівні $p \leq 0,05$: у сім'ях, які відносяться до типу збалансованих, переважає кількість підлітків з реалістичною тактикою цілепокладання. Це свідчить про те, що у збалансованих сім'ях, завдяки близькому емоційному контакту у дитячо-батьківській підсистемі, розумінню та підтримці з боку батьків, у підлітків спостерігаються достатньо сформовані уявлення щодо особливостей власного Я, чітко визначені життєві орієнтири і наявні адекватні реакції на власні успіхи та невдачі.

Зіставлення параметру згуртованості та характерного для підлітка паттерну вибору цілей дозволило виокремити групи підлітків, які мають статистичні відмінності. Так, підлітки з реалістичним паттерном переважно виховуються у сім'ях з розділеним типом ($p \leq 0,01$), підлітки з гіперлабільною тактикою – у роз'єднаних сім'ях ($p \leq 0,05$). У заплутаних сім'ях переважають підлітки з кроковою тактикою цілепокладання ($p \leq 0,05$).

Отже, можемо зробити висновки, що у сім'ях розділеного типу, які характеризуються емоційною близькістю, підтримкою та зацікавленістю між членами сім'ї, підлітки продемонстрували факт реалістичного бачення

власних перспектив. Роз'єднаний тип свідчить про наявність надто великої емоційної дистанції та незацікавленості між членами сімейної системи. Це спричиняє появу неадекватних уявлень підлітка щодо пошуку власної «зони складності» завдання, оскільки немає ефективного зворотного зв'язку й підтримки з боку значущого оточення, що змушує дитину розраховувати тільки на власні сили. У заплутаних сімейних системах, з наявними симбіотичними стосунками між батьками та дітьми, «недиференційовані» підлітки не можуть самостійно та адекватно реалізувати власний потенціал у діяльності, що, зрештою, і стає причиною закріплення у них крокової тактики цілепокладання.

Цікавим моментом у результатах аналізу виявилось те, що при зіставленні параметрів «Сімейна адаптація» з трьома параметрами домагань підлітка виокремлено тільки дві групи підлітків, які статистично відрізняються один від одної.

Параметр «Сімейна адаптація», на нашу думку, має дещо менший вплив на формування певних особливостей домагань. Хоча в основі його лежать такі аспекти, як керівництво, сімейні правила, контроль та дисципліна, все ж загалом параметр «Сімейна адаптація» віддзеркалює особливості пристосування сімейної системи до умов життя.

Отже, підлітки з адекватними домаганнями переважно належать до гнучкого типу сімей (відмінності сягають рівня $p \leq 0,05$); підлітки з ригідною тактикою цілепокладання зростають у сім'ях, які належать до ригідного типу (відмінності на рівні $p \leq 0,05$).

Як одне з можливих пояснень, можемо висунути припущення, що тактика поведінки сім'ї при зіткненні зі стресами слугує для підлітка певною життєвою школою. Якщо сімейна система реорганізується таким чином, який дозволяє їй знайти конструктивний вихід зі скрутного становища, то дитина в таких умовах разом з батьками вчиться адекватно реагувати на певні труднощі. Якщо сім'я не здатна оцінити власні можливості та співвіднести їх з життєвими задачами, то в таких сім'ях підлітки засвоюють ригідну тактику,

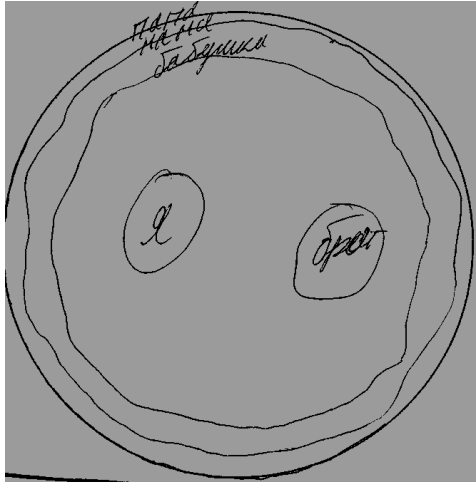
яка й позначається на невмінні або небажанні реагувати на труднощі та успіхи у житті.

Отримані емпіричні дані підтверджують описані раніше тенденції: особливості сімейного функціонування накладають помітний відбиток на розвиток домагань у підлітковому віці. Проте найвпливовішим чинником виступає ступінь емоційної дистанції між батьками та підлітками. Оптимальна міра близькості у дитячо-батьківських взаємостосунках, яка відображається в центральних межах шкали «Сімейна згуртованість», сприяє формуванню у підлітка адекватних домагань високого рівня. Крім того, реалістична тактика цілепокладання теж спостерігається у підлітків, які зростають у сім'ях, збалансованих за даним параметром.

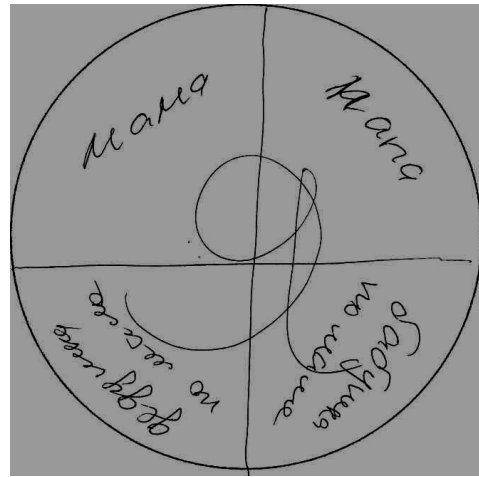
Для більш детального аналізу сімейної ситуації нами також використовувалась проєктивна методика «Сімейна соціограма», яка дозволяє з'ясувати позицію підлітка у контексті внутрішньосімейних взаємин. Як відомо, проєктивні методики дозволяють оцінити унікальний життєвий досвід особистості, уникаючи при цьому ефекту «соціальної бажаності». Тож результати методики слугували уточненням особливостей сімейної взаємодії між батьками та підлітками.

Розглянемо особливості рівня домагань підлітка на основі аналізу зазначеної методики. Отримані результати засвідчують зв'язок між виокремленими критеріями соціограми та особливостями домагань підлітка. Так, отримані кореляційні зв'язки між параметром «Величина кілець» та тактикою цілепокладання підлітка ($p \leq 0,05$); параметром «Розташування кілець стосовно один до одного» та адекватністю домагань ($p \leq 0,05$) й тактикою вибору цілей ($p \leq 0,05$); параметром «Дистанція між кільцями» і висотою домагань ($p \leq 0,05$).

Як видно з результатів констатувального експерименту, на формування певної висоти домагань помітно впливає встановлена дистанція між батьками та дітьми. Симбіотичні взаємини (наочно представлені на рис. 2.5) сприяють формуванню домагань низького рівня.



Настя К. (14 років)

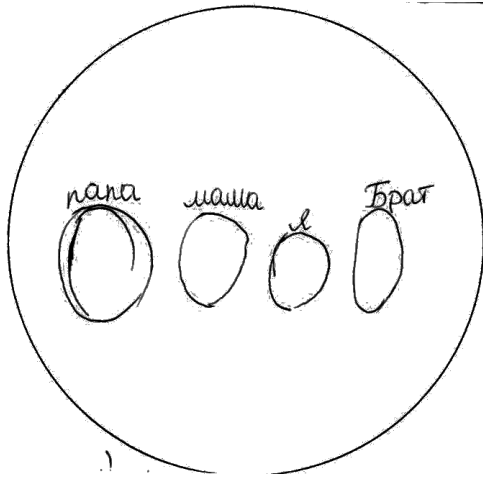


Денис Б. (14 років)

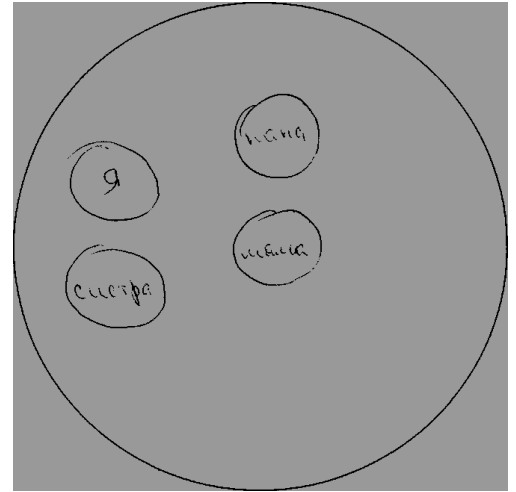
Рис. 2.5 Приклади соціограм підлітків із симбіотичним розташуванням членів сім'ї (м. Миколаїв, ЗОШ №22, 2008 р.)

Як видно із представлених соціограм, підлітки продемонстрували невизначеність власного простору у межах сімейної системи. Можемо стверджувати, що неусвідомлення підлітком власного Я, відокремленого від Я батьків, відсутність особистісного простору спричинюють недиференційованість власних потреб та цілей від батьківських настанов та, як наслідок, формування низького рівня власних домагань.

У підлітків, які чітко визначили дистанцію, тобто розташували членів сім'ї на однаковій відстані один від одного (виокремили особистісний простір для кожного члена сім'ї) (приклади соціограм подано на рис. 2.6), рівень домагань має високі показники. Ситуація виокремлення підсистем (батьківських та дитячих) або розташування членів сім'ї поруч один з одним є найбільш сприятливою для розвитку особистості дитини. Оскільки, оптимальна дистанція між батьками та дітьми, чітко визначений особистісний простір уможливають прояв автономності підлітка як у постановці власних цілей, так і в їх реалізації, що є вагомими чинниками у формуванні високого рівня домагань особистості.



Ольга З. (15 років)



Сергій Б. (14 років)

Рис. 2.6 Приклади соціограм підлітків із виокремленням особистісного простору кожного члена сім'ї (м. Миколаїв, ЗОШ №22, 2008 р.)

Формування такого параметру домагань як адекватність пов'язане з розташуванням членів сім'ї у площині уявного сімейного простору. Так, підлітки, які розташували членів сім'ї поряд у центрі кола, а також ті, які виокремили певні підсистеми, мають адекватний рівень домагань. Очевидно, це свідчить про те, що усвідомлена сімейна структура, розуміння позиції та значущості кожного члена сім'ї у сімейному контексті зумовлює гармонійність, збалансованість у взаєминах. Така ситуація сприятливо позначається на формуванні особистості дитини, а також на розвитку адекватності його домагань.

Щодо третьої характеристики домагань – стійкості, то результати констатувального експерименту засвідчили зв'язок двох параметрів аналізу сім'ї за методикою «Сімейна соціограма» із характерною для підлітка тактикою цілепокладання: величиною намальованих кілець та їх розташуванням. Підлітки, які позначили себе маленькими по відношенню до інших колами, а також розташували членів своєї родини хаотично чи у вигляді «матрьошки», вирізняються кроковою та змішаною тактиками цілепокладання (рис. 2.7).

Стосовно групи підлітків, які позначили себе маленьким кільцем (що означає низький рівень самооцінки) та продемонстрували неконструктивні тактики цілепокладання, то можемо стверджувати, що наявним є описаний у науковій літературі зв'язок між двома конструктами самосвідомості – самооцінкою та домаганнями. Низька оцінка себе, свого потенціалу супроводжується таким паттерном цілепокладання, який би цілком відповідав сформованим уявленням – кроковому та змішаному.

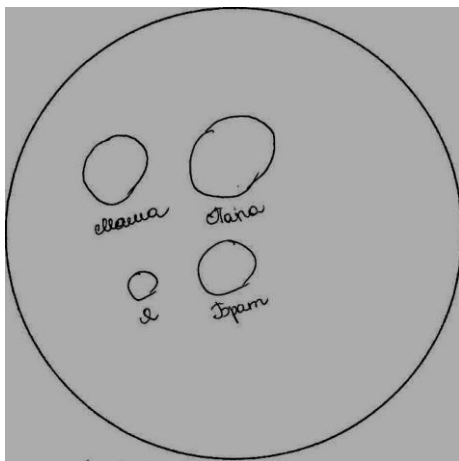


Рис. 1

Настя М. (15 років)

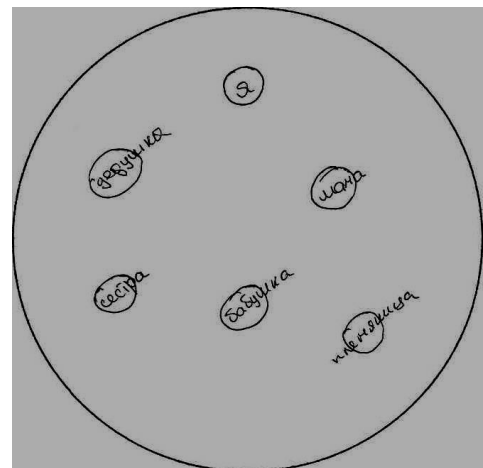


Рис.2

Олена І. (15 років)

Рис.2.7 Приклади соціограм з позначенням підлітка себе маленьким кільцем (рис.1) та хаотичним розташуванням членів родини (рис.2)

(м. Миколаїв, ЗОШ №22, 2008 р.)

Таким чином, засновуючись на результатах методик FACES -3 та «Сімейна соціограма», можемо дійти висновку, що вплив особливостей сімейної ситуації на формування рівня домагань, а також інших компонентів самосвідомості є очевидним. Формування таких параметрів домагань як висота, адекватність та стійкість, пов'язане з встановленою емоційною дистанцією у батьківській підсистемі та типом функціонування сім'ї: оптимальні, збалансовані відносини сприяють формуванню адекватних високих домагань та реалістичному патерну цілепокладання. Крім того,

адекватність домагань підлітка формується у сім'ях гнучкого типу, які добре пристосовуються до життєвих умов.

Висновки до розділу 2

1. Рівень домагань у підлітковому віці характеризується його недостатньою сформованістю при одночасному зростанні зрілості параметрів висоти, адекватності та стійкості. Встановлено, що більшості підлітків властиві високі показники ідеальних цілей та високий рівень домагань (або показники реальних цілей), які базуються на високій та середній оцінці себе. У більшості з них (67%) зафіксований адекватний рівень домагань, що підтверджує факт активного процесу становлення як домагань, так і самосвідомості загалом. Аналіз тактики цілепокладання, вказуючи на стійкість домагань, дав змогу виокремити підлітків з усіма визначеними паттернами вибору цілей – реалістичним, гіперлабільним, ригідним, кроковим та змішаним. Проте найбільше підлітків зафіксовано з реалістичною та змішаною тактиками цілепокладання.

2. Формування рівня домагань відбувається у тісному зв'язку з психологічними особливостями внутрішньосімейних взаємин, а саме з типом функціонування сім'ї, сімейною згуртованістю, сімейною адаптацією, зі стилем сімейного виховання, характером комунікацій в межах сім'ї тощо.

3. У результаті аналізу сімейної ситуації виявлено наступні показники: а) більшість вибірки (71%) належить до збалансованих та середньозбалансованих сімей, що свідчить про сприятливий психологічний сімейний клімат; б) виокремлено всі визначені стилі сімейного виховання, проте найчисленнішими є адекватний стиль сімейного виховання (62%) та домінуюча гіперпротекція (20%). З'ясовано, що для більшості сучасних сімей з дітьми-підлітками характерні значні проблеми у системі взаємин «батьки-дитина». Підтверджується це наявністю пасивних чи активних відмов

більшості батьків (51%) від участі у дослідженні, а також істотними розбіжностями в уявленнях батьків та підлітків стосовно особливостей сімейного виховання.

4. Доведено, що формування адекватності та стійкості домагань залежить від особливостей функціонування сім'ї: у підлітків зі збалансованих та середньозбалансованих сімей переважно спостерігається адекватний рівень домагань ($p \leq 0,05$) з реалістичним паттерном цілепокладання ($p \leq 0,05$). У них спостерігаються достатньо сформовані уявлення щодо власних особливостей та адекватні реакції на власні успіхи і невдачі. Проте математично підтверджених зв'язків впливу типу сім'ї на формування висотного параметру домагань виявлено не було.

5. Виявлені значущі зв'язки між системними параметрами сім'ї (сімейною згуртованістю і сімейною адаптацією) та особливостями домагань у підлітка. Доведено, що параметр «Сімейна згуртованість» найбільшою мірою впливає на розвиток домагань, оскільки презентує особливості взаємин у системі «батьки-дитина». З'ясовано: а) більшість підлітків (41%) з високим рівнем домагань належать до сімей з розділеним та об'єднаним типами згуртованості. Низький рівень домагань властивий підліткам, сім'ї яких належать до заплутаного (незбалансованого) типу (відмінності на рівні $p \leq 0,01$); б) неадекватний рівень домагань з середніми та значними висотними показниками спостерігається у підлітків із сімей з роз'єднаним типом сімейної згуртованості; в) підлітки з реалістичним паттерном переважно виховуються у сім'ях з розділеним типом ($p \leq 0,01$), підлітки з гіперлабільною тактикою – у роз'єднаних сім'ях ($p \leq 0,05$), а у заплутаних сім'ях переважають підлітки з кроковою тактикою цілепокладання ($p \leq 0,05$).

Водночас параметр «Сімейна адаптація» має дещо менший вплив на формування рівня домагань підлітка, ніж параметр «Сімейна згуртованість», оскільки характеризує особливості пристосування та зміни сім'ї загалом при зіткненні з життєвими стресами. Встановлено, що підлітки з адекватними домаганнями переважно належать до гнучкого (збалансованого) типу сімей, а

підлітки з ригідною тактикою цілепокладання зростають у сім'ях, які належать до ригідного (незбалансованого) типу.

6. Дослідженням доведено вплив стилів сімейного виховання на формування рівня домагань підлітка. Підліткам, які виховуються у сім'ях з переважанням демократичного (адекватного) стилю сімейного виховання властиві високі ($p \leq 0,05$), адекватні ($p \leq 0,01$) домагання з реалістичним паттерном вибору цілей ($p \leq 0,01$).

З'ясовано, що такі особливості адекватного виховання як: а) оптимальний рівень опіки дитини з боку батьків (шкала «Гіпопротекція» позитивно корелює з висотним параметром домагань ($p \leq 0,05$)); б) надання їй можливості для самостійної реалізації поставлених цілей шляхом мінімізації заборон (кореляційний зв'язок на рівні $p \leq 0,01$ між шкалою «Мінімальність вимог – заборон», висотою домагань і тактикою цілепокладання); в) використання зрозумілих, послідовних та обговорених із дитиною санкцій на порушення сімейних правил (негативний кореляційний зв'язок ($p \leq 0,05$) між шкалою «Мінімальність санкцій» та висотою домагань) сприяють формуванню високих домагань з реалістичною тактикою вибору цілей.

Встановлено, що порушення виховного процесу призводить до формування незрілих параметрів домагань підлітка. Так, виховання за типом «потураюча гіперпротекція», «емоційне відкинення» та «жорстоке ставлення» сприяє формуванню рівня домагань середньої висоти ($p \leq 0,05$) з неконструктивними паттернами цілепокладання. Порушення виховного процесу за типами «потураюча гіперпротекція» та «домінуюча гіперпротекція» з наявною проблемою з боку батьків – фобією втрати дитини, призводить до формування неадекватних домагань у дитини. Дисгармонійне виховання за типом «потураюча гіперпротекція» з існуванням проблеми надання переваги дитячим якостям у підлітка сприяє формуванню у підлітка змішаної та ригідної тактики цілепокладання.

7. Доведено, що особливості рівня домагань підлітка залежать від визначення та сприйняття підлітком власної позиції у контексті

внутрішньосімейних взаємин, а також від характеру комунікацій в сім'ї. Результати засвідчують, що високий рівень домагань спостерігається у підлітків, які усвідомлюють та чітко визначають дистанцію у дитячо-батьківській підсистемі ($p \leq 0,05$). Підлітки з вираженою недиференційованістю в межах сім'ї (симбіотичні взаємини) і не чітко усвідомленою системою сімейних взаємин (не виокремили підсистем) продемонстрували наявність низького рівня домагань ($p \leq 0,05$) з кроковою та ригідною тактиками цілепокладання ($p \leq 0,05$). Підлітки, які відчують власну незначущість у системі сімейних взаємин (що вказує на низький рівень їх самооцінки) вирізняються такими неконструктивними паттернами цілепокладання як кроковий та змішаний ($p \leq 0,05$).

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ РІВНЯ ДОМАГАНЬ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

3.1. Модель програми психологічної корекції домагань підлітків

Важливим новоутворенням підліткового віку є ті якісні зміни, які відбуваються у становленні самосвідомості, зокрема її провідних компонентів – самооцінки та рівня домагань. Вітчизняні та зарубіжні вчені наголошують, що інтенсивний розвиток самосвідомості до певної міри й спричинює кризовий перебіг цього періоду онтогенезу. І.І. Чеснокова з цього приводу зауважувала, що криза підліткового віку супроводжується «актуалізацією сприйняття себе самостійним суб'єктом», що має вираження в «усвідомленні своєї причетності до дорослих» [187, с.66]. Отже, серед чинників, які зумовлюють інтенсивний розвиток самосвідомості, а відтак, і кризовий перебіг процесів на зазначеному етапі, є активне включення підлітка у нову (як для самого підлітка, так і для дорослих) систему взаємостосунків, де він прагне до паритетних, рівноправних взаємин. Така ситуація змушує підлітка до активного пізнання себе, свого Я, що, зрештою, й приводить до зростання самостійності та незалежності у поведінці. Прагнення підлітка до планування своїх подальших кроків та намагання реалізувати їх самостійно є індикатором активного становлення та розвитку рівня домагань.

Класичне уявлення про рівень домагань ґрунтується на тому, що цей компонент самосвідомості є прагненням особистості до мети такої складності, яка співвідноситься з її можливостями. На нашу думку, виокремлення себе із соціального контексту, яке супроводжується усвідомленням власної індивідуальності та своїх можливостей (що, власне, і є сутністю процесу самоусвідомлення), знаходить подальшу реалізацію в адекватному плануванні подальших дій. Здатність особистості не тільки

адаптуватися до ситуацій навколишньої реальності, але й перетворювати їх, засновуючись на стійкому та адекватному знанні себе, безумовно, є свідченням зрілості її рівня домагань.

У сучасній психології загальноприйнятим є положення про те, що формування рівня домагань особистості багато в чому залежить від особливостей соціального контексту⁷. Тому цілком логічно, що й корекція домагань особистості не може відбуватися поза соціальним оточенням.

У підлітковому віці відбувається зміна значущих людей: сім'я вже перестає виконувати провідну роль у житті дитини, натомість однолітки й друзі та спілкування з ними є центром уваги підлітка. Саме інтимно-особистісне спілкування, яке є провідною діяльністю цього періоду онтогенезу, є тим процесом, в якому реалізуються найважливіші для підлітка потреби. За допомогою спілкування уможлиблюється постійне порівняння себе з іншими, «примірювання» їх особливостей та якостей, що сприяє формуванню власного Я та збагаченню Я-образу підлітка. Це впливає на подальше становлення особистості у соціумі, досягнення нею певних цілей.

Важливо, що на цьому етапі розвитку особистості виникає потреба у знаннях та інформації щодо себе не від того, хто наставляє та займає директивну позицію, а від «розумного» співрозмовника, який допоможе підлітку самому розв'язати певні життєві труднощі. У ролі такого співрозмовника можуть бути як друзі, однолітки, так і авторитетний дорослий. У межах школи функцію такого дорослого може виконувати практичний психолог. Крім цього, не всі діти-підлітки, враховуючи індивідуальні особливості, легко можуть налагоджувати стосунки та вільно спілкуватися з однолітками. Тож допомогти задовольнити актуальну для підлітка проблему в спілкуванні можуть спеціально організовані групові заняття, психологічні тренінги, проведені під керівництвом психолога.

⁷ У розділі I нами були детально розглянуті різні варіації взаємин між підлітком та навколишніми, що й призводить до формування певних домагань.

Такі міркування стали основою вибору саме психологічного тренінгу як одного з ефективних методів корекції рівня домагань особистості та інших структурних компонентів самосвідомості.

Однак, вважаємо за необхідне наголосити, що незважаючи на перемену значущих людей у соціальному просторі підлітка, все ж сім'я залишається важливим середовищем для дитини. Ми згодні у цьому контексті з О.О.Карабановою, яка зауважувала: «Хоча у звичайних ситуаціях підлітки і надають перевагу компанії ровесників, у більш напружених ситуаціях, вони орієнтуються на підтримку та участь з боку батьків»[77, с.216]. Тож цілком очевидним є той факт, що важливим оточенням (хоча й у різних ситуаціях і з різною інтенсивністю) для підлітка буде як група ровесників та друзів, так, власне, і сім'я підлітка.

З огляду на це, можемо стверджувати, що для отримання найбільш ефективних результатів щодо психокорекції домагань й самосвідомості особистості, роботу важливо проводити із залученням важливого, значущого оточення для дитини, тобто обох сторін: однолітків підлітка та його батьків.

Щодо важливості проведення роботи з батьками у контексті корекції самосвідомості та її структурних одиниць, то правомірність таких міркувань базується на розумінні сім'ї як системи. Згідно з системним підходом, сім'я – це різновидність соціальної системи, що характеризується певними зв'язками і взаємостосунками своїх членів, які проявляють себе у своїй взаємодії, з певною структурою, ієрархією, розподілом ролей та функцій [137]. Функціонування сім'ї як системи підпорядковується двом ключовим законам: гомеостазу та розвитку. Закон розвитку передбачає: сімейна система прагне пройти певну послідовність подій та стадій – життєвий цикл сім'ї. Закон гомеостазу стверджує, що кожна система від початку свого існування і до його завершення прагне стабільності. Тому будь-які події (навіть радісні й довгоочікувані) порушують рівновагу, а відтак, спричиняють переживання дискомфорту і невизначеності [17; 41; 154; 193; 194; 200].

Можемо припустити: психокорекційна робота щодо рівня домагань буде супроводжуватися певною зміною особистості підлітка, що на рівні сімейної системи інтерпретуватиметься як зміна функціонування її складового компонента. Таке «втручання» призведе до зміни сімейної ситуації та порушення рівноваги системи. У такому випадку функціонування закону гомеостазу буде дещо «підсилюватися», оскільки актуальним буде збереження *status quo*, що, зрештою, може нівелювати психокорекційний ефект. Тому ми вважаємо, що ефективність психокорекції домагань особистості підвищуватиметься тільки за умов залучення до співпраці з психологом як підлітка (суб'єкта певного рівня домагань), так і всієї сімейної системи в цілому.

В сучасних умовах, хоча дещо й зріс попит людей на споживання психологічних послуг, все ж існує певна проблема щодо активної співпраці сім'ї з психологом. З цього приводу українські вчені констатують: відвідання психологічної консультації ще не стало нормою для сучасної сім'ї. Встановлено, що сучасна українська сім'я як споживач психологічних послуг характеризується рядом особливостей. Зокрема, виокремлюють такі:

- сім'я звертається до психолога в момент загострення конфлікту, при цьому дуже часто має місце ефект «нашарування складнощів»;
- запит і зацікавленість у психологічній допомозі виявляє найчастіше хтось один із членів сім'ї і сімейна терапія у більшості випадків зводиться до консультування однієї людини;
- має місце недостатня поінформованість про можливості психологічної служби, їх неготовність до психокорекційної роботи, що виявляється в особливостях мотиваційної орієнтації;
- клієнти не орієнтовані на досить тривалу роботу з психологом. Їх запити обмежуються звичайно однією-двома зустрічами, чого для виконання завдань психологічної допомоги сім'ї у більшості випадків недостатньо [137].

З огляду на це, вважаємо, що існуючі на сьогодні різні зарубіжні моделі психологічної допомоги сім'ї не завжди доцільно використовувати у вітчизняній практиці. У цьому контексті наша точка зору збігається з поглядами українських психологів, які зазначають: «Дуже часто їх (зарубіжних моделей – примітка моя. - I.K.) перенесення на вітчизняний ґрунт здійснюється без наукового осмислення їх концептуальних основ, спеціальної адаптації, врахування специфічних особливостей нашої сім'ї і взаємодії психолога з нею». Отже, на думку вчених, найбільш дієвим та актуальним для вітчизняної теорії та практики психологічної допомоги сім'ї буде «...вивчення багатого зарубіжного досвіду, його критичне осмислення і коректне використання, а також розробка власних теоретичних і методичних підходів, здійснених на основі психологічного вивчення сучасної української сім'ї...»[137, с.25].

Отже, у межах школи важливими та дієвими напрямами соціально-психологічної роботи з батьками підлітків, що потребують корекції рівня домагань та інших структурних компонентів самосвідомості, будуть просвітницька та психопрофілактична робота. У разі виникнення потреби, поінформовані батьки можуть продовжити співпрацю з психологом у рамках консультативно-психотерапевтичної роботи.

Таким чином, визначаючи модель психокорекційної програми щодо корекції рівня домагань підлітків, вважаємо, що доцільним є проведення роботи у двох напрямках, а саме: активна співпраця безпосередньо з дітьми (у контексті проведення соціально-психологічного тренінгу), а також психолого-педагогічна робота з їхніми батьками. Критеріальні виміри визначеної моделі психологічної корекції домагань в підлітковому віці наочно представлені на рис. 3.1.

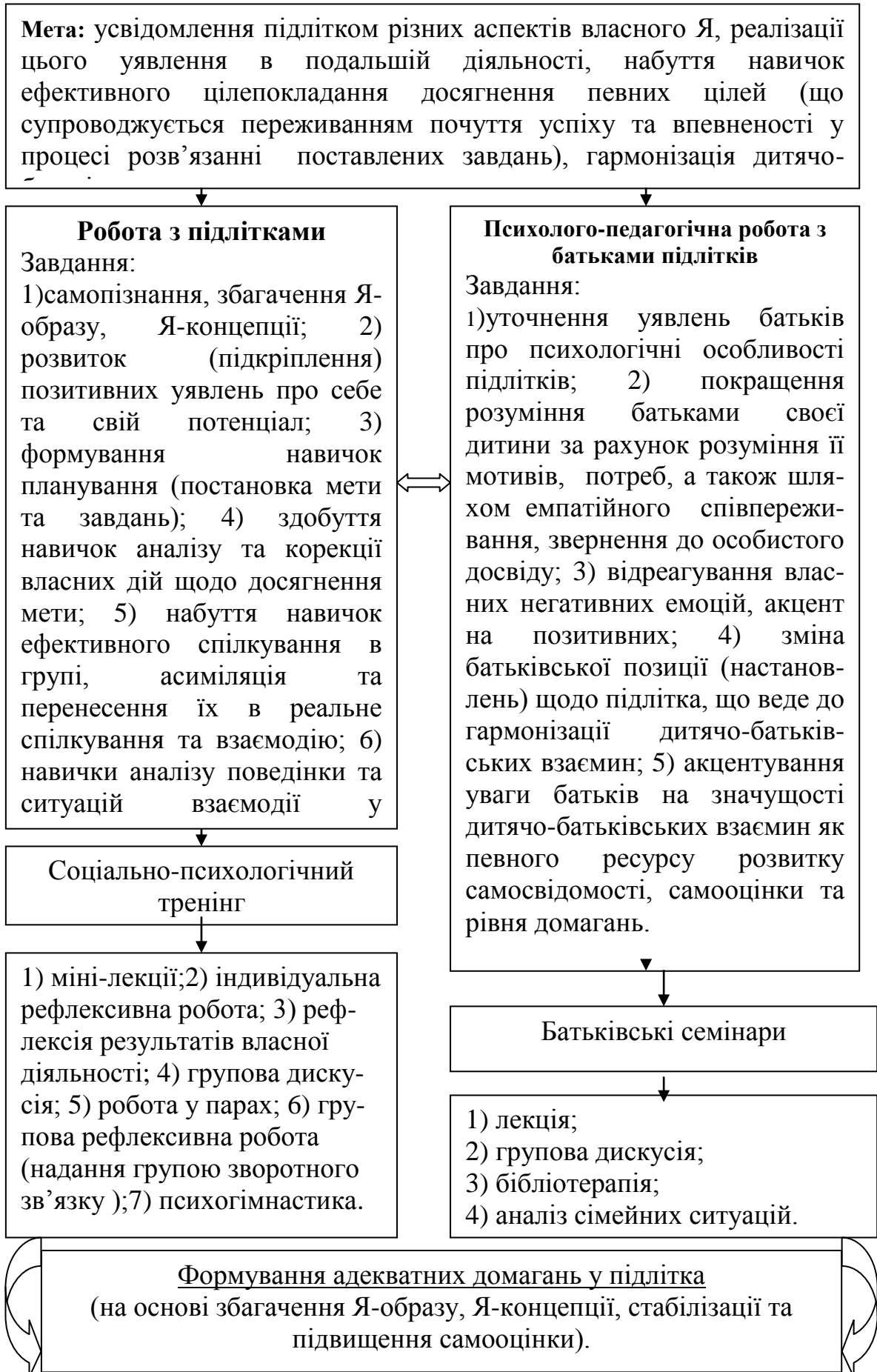


Рис. 3.1. Модель програми корекції рівня домагань у підлітковому віці

3.2. Обґрунтування вибору психологічного тренінгу для корекції домагань у підлітковому віці

Одним із ефективних засобів психологічної допомоги дітям-підліткам є соціально-психологічний тренінг. Популярність застосування соціально-психологічного тренінгу для цієї вікової категорії зумовлюється психологічними особливостями підлітка та актуальними завданнями його вікового розвитку.

Відомо, що термін «тренінг» походить від англійських слів *train*, *training*, що означає виховання, навчання, підготовка, тренування. Однак у психологічній науці поняття «тренінг» використовується в дещо ширшому контексті, оскільки застосовується з метою розвитку, психокорекції, навчання та діагностики.

Як засіб психологічної допомоги людям груповий тренінг вперше став використовуватись у зарубіжній психології у ХХ ст. і пов'язаний з іменами К. Левіна та К. Роджерса. К. Левін зауважував: «Щоб виявити власні неадекватні установки та виробити нові форми поведінки, люди повинні вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші» [125, с.8]. Таким чином, перші нароби К. Левіна та К. Роджерса стали поштовхом до подальшої розробки теорії та методики групової роботи, зокрема проведення тренінгу.

У вітчизняній психологічній практиці набув значного поширення соціально-психологічний тренінг, основи якого були розроблені та науково обґрунтовані у 70-х роках ХХ ст. у Лейпцігському та Йенському університетах під керівництвом М. Форверга.

Л.А. Петровська пропонує у найширшому контексті під соціально-психологічним тренінгом розуміти практику психологічного впливу, яка засновується на активних методах групової роботи. Головною метою соціально-психологічного тренінгу, на думку Л.А. Петровської, слід вважати підвищення компетентності у спілкуванні. [126, с.22].

На сучасному етапі становлення психологічної науки існує багато споріднених термінів та тлумачень поняття «тренінг». М.Р. Бітянова

наголошує, що психологічний тренінг є формою активного навчання, яка дозволяє людині «самосформувати» навички та вміння щодо відкриття у себе нових психологічних можливостей [21].

К'єлл Рудестам пов'язує тренінгову форму роботи з навчанням та переструктуруванням набутого досвіду. Вчений вважає, що всі переживання та «потік досвіду», які народжуються під час групової роботи, дозволяють кожному учаснику тренінгу проаналізувати та переоцінити ті настанови та переконання, які перешкоджають гармонійному існуванню особистості. Крім цього, у процесі тренінгу учасники моделюють та випробовують деякі навички, які вони згодом можуть перенести у реальне життя [141].

Цікавою є точка зору С.І. Макшанова та Н.Ю. Хрящевої, які вважають, що соціально-психологічний тренінг є «багатофункціональним методом навмисної зміни психологічних феноменів людини з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини» [65, с. 14].

Отже, за своєю сутністю, психологічний тренінг є тим засобом, який дозволяє людині усвідомити та зрозуміти себе, власні бажання та проблеми завдяки взаємодії та спілкуванню в спеціально створеній тренінговій групі .

У практиці психологічного тренінгу важливим є те, що незважаючи на фокусування уваги у тренінгових групах на пошуках тих форм поведінки, які сприяли б гармонізації міжособистісних стосунків, одночасно з цим йде робота безпосередньо з особистісним Я кожного учасника тренінгу. Це дає змогу усвідомити те, що раніше було «приховане та нав'язувало певні рішення» [65, с.18]. Тут доречно згадати слова Дж. Б'юдженталя, який відзначав, що людина знає, що потрібно іншим, але іноді зовсім не знає, чого хоче вона [65].

Спираючись на численні дослідження вчених, зазначаємо, що самосвідомість є незмінно соціальним продуктом, оскільки за допомогою соціальних контактів людина набуває певних знань стосовно своєї індивідуальності та унікальності. Ще Ч. Кулі зауважував, що завдяки наявному зворотному зв'язку від найближчого оточення, яке виконує

функцію своєрідного дзеркала, людина отримує інформацію «Хто Я?» та оцінку – «Який Я?» [19; 187].

Дослідження сучасних психологів-практиків підкреслюють значущість соціального оточення для становлення самосвідомості особистості. Зокрема, О.Євтіхов вважає, що, незважаючи на велике значення найближчого оточення, все ж людина не може одночасно (*підкреслено мною – І.К.*) сконструювати дійсно справжній образ того, якою вона є насправді. Тому людині призначено збирати характеристики щодо власного Я протягом усього життя окремими частинками. Проте не кожен досягає успіху в цьому, оскільки сукупність уявлень людини стосовно себе може не тільки не збігатися, але й зовсім відрізнятись від уявлень про неї у навколишніх. Така ситуація розходження між уявленнями індивіда щодо самого себе та його уявленнями про те, як його сприймають навколишні, може призводити до негативних наслідків. Л.Фестінгер називав ситуацію зіткнення двох протилежних знань «когнітивним дисонансом», який спричиняє важкі емоційно-чуттєві переживання і призводить до погіршення міжособистісних відносин. Отже, важливим завданням кожної особистості є знайти певний баланс, зближення усього комплексу уявлень щодо різних аспектів власного Я [101].

Саме тому соціально-психологічний тренінг вважається одним із ефективних засобів, що допомагає людині наблизитися до розуміння себе та усвідомити ті характеристики, які бачать в ній навколишні. У спеціально створеній групі, на відміну від ситуацій стихійного спілкування, формування та корекція уявлень людини про себе відбувається більш інтенсивно та скеровано.

У психологічній літературі часто описують схему, створену Лафтом Джозефом та Гаррі Інграмом («вікна Джогарі»), яка яскраво ілюструє процеси самопізнання та саморозкриття у тренінговій групі. Згідно з цією схемою, завдяки груповому тренінгу відбувається розширення «арени» (тієї сфери, яка відповідає загальним відомостям про особистість, усвідомлених нею самою і відомим групі), дещо відкривається завіса «фасаду» (тієї сфери,

яка відома тільки самій особистості та зовсім невідома навколишнім) та завдяки отриманому зворотному зв'язку від групи стає відомою інформація щодо особливостей Я учасника, яка відома іншим, але зовсім не знайома самій особистості (зона «сліпої плями»). Це дає можливість людині поглибити знання про власну унікальність або відкрити у собі дещо нове, а іноді познайомитися із зовсім несподіваною інформацією [141].

А.С. Прутченков зауважує, що найважливіше завдання соціально-психологічного тренінгу – допомогти учаснику виразити себе індивідуальними засобами, властивими тільки йому, а для цього спочатку необхідно навчитися сприймати та розуміти себе. Реалізація такого завдання може здійснюватися, на думку А.С. Прутченкова, за такими механізмами: сприйняття себе через співвіднесення себе з іншим; сприйняття себе через сприйняття себе іншими людьми; сприйняття себе через результати власної діяльності (*підкреслено мною – І.К.*); сприйняття себе через спостереження внутрішніх станів; сприйняття себе через сприйняття власного зовнішнього вигляду [131].

Отже, можемо стверджувати, що корекція рівня домагань як важливого структурного компоненту самосвідомості особистості може відбуватися тільки з одночасним розвитком (корекцією) інших компонентів самосвідомості, зокрема, образом Я та самооцінкою підлітка. Тут доречно навести висловлювання М.Й. Боришевського, який відзначав: «Особистість як система має, безумовно, багато спільного з усіма іншими системами, які теж нездатні нормально функціонувати, розвиватися внаслідок їх односторонності, несумірності складових, недооцінки одних та перебільшення ролі інших» [30, с. 29].

За допомогою тренінгу як активного методу групової роботи, завдяки взаємодії та спілкуванню, що мають місце у спеціально організованому процесі, активізуються процеси самоусвідомлення, самоприйняття, а також відбувається апробація нових, більш ефективних моделей поведінки.

Отже, загальною концепцією запропонованого тренінгу корекції домагань слід вважати сукупність процесів **усвідомлення різних аспектів власного Я, реалізації цього уявлення в подальшій діяльності, досягнення певних цілей та, як наслідок, переживання почуття успіху та впевненості у процесі розв'язанні поставлених завдань**. Саме через вирішення таких базових завдань тренінгової програми, уможливується процес корекції самосвідомості у сукупності її складових компонентів.

Наші міркування у цьому контексті перегукуються з міркуваннями О.Є.Євтіхова, який зауважував, що «... саме те, як людина себе уявляє і сприймає, значно впливає на ті цілі, які вона перед собою ставить (в тому числі і у тренінгу), вчинки, які вона здійснює та її загальне ставлення до життя» [65, с.32].

Незважаючи на численність теоретичних та практичних досліджень, корекційних програм щодо феномену самосвідомості та її структурних компонентів, на жаль, практика корекції домагань особистості є недостатньо розробленою. Існують програми тренінгу особистісного зростання, підвищення власної компетентності, самовдосконалення, основою яких є самопізнання, самоприйняття власного Я та, як наслідок, перспективн планування. У такому сенсі рівень домагань розглядається психологами як мета-бажання, мета-прагнення (Ф.Гоппе називав таку мету ідеальною). Важливість роботи у такому напрямку підтверджується словами І.І.Чеснокової: «Ясність та адекватність життєвих цілей, твердість, здатність протистояти складним обставинам і боротися за здійснення власних ідеалів базується на глибокому розумінні себе, своїх прагнень, правильній оцінці своїх можливостей» [187, с.100].

Проте, як вже відзначалося, критерієм рівня домагань особистості може слугувати саме висота рівня реальної мети, мети-дії. Не применшуючи значення теоретичних та практичних розробок щодо моделювання перспективи власного майбутнього (роботи з ідеальною метою підлітка), вважаємо, що не менш важливою ланкою тренінгового процесу корекції

домагань особистості може слугувати робота саме з реальною метою. Йдеться про реалізацію власного потенціалу «тут і тепер», тобто безпосередньо у процес постановки певної мети, досягнення її та, як наслідок, усвідомлення власної успішності та компетентності. Така ситуація сприятиме зміцненню віри в себе, поглибленню бажання пізнати різні аспекти свого Я та допоможе підлітку адекватно сконструювати подальшу лінію поведінки і життєву стратегію.

Виходячи з логіки розвитку особистості підлітка, реалізація такого бачення може здійснюватися тільки за умови добре налагоджених міжособистісних взаємин з іншими учасниками. На нашу думку, це сприятиме підвищенню рівня мотивації участі підлітка у тренінгу, що, зрештою, й зумовить якість результату та ефективність занять.

Таким чином, підсумовуючи вищезазначене, можемо дійти висновку: програма корекції домагань особистості підлітка за допомогою психологічного тренінгу повинна базуватися на таких засадах: 1) формування навичок ефективного спілкування та налагодження стосунків; 2) самопізнання, самоусвідомлення; 3) співвіднесення власних можливостей з домаганнями (як у минулому, так і у майбутньому).

3.2.1. Цілі, завдання та зміст програми. Розробляючи програму тренінгу, нами використовувалися напрацювання таких корифеїв методу соціально-психологічного тренінгу, як Л.А.Петровська, Ю.М.Ємельянов, Т.С.Яценко, С.І.Макшанов, Н.Ю. Хрящева та інших.

Для створення програми групової роботи, спрямованої на корекцію рівня домагань підлітків, було розроблено цикл тренінгових занять, максимально адаптованих до умов школи. Оскільки ми виходили з того, що шкільний психолог часто обмежений рамками одного уроку, то тривалість наших занять була розрахована на 55 – 60 хвилин (урок + перерва). Програма тренінгу передбачала 10 зустрічей, періодичність проведення – 1 раз на тиждень. Кількість учасників становила 12-13 учнів, що дозволяло приділяти

увагу кожному протягом заняття. Формувальним експериментом було охоплено 25 підлітків (2 групи).

В основу роботи групи були покладені принципи, зміст яких детально описаний у психологічній літературі: щирості спілкування, емоційної відкритості, спілкування на основі довіри, «Я»-висловлювань, неприпустимості безпосередньої оцінки людини. Особливу увагу ми приділяли наступним принципам:

- **принцип добровільності участі як у самому тренінгу, так і у процесі виконання кожної справи.** Ми вважаємо, що зазначений принцип є надзвичайно важливим у роботі з підлітками, оскільки добровільна участь є індикатором підвищення мотивації, зацікавленості процесом, що й зумовить ефективність трансформації особистого «Я» підлітка;
- **принцип конфіденційності** - є не менш суттєвим. Важливою для підлітка є впевненість у тому, щоб та інформація, яка стосується його внутрішнього світу, не обговорювалась за межами тренінгової групи (з викладачами, батьками та будь-ким іншим);
- **принцип діалогічності.** Особливу увагу ми приділяли налагодженню стосунків між тренером та групою. Ми виходили з того, що рівноправне спілкування з дорослим сприятиме підвищенню власної компетенції та відвертості підлітка. Крім цього, у процесі ведення тренінгу акцентувалась увага на право кожного учасника говорити та обов'язок слухати;
- **принцип зворотного зв'язку.** Завдяки зворотному зв'язку відбувалося збагачення змісту образу «Я», корегування самооцінки та рівня домагань особистості;
- **принцип «тут і тепер».** Зміст тренінгу та сукупність завдань були спрямовані на те, щоб у фокусі уваги знаходилися безпосередньо актуальні переживання учасників тренінгу;
- **принцип активної участі у роботі.** Цей принцип передбачає наступне: якщо є бажання щось сказати та обговорити, то це потрібно зробити,

навіть якщо ніяково та страшно. Але разом з тим, у кожного учасника тренінгу є право промовчати, якщо це відповідає його внутрішньому стану.

Основну загальну мету соціально-психологічного тренінгу корекції рівня домагань у підлітковому віці можемо визначити як ***розширення уявлень підлітка щодо власної особистості, усвідомлення актуальних можливостей та співвіднесення останніх з власними домаганням.***

Мета цього тренінгу конкретизується у таких ***завданнях***:

- набуття певних знань щодо психології особистості, групи, ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії для створення сприятливої атмосфери та ефективного конструктивного спілкування;
- розширення уявлень та усвідомлення різних аспектів власного Я;
- визнання власної індивідуальності та унікальності;
- розвиток здатності більш глибоко сприймати та оцінювати партнерів по взаємодії (розвиток соціальної перцепції);
- реалізація власних можливостей та індивідуального потенціалу у практичній діяльності (постановка та досягнення реальної мети) ;
- вивчення та оволодіння прийомами моделювання майбутнього (постановка ідеальної мети);
- підвищення компетентності у спілкуванні, розвиток установки на партнерське спілкування;
- підвищення рівня позитивного самоствавлення, відкритості.

Згідно з уявленнями вчених щодо становлення та формування рівня домагань у структурі самосвідомості особистості, існує певна послідовність стадій або етапів (Р. Бернс, Е. Еріксон, І.І. Чеснокова, М.Юкнат та ін.). Спочатку дитина набуває певних знань щодо власного Я шляхом інтеріоризації оцінок дорослих. Разом з цим відбуваються перші спроби досягти поставленої мети. Зауважимо, що у дошкільному віці ще немає усвідомленого планування подальшої діяльності і поняття «мета» вживається лише у сенсі кінцевого результату (мається на увазі те, що дитина свідомо не

планує, її поведінку обумовлюють зовнішні стимули). Проте, хоча таке прагнення до реалізації власних бажань (навіть тих, що обумовлені ззовні) і не можна називати рівнем домагань особистості у повному сенсі цього слова, проте від досягнення чи недосягнення кінцевого результату залежить формування почуття успіху, позитивних емоцій та відчуття власної ефективності.

У молодшому шкільному віці розвиток домагань особистості, досягнення нею певних цілей є процесом більш усвідомленим, але також залежить від зовнішніх оцінок. Питома вага у процесі розвитку рівня домагань на цьому етапі онтогенезу належить особливостям взаємодії у контексті школи між учителем та учнем, між класним колективом, а також від успіхів у навчальній діяльності.

У підлітковому віці адекватність домагань особистості базується на достатньо сформованому образі Я, чим й зумовлюється більш зріла тактика постановки та реалізації власних цілей. Проте більшість підлітків не можуть визначитися та ставити такі цілі, які б відповідали їхнім можливостям. Така ситуація має місце якщо підлітки мають «дифузне» уявлення щодо себе, низьку самооцінку, негативно сформовану Я-концепцію. В такому випадку цілі, які вони ставлять, не мають особистісного значення, ситуативні та запозичені в інших. Не усвідомлення власних потенційних можливостей, нечітке бачення перспективи та ресурсів досягнення цілей призводить до низької диференційованості ідеальних та реальних цілей.

Виходячи з логіки розвитку домагань особистості, програма формувального експерименту ґрунтувалася на реалізації наступних етапів, які зображені на рис.3.2.

Наведемо характеристику кожного з визначених етапів корекції домагань особистості.

Етап 1. Формування групи.

Метою цього етапу було знайомство групи з правилами тренінгу, тренером та іншими учасниками. Крім цього, на даному етапі відбувалось налаштування підлітків на позитивні, гармонійні взаємини та діалогічне спілкування як у групі, так і з тренером. На нашу думку, це один із важливих етапів тренінгу, оскільки добре налагодженні, паритетні стосунки є сприятливим ґрунтом для трансформації особистісного Я, а відтак, і корекції рівня домагань підлітка. Зокрема Г.А. Цукерман зазначає, що група ровесників є для підлітка своєрідною «природною стихією», яка завжди має відношення і вплив на його «Я» [183, с.168].

Етап 2. Самопізнання.

Важливою ланкою тренінгової програми корекції домагань підлітка є етап, пов'язаний із відкриттям та усвідомленням деяких, можливо ще невідомих самій особистості аспектів власного Я. На цьому етапі робота проводилась у декількох напрямках: рефлексія підлітком свого внутрішнього світу; усвідомлення індивідуальних властивостей шляхом узгодження наявного в підлітка Я-образу та нових, виявлених у групі його аспектів; формування цілісної, гармонійної та позитивної Я-концепції.

Етап 3. Реалізація власних можливостей у групі.

На третьому етапі фокус роботи був спрямований на реалізацію учасниками набутих та усвідомлених знань стосовно себе безпосередньо у діяльності. Можемо стверджувати, що саме цей етап тренінгової програми був присвячений корекції рівня домагань підлітка. Шляхом різноманітних вправ, підлітки намагалися грамотно формулювати власні цілі та працювати з ними. Особливо важливим та ефективним було застосування таких вправ як «Тиждень переможця» та «Скринька успіхів», які систематично виконувалися та аналізувалися. Крім цього, особлива увага була приділена

обговоренню різних нюансів цілепокладання. Вважаємо, що правильно сформульована мета є важливим елементом її досягнення.

Етап 4. Подальше планування та реалізація особистісного потенціалу у житті.

На заключному етапі тренінгу основною метою була робота з життєвою перспективою – підготовку підлітка до дорослого життя шляхом набуття навичок планування власного майбутнього. Доречно згадати слова І.І.Чеснокової, яка зауважувала, що найвищого рівня розвитку самосвідомості особистість досягає тоді, коли формуються її уявлення стосовно власного Я не тільки у теперішньому часі, але й наявні намагання відкрити деякі власні потенції у майбутньому [187]. Йдеться про вміння реалізовувати свій потенціал у виборі певної життєвої стратегії, «життєвої філософії». У підлітковому віці попри активний процес формування самосвідомості Я-концепція ще є недостатньо сформованою системою. Але робота над плануванням, баченням власної перспективи у майбутньому та пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених завдань є, на наш погляд, важливим моментом, на який треба звернути увагу під час тренінгу. Крім цього, деякі підлітки вступають до дорослого життя відразу після закінчення середньої ланки школи. Тому етап активної роботи у напрямі бачення та ефективного планування подальшого майбутнього є до певної міри асиміляцією набутих під час тренінгу знань, досвіду, навичок і, одночасно, етапом роз'єднання з групою.

Опишемо конкретні методи та прийоми, що використовувалися у процесі тренінгу та їх значення для становлення і корекції рівня домагань та самооцінки підлітка.

Окремі методи та методичні прийоми мали подвійне значення: діагностичне та розвивальне. Наприклад, психогімнастичні вправи «Людина-цифра», «Сороконіжка», «Годинник», «Вишикуйся за зростом» дозволяли визначати особливості комунікації підлітків, міру їх відвертості, характер взаємовідносин з іншими. З іншого боку, такі вправи розвивали в учасників

адекватне самосприйняття та сприйняття партнера. Крім цього, вони сприяли оволодінню конструктивними навичками комунікації на основі емпатійного спілкування та застосування вербальних та невербальних засобів.

Вправи, спрямовані на отримання зворотнього зв'язку – «Впізнай себе», «Похвали свого сусіда», «Домалюй портрет», «Рекламний ролик», «Валіза у дорогу», «Серце групи» та ін. сприяли закріпленню навичок конструктивної вербальної та невербальної комунікації; розвитку вмінь щиро ділитися власними почуттями та розуміти іншого; формуванню та збагаченню позитивного образу Я. Крім цього, важливою метою запровадження зазначених вправ було співвіднесення власних уявлень з поглядами групи щодо Я кожного з учасників, що дало можливість підліткові стежити та корегувати власну поведінку найбільш ефективно.

Майже на всіх заняттях у центрі уваги знаходилися вправи, спрямовані на осмислення та структурування підлітком уявлень про себе, саморозуміння, самоствавлення. Оскільки в групі переважали підлітки з неадекватною низькою самооцінкою, то більшість вправ була спрямована саме на розвиток рефлексії та підвищення самооцінки. Зокрема, такі вправи як «Мій портрет у променях сонця», «Чарівний магазин», «Шлюбне оголошення» допомогли підліткам краще зрозуміти себе, виявити нові грані власної особистості, позбутися набутих стереотипів та хибних уявлень про численність своїх недоліків.

Активно використовувалась також групова дискусія, яка сприяла поглибленню самопізнання членів групи, а також закріплювала навички ведення полілогу. Зокрема, в запропонованій програмі застосовувалися дискусійне обговорення східної притчі Н. Пезешкіана «Ворона та павич», груповий аналіз казки про досягнення мети та колективне обговорення східної легенди про істину життя. Треба зазначити, що такого роду завдання викликали найбільший емоційний резонанс у групі, оскільки підлітки намагалися висловити та відстояти власну позицію. На нашу думку, саме вміння усвідомлювати та аргументовано відстоювати власну точку зору,

чинити опір психологічному тиску з боку більшості є свідченням зростання зрілості самосвідомості учасників.

Для реалізації головного завдання тренінгу, а саме, для корекції рівня домагань підлітків, ми застосовували низку вправ, метою яких було ефективно планування подальших дій та їх реалізація. На першому етапі нами використовувались такі вправи: «Машина часу», «Хіт-парад моїх бажань», «Чого я бажаю насправді», «Маю три бажання, але не маю золотої рибки», які сприяли саме усвідомленню підлітком істинних, важливих для нього цілей. Як вже зауважувалося, що інколи підлітки ставлять цілі, які є ситуативними, неважливими для них. Це може призводити до достатньо швидкої та невиправданої зміни пріоритетів, що й створює певний хаос та неможливість регулювати власну поведінку на досягнення певної мети. Таким чином, використання вправ на усвідомлення власних ресурсів та пріоритетів, разом з інформаційним блоком (міні-лекції на тему: «Що таке перспектива, або як ефективно планувати власне майбутнє», «Як правильно ставити свої цілі») й створили необхідний контекст для корекції рівня домагань особистості.

Доцільним, на нашу думку, було систематичне використання таких вправ як «Тиждень переможця» та «Скринька успіхів». Вправа «Неділя переможника» вимагала від учасника тренінгу письмового планування наступного тижня та подальшого аналізу всього, що було досягнуто та того, що не реалізувалось протягом тижня. В результаті аналізу звітів учасників можемо констатувати, що вже на 6-7 занятті цілі носили більш конкретний та адекватний можливостям характер. Така вправа як «Скринька успіхів» сприяла підвищенню самооцінки та рівня домагань особистості шляхом письмової фіксації власних успіхів та досягнень з обов'язковою відзнакою себе у кожному конкретному випадку.

Для ефективного планування подальшого життя, тобто формування адекватних ідеальних цілей, нами використовувались такі вправи, як «Моє майбутнє», «Автобіографія», «Мій Всесвіт». Метою застосування таких

вправ було прагнення повернути увагу підлітків до проблеми планування власного майбутнього. Домінантою при обговоренні була теза, що саме відповідальність та самостійність у плануванні, при одночасному враховуванні власних невдач та успіхів, перетворюють бажання на перспективу – тобто реалізацію власних ресурсів та можливостей у майбутньому.

Змістовою стороною тренінгу також виступили процеси спілкування та взаємодії. На заняттях розглядалися ознаки партнерського, маніпулятивного спілкування, а також якості, що забезпечують ефективне спілкування. Акцентування уваги на особливостях та виконання певних вправ, спрямованих на підвищення ефективності спілкування («Інтерв'ю», «Хазяїн та гість», «Знайди свою пару» та ін.), сприяли формуванню вмінь висловлювати та аргументовано відстоювати власну точку зору, приходити до компромісного рішення спірних питань, а також засвоєнню навичок активного слухання. На нашу думку, така практика, по-перше, сприяла покращенню взаємин у групі та з однолітками, а по-друге, набуті навички екстраполювалися підлітками й на сферу сімейних взаєностосунків.

Підбиваючи підсумок, можемо зазначити, що запропонована програма тренінгу корекції рівня домагань сприяла: по-перше, розширенню уявлень підлітка щодо власної особистості шляхом інтеграції інформації, одержаної шляхом зворотного зв'язку від групи, з власним «Я-образом»; по-друге, ефективному плануванню власної діяльності, адекватному реагуванню на успіхи та невдачі, заснованому на адекватній позитивній оцінці себе.

3.3. Особливості психолого-педагогічної роботи з батьками підлітків

Важливою умовою розв'язання завдань щодо корекції рівня домагань та інших структурних компонентів самосвідомості підлітка є поєднання роботи безпосередньо з самими дітьми (проведення соціально-психологічного тренінгу) із одночасною співпрацею з їхніми батьками.

Відомо, що гармонійні дитячо-батьківські взаємини є важливим ресурсом розвитку та корекції самосвідомості дитини. Отже, проведення психокорекційної роботи з підлітками сприяли, з одного боку, корекції самосвідомості дитини, а з іншого, гармонізації дитячо-батьківських взаємин. Наші міркування базувалися на тому, що процес спілкування має цілісний характер, отже, усвідомлення та орієнтація підлітків на партнерське спілкування у групі й створять необхідний контекст, у якому стане можливим пошук нових ресурсів для налагодження взаємин з батьками.

Одночасно з цим, проведення циклу занять з батьками з метою розширення уявлень про психологічні особливості підлітків та знаходження оптимальної моделі поведінки з дітьми, стане певним ґрунтом для гармонізації Я-концепції підлітка, а також адекватизації його самооцінки та рівня домагань.

Отже, паралельно з основною метою, яка була нами описана у розділі 3.2.1, було визначено ще й таку: *підвищення психологічної грамотності батьків щодо особливостей дитини-підлітка, ролі сім'ї та особливостей сімейних відносин у формуванні самосвідомості підлітка.*

Для реалізації цього нами проводились серії зустрічей з батьками щомісяця. Тривалість зустрічі, зокрема, активної роботи психологів з батьками, становила 60 – 80 хвилин. У семінарах взяли участь 28 батьків (переважно, це був хтось один із батьків сім'ї підлітка).

Зустрічі проводились у вигляді батьківського семінару, який мав назву «Батьки та підлітки, або як покращити взаємовідносини». Таких семінарів було проведено три. Логіка вибору саме такого виду роботи з батьками базувалась на міркуваннях А.С. Співаковської, яка зазначала: «Батьківський семінар – це не тільки підвищення інформованості, але й головне – зміна самого ставлення людей до власного сімейного життя і завданням виховання. На семінарі ... розширюється палітра педагогічних прийомів впливу, які вже вдома у повсякденному житті апробуються батьками» [158,Т.2, с.398].

Як відомо, семінари для батьків відносяться до поведінкових технік сімейної психокорекції та психотерапії та спрямовані на формування у членів сім'ї нових, більш конструктивних способів поведінки. Використання цих технік ґрунтується на уявленнях про корекцію небажаних форм поведінки методом наuczіння. Досягнення результатів відбувається шляхом виконання низки завдань або певних порад психолога щодо стратегій взаємодій у сімейній системі.

В практиці проведення батьківських семінарів рекомендується використовувати такі прийоми:

- лекція;
- групова дискусія;
- бібліотерапія;
- аналіз сімейних ситуацій [123].

Таким чином, метою застосування батьківського семінару як форми роботи з батьками підлітків було одержання нової інформації щодо сім'ї та особливостей дитячо-батьківських взаємин, розширення діапазону виховних прийомів, набуття навичок конструктивних сімейних інтеракцій з підлітками.

Наголосимо, що у роботі з батьками основна мета була спрямована не на кардинальну зміну уявлень батьків за час проведення семінарів, а на набуття навичок об'єктивного тлумачення ситуації, на основі набутих під час зустрічей знань. Застосовуючи колективне обговорення, дискусію та матеріали науково-популярних видань з теми, у батьків розширювався власний репертуар варіантів розв'язання тієї чи іншої проблемної ситуації. Крім того, робота у групі дозволяла проаналізувати складні ситуації, що виникли у процесі взаємодії між батьками та дітьми «зі сторони», отримати підтримку від групи та, на основі цього, побудувати нову стратегію розв'язання сімейних конфліктів.

У цьому контексті наші міркування перегукуються з позицією О.В.Чернікова, який зауважував, що у роботі з дисфункціональними сім'ями важливо встановлювати конкретні нескладні задачі, досягнення яких не

призведе до крайніх флуктуацій, що допоможе сім'ї поступово змінюватися протягом певного періоду часу [186]. Саме така позиція – активна взаємодія, невимушене спілкування одночасно з наданням важливої психологічної інформації, на нашу думку, сприяють виникненню у батьків зацікавленості щодо набуття психологічних знань, а також виникненню потреби й звички ефективно використовувати їх у повсякденному житті.

Метою першої зустрічі було підвищення у батьків мотивації до занять та знайомство батьків з психологічними особливостями підлітка. Крім цього, на даному етапі розглядалися мотиви «поганої» поведінки підлітків. Обрана тематика була підказана нам самими дітьми, які за результатами анкетування (проведеного на перших тренінгових заняттях у групі підлітків) зазначали, що батьки дорікають їм за «погану» поведінку.

Коротко представимо зміст цього блоку: прийняття правил роботи в групі; теоретичний блок-лекція на тему: «Труднощі перехідного віку»; колективне обговорення та заповнення таблиці «Мотиви поганої поведінки підлітків та їх аналіз» (таб.3.1); виконання вправ на оволодіння навичками конструктивної взаємодії (знайомство з метою та прийомами активного слухання); проведення анкетування батьків «Мої взаємини з підлітком».

Аналіз першої зустрічі з батьками дозволив нам констатувати, що батьки не достатньою мірою знайомі з прийомами активного слухання, а відтак, і не використовують їх у процесі взаємодії з підлітками. Найбільш емоційним етапом роботи було колективне заповнення таблиці, оскільки більшості батьків складно було чітко визначити свою точку зору з таких аспектів: «сильні» сторони поганої поведінки та соціальні причини виникнення такої поведінки в межах сім'ї.

Друга зустріч була спрямована на усвідомлення батьками впливу сімейних стосунків на формування особистості підлітка, а саме його самосвідомості, самооцінки та домагань. У структурі визначеного блоку було представлено: колективне обговорення та заповнення таблиці «Виховання та його наслідки для розвитку особистості дитини» (таб.3.2); знайомство батьків з поняттям «прийняття дитини» та особливостями «приймаючої» та «неприймаючої» поведінки з боку батьків (за І.М. Марковською); колективне виконання вправи «Білль про права» (вправа розроблена Лебедевою Є.А. та Єжовим Д.І.)

Використання вправи на усвідомлення власної поведінки по відношенню до підлітків, є, на нашу думку, надзвичайно важливим моментом у роботі з батьками. Як вже зазначалося, перебіг кризи підліткового віку багато в чому залежить від взаємин у системі «батьки-дитина». Ті зміни, які відбуваються з підлітком, не завжди усвідомлюються батьками. Інколи батьки будують стосунки за старими стереотипами, не бажаючи змінювати паттерни власної поведінки. Це призводить до погіршення дитячо-батьківських взаємин, а відтак, до поглиблення кризи підлітків і незадоволення та обурення з боку батьків. Тому акцентування уваги батьків на особливостях взаємодії з підлітками, міні-лекція на тему: «Особливості «приймаючої» та «неприймаючої» поведінки», а також колективне обговорення, дискусія на визначену тему викликала позитивний резонанс у групі. Органічним завершенням блоку було колективне складання батьками прав, які належать батькам та прав, які, на їхню думку, мають належати підліткам.

Виконання вправи «Білль про права» та співставлення відповідей батьків з відповідями підлітків виявило цікаві результати. Так, сім'ї з адекватним стилем сімейного виховання (за результатами констатувального експерименту) продемонстрували паритетність у правах дитини та власних правах у сімейній системі. Записані батьками права віддзеркалювали демократичне підґрунтя взаємин у системі «батьки-дитина» («Бути уважній і

прислухатись до своєї дитини», «Бути не тільки батьками, але й другом», «Надавати дитині підтримку в складних ситуаціях» та ін.). Підліткові відповіді щодо визначення прав батьків та власних прав у межах сім'ї суттєво не відрізнялися від батьківських. Це вказує на гармонійність, визначеність сімейних правил та прямі комунікації у взаєминах між батьками та дітьми.

Натомість батьки, які виховують дітей у стилі домінуючої гіперпротекція вказали на наявність з їх боку більшої кількості прав. Причому сутність вказаних прав засвідчувала домінуючу позицію батьків («Право карати дитину», «Право лімітувати грошові витрати», «Право обмежувати бажання дитини» та ін.). Така авторитарна позиція батьків була продемонстрована й у відповідях підлітків: кількість прав дітей була обмежена порівнянно з батьківськими, зазначені права дитини не були змістовними й такими, що стосувалися сімейної системи. Така ситуація є вельми несприятливою, оскільки емоційна дистанція в дитячо-батьківській підсистемі є занадто близькою, має місце узурпація індивідуальних меж підлітка, що унеможлиблює подальший конструктивний розвиток його домагань і самосвідомості.

Сім'ї з переважанням гіпопротекції продемонстрували наявність паритетної кількості прав між батьками та підлітками, проте ці дві групи прав суттєво відрізнялися. Так, у батьківських відповідях відзначалося: «Батьки мають право на відпочинок», «Цікавитись особистим життям дитини», «Цікавитись шкільним життям підлітка». Натомість у правах дитини батьки зазначили: «Вирішувати самостійно власні життєві проблеми», «Право витратити грошові кошти самостійно», «Право обирати власний шлях у житті» та ін. З одного боку, така позиція батьків сприяє особистісному розвитку дитини, однак, з іншого боку, мінімізація заявлених прав з боку батьків на підтримку, емоційну близькість, паритетність у стосунках сприяє негармонійному розвитку дитини. Наочно приклади відповідей батьків та підліткові відповіді представлено в додатку Г.

Третя зустріч була органічним продовженням другої. На цьому занятті обговорювалися фактори сімейного впливу на формування адекватної самооцінки та рівня домагань підлітка. Зауважимо, що зустріч проводилася переважно з батьками тих підлітків, у яких за результатами констатувального експерименту спостерігалось зниження показників самооцінки та певних параметрів рівня домагань, або їх дивергенція. Отже, метою зустрічі було розширення уявлень батьків щодо особливостей підлітків з такими показниками розвитку компонентів самосвідомості та мотивування батьків переглянути основи своїх взаємин з дитиною. Для реалізації поставленої мети нами застосовувались матеріали з книги «Ваш неспокійний підліток» Роберта та Джини Баярд.

Основний зміст блоку: міні-лекція на тему «Формування високої самооцінки та рівня домагань у сім'ї»; знайомство з книгою «Ваш неспокійний підліток» Роберта та Джини Баярд та колективне обговорення деяких порад психологів.

Погоджуємось з подружжям психологів Баярд у тому, що основним джерелом конфліктів та непорозумінь між батьками та підлітками є те, що для підлітків характерно концентруватися на найближчих результатах власних досягнень, а батьки приділяють більше уваги наслідкам, тобто вбачають перспективу у тих чи інших рішеннях. Тому досить часто батьки намагаються нібито «підказати», але насправді розв'язати за підлітка певні завдання. На нашу думку, це сприяє формуванню негативної Я-концепції, неадекватно заниженої самооцінки та рівня домагань.

Отже, як зауважували Роберт та Джина Баярд «довіряючи своїй дитині, дозволяючи їй приймати власні рішення та слідувати їм, батьки тим самим досягають одночасно й безконфліктних взаємин з дитиною, й довгострокової вигоди, оскільки переконуються: та поступово навчається більш точно передбачати та враховувати віддалені наслідки власних рішень» [13, с. 60].

Можемо констатувати, що третя зустріч викликала найбільший емоційний відгук у групі. Запропоновані для обговорення положення

ефективної взаємодії були прийняті не всіма батьками. Зокрема, теза про передачу відповідальності підлітку за деякі сфери його життєдіяльності, викликала супротив з боку деяких батьків. Найбільш типовими були аргументи: *«Він ще малий, тому й не розуміє, для чого треба вчитися»*; *«Якщо я не буду контролювати, то вона взагалі не буде ходити до школи, не говорячи вже про те, що вчитися»*; *«Я не можу не хвилюватися за неї, вона моя дитина. Мені не байдуже, з ким вона й коли повернеться»*; *«Ми виховувались у ті часи, коли нас постійно контролювали, але це не завадило нам стати успішними людьми»*.

Наприкінці заняття батькам було запропоновано декілька порад для ефективної взаємодії:

- приймати дитину такою, якою вона є;
- намагатися зрозуміти, що відбувається з підлітком у його житті;
- підтримувати підлітка у його прагненнях, намагатися не вирішувати за нього його справи;
- допомагати дитині зрозуміти власні помилки (при цьому не треба вбачати тільки погане) та сприяти їх виправленню;
- поважати право дитини мати власну точку зору, навіть якщо та дуже відрізняється від батьківської думки.

З'ясовано, що така форма роботи є вельми ефективною, про що свідчать результати анкетування батьків наприкінці третього семінару: 83% опитуваних засвідчили, що отримали нову, корисну для себе інформацію; 88% – визнали, що переглянули свої стосунки з дітьми-підлітками; 28% батьків наголосили, що бажають продовжити співпрацю з психологом.

Таким чином, розробляючи програму корекції рівня домагань підлітків, вважаємо, що для підвищення її ефективності необхідно працювати у двох напрямках: безпосередньо з підлітками у групі (за допомогою соціально-психологічного тренінгу), а також із батьками підлітків.

3.4. Обговорення результатів формувального експерименту.

Формувальним експериментом було охоплено 50 підлітків: 25 з них склали експериментальну групу, а решта (25 осіб) увійшли до складу контрольної групи.

Наголосимо, що у тренінгу взяли участь переважно ті підлітки, які за результатами констатувального експерименту мали показники, що свідчили про незрілість та не сформованість певних параметрів їх рівня домагань. Контрольна група була сформована еквівалентно до експериментальної групи й складалася з підлітків із недостатньо сформованими параметрами висоти, адекватності та стійкості.

Отже, до складу експериментальної групи увійшли підлітки, в яких за результатами першого зрізу (констатувального експерименту), спостерігалися наступні показники:

- особливості висотного параметру рівня домагань:
з високим рівнем – 28% підлітків, з середнім рівнем – 48%, з низьким рівнем – 24%;
- параметр адекватності домагань:
у тренінговій групі підлітків з неадекватними домаганнями було 84%, решта підлітків (16%) мали адекватні домагання;
- тактика цілепокладання підлітка (параметр стійкості домагань):
підлітків з реалістичним паттерном у групі було 8%, з гіперлабільною тактикою – 20%, ригідною тактиками цілепокладання вирізнялися 24% підлітків, з кроковим паттерном постановки цілей у групі було 8% дітей, зі змішаною тактикою – 40% підлітків.

Логікою формування саме такого складу групи слугувало припущення, що у підлітковому віці низькі неадекватні показники вищезазначених компонентів є несприятливими для подальшого ефективного розвитку. Крім цього, дивергенція між самооцінкою та рівнем домагань, яка свідчить про нечітке уявлення щодо себе, теж розглядається як один із факторів прояву

дисгармонійності особистості підлітка. Що стосується підлітків із високими неадекватними домаганнями, то в цьому контексті погоджуємось з М.С.Неймарк, яка наголошувала, що підлітки з такими домаганнями, які перевищують не тільки актуальні можливості, але й потенційні, рано чи пізно завдяки власному досвіду, оцінці інших реконструюють власні домагання та приведуть їх до відповідності власним можливостям [120]. Отже, до складу групи переважно увійшли підлітки з середніми або низькими, неадекватними домаганнями з неконструктивним паттерном постановки цілей.

З метою оцінки ефективності психокорекційного впливу, його адекватності поставленій меті та завданням, на початку роботи та по її завершенні нами проводилася діагностика особливостей самооцінки та різних параметрів рівня домагань особистості. Критерієм результативності авторського тренінгу слугували зміни певних параметрів самооцінки та рівня домагань особистості після закінчення психокорекційних занять.

Отже, після проведення циклу тренінгових занять ми використовували наступні методики: методику Дембо-Рубінштейн у модифікації Г.М.Прихожан; модифікований варіант методики оцінки домагань Ф.Гоппе – прогресивні матриці Равена; методику «Хто Я?», яка одночасно виступала інструментом як розвитку, так і психодіагностики самосвідомості; самозвіти учасників.

Розглянемо результати, одержані нами після проведення тренінгу, спрямованого на психокорекцію рівня домагань підлітка.

Проаналізувавши самозвіти учасників тренінгу, дійшли висновку, що відбулися певні зрушення як у сфері самосвідомості та її компонентів, так і у сфері міжособистісного спілкування. Зокрема, у результаті розвитку рефлексії та отриманого зворотного зв'язку від інших членів групи відбулося більш глибоке та диференційоване усвідомлення власної унікальності та неповторності.

Найбільш показовими у цьому сенсі є такі звіти:

«У результаті тренінгу я дізнався про себе багато цікавого. Навіть не думав, що я такий».

«Найбільш цікаво було дізнатися, що про тебе думають інші. Іноді мене це обурювало, але потім я зрозуміла, що всі люди мають позитивні та негативні сторони».

«Я завжди думала про себе, що я така як і всі інші. Але тренінг допоміг зрозуміти, що і я маю свою «родзинку»».

«Цікаво й одночасно страшно було дізнатися про те, який ти від інших. Але виявилось, що я ще «нічого собі».

Крім цього, на ґрунті пізнання та усвідомлення різних аспектів власного Я, стало можливим ефективне планування подальших кроків, тобто корекція рівня домагань підлітка. Це знайшло відображення у наступних висловлюваннях:

«Цікавим на тренінгу було те, як правильно формулювати свої цілі, щоб їх досягти».

«Спочатку складно було планувати свій тиждень. Потім це почало приносити задоволення».

«Коли нам дали завдання розписати свої цілі на конкретний тиждень, то я спочатку розгубилася. Але згодом я зрозуміла, що багато чого я роблю досить успішно, хоча до цього я не звертала на це уваги».

«Планування тижня було для мене самою важкою справою. Тільки після того, як я визначили цілі свого майбутнього, то зрозуміла, що поки що немає зв'язку між тим, що роблю і тим, чого бажаю досягти. В результаті я почала відвідувати курси з вивчення англійської мови».

«Коли розписала тиждень, то зрозуміла, що це якимось чином мене дисциплінує і я намагалася виконати все те, що запланувала».

Одночасно з цим, усі підлітки помітили, що дещо змінилися їхні стосунки з ровесниками та батьками. У самозвітах це було продемонстровано наступним чином:

«Найбільшим результатом тренінгу для мене було те, що я знайшов спільну мову з іншими. Спочатку мене «почули» у групі, а потім, якимось чином, я почав більше спілкуватися й у класі. Мені навіть тепер до школи хочеться йти».

«Завдяки тренінгу я налагодив відносини з батьками. Заняття у групі навчили мене дослухатися до іншої точки зору та поважати її».

«Мені сподобалось те, що під час виконання вправ, ми нібито були одним цілим, однією сім'єю. В мене з'явилося багато друзів після закінчення тренінгу».

Безумовно, інформація, одержана з самозвітів, не є достатньо надійною і такою, яка репрезентує ефективність проведення тренінгу, оскільки вона відображає суб'єктивне ставлення до результатів тренінгу. Проте, наша точка зору у цьому контексті збігається з міркуваннями Л.А. Петровської, яка зазначала, що самозвіти – це чи не єдиний метод, який дозволяє оцінити суб'єктивну значущість проведеного тренінгу, що, зрештою, і є найважливішим за будь-які об'єктивні показники [126, с.152].

Отже, за даними самозвітів учасників, результатом формувального експерименту стали позитивні зміни в уявленнях про себе (це зазначили 88 % учасників); зазнала позитивних змін практика постановки подальших адекватних цілей (продемонстрували у самозвітах 60%); покращилися стосунки з однолітками (відзначили 76% підлітків); змінився характер взаємин з батьками у напрямку їх гармонізації (такі зміни відзначили 40% учасників тренінгу). Нами не вивчалась міра стійкості зазначених позитивних змін, що виходило за межі завдань дисертаційного дослідження.

Проаналізуємо результати психокорекційного впливу за методикою «Хто Я?», яка проводилася з підлітками на початку та наприкінці тренінгу (результати наведено у табл.3.1).

Як видно з таблиці, до проведення тренінгу 40 % підлітків протягом 10 хвилин надали собі спрощені очевидні характеристики, які більшою мірою носили формальний характер. Це засвідчило їх низький рівень

самопрезентації на тлі низького рівня диференційованості власного Я, збіднення Я-концепції. Вже наприкінці занять, кількість підлітків, які ще недостатньо навчилися усвідомлювати різні аспекти власної особистості, зменшилася до 20%. Крім цього, зменшилась кількість дітей з неприйняттям деяких характеристик власної особистості, з негативним ставленням до себе тощо (див. додаток Г).

Таблиця 3.1.

Результати опитування підлітків за методикою «Хто Я?»

(вибірка 25 підлітків, м. Миколаїв, 2008 – 2009 р., %)

	Рівень самопрезентації			Зміст суджень		Ставлення до себе	
	низький	середній	високий	формально-рольові	індивід. характеристик.	негатив-не	позитив-не
На початку тренінгу	40%	40%	20%	68%	32%	60%	40%
Наприкінці тренінгу	20%	12%	68%	24%	76%	28%	72%

Отже, можемо дійти висновку, що у результаті психокорекційного впливу відбулося розширення уявлень підлітків щодо власного Я, зріс рівень саморозкриття та самоприйняття. Вважаємо, що такі зміни пов'язані, перш за все, з розвитком рефлексивних процесів, а також із пізнанням себе та своїх особливостей завдяки отриманому зворотному зв'язку від членів групи.

Проаналізуємо ефективність проведеної тренінгової програми за даними повторного визначення рівня самооцінки та певних параметрів домагань особистості.

Порівняння результатів тестування I та II зрізів виявило виразну динаміку корекції домагань особистості за такими показниками:

За методикою Дембо-Рубінштейн в експериментальній групі відбулося певне зміщення показників неадекватної самооцінки (низької та занадто

високої) у межі адекватних показників, що наочно продемонстровано у табл.3.3. В той самий час, у контрольній групі показники, розташовані у межах неадекватності самооцінки змінились не виражено. Отже, це дозволяє нам стверджувати про наявність позитивних змін щодо самооцінки особистості внаслідок психокорекційного впливу.

Таблиця 3.2

Динаміка змін показників самооцінки за результатами формувального експерименту

(вибірка 25 осіб, м. Миколаїв, 2009 р., %)

	Параметри висоти та адекватності самооцінки підлітків			
	низький рівень (неадекватний)	середній рівень (адекватний)	високий рівень (адекватний)	занадто високий рівень (неадекватний)
До психокорекції	32	20	20	28
Після психокорекції	12	48	28	12

Це переконливо підтверджує той факт, що розширення уявлень щодо різних особливостей власної особистості разом із одержаним зворотнім зв'язком під час групової роботи, реалізація власного потенціалу безпосередньо у діяльність та переживання успіху в ній, а також робота з батьками – є тими базовими факторами, які впливають на корекцію самооцінки особистості.

2. За модифікованим варіантом методики оцінки рівня домагань Ф.Гоппе – прогресивними матрицями Равена були зафіксовані зміни параметрів висоти, адекватності та тактики цілепокладання, які сягають рівня статистичної значущості.

За висотним параметром суттєво збільшилася кількість підлітків, в яких у другому зрізі значно підвищився рівень домагань (відмінності сягають $p \leq 0,05$ за G-критерієм знаків). Наочно ці дані подано на рис.3.3.

Як видно з рис. 3.3, за результатами повторного тестування зафіксовано 48% підлітків із високим рівнем домагань, 40% – з середніми показниками висотного параметру домагань. З низьким рівнем домагань зафіксовано 12% респондентів. Натомість у контрольній групі нами зафіксовані незначні зміни висотного параметру домагань підлітка, які не сягають рівня статистичної значущості. Таким чином, можемо констатувати, що в результаті проведення психокорекційних занять, підлітки здобули навички постановки мети такої складності, що перевищує їх актуальні можливості, розширивши при цьому власні перспективи шляхом підвищення рівня домагань.

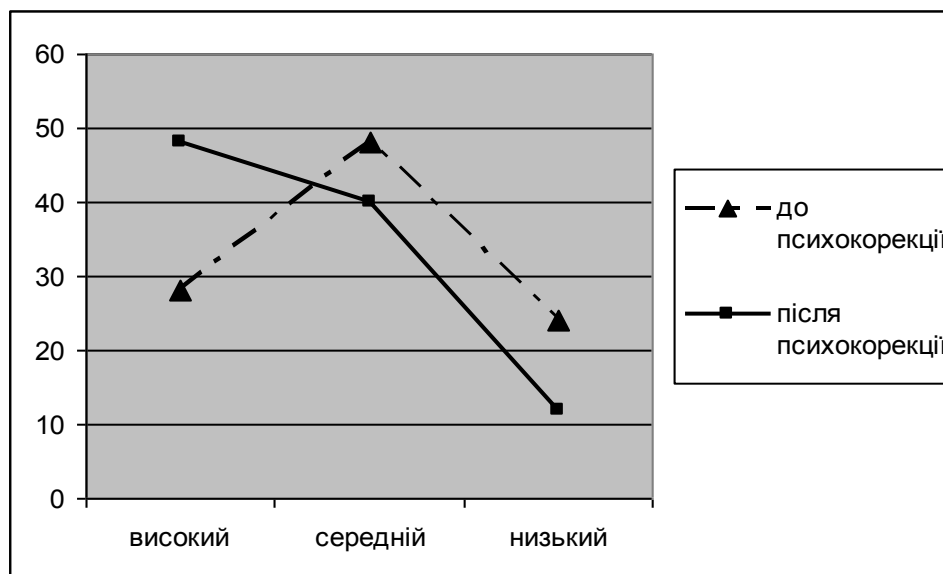


Рис. 3.3 Результати впливу психокорекційних заходів на висотний параметр домагань підлітків (вибірка 25 осіб, м. Миколаїв, 2009 р., %)

Однак, вважаємо за потрібне наголосити, що у підлітків (а це 16% з групи), у яких за результатами першого тестування було зафіксовано дивергенцію між самооцінкою та рівнем домагань (низька самооцінка – високі домагання) не виявлено було значної динаміки. Можемо висунути декілька припущень щодо такого феномену: по-перше, корекція такого сполучення рівня домагань та самооцінки потребує значних часових витрат; по-друге, потрібна активна підтримка та зацікавленість членів родини у співпраці з психологом; по-третє, низка несприятливих життєвих чи

навчальних ситуацій, які унеможливають переживання почуття успіху, зменшують або взагалі нівелюють ефективність тренінгових занять.

За параметром адекватності. На початок поведення тренінгу у групі було зафіксовано 84% підлітків з неадекватними показниками рівня домагань. Після другого зрізу показники змінилися і кількість підлітків з неадекватними домаганнями значно зменшилася – до 32 % (статистичні відмінності сягають рівня $p \leq 0,01$ за G-критерієм знаків). Зазначена динаміка наочно представлена на рис. 3.4.

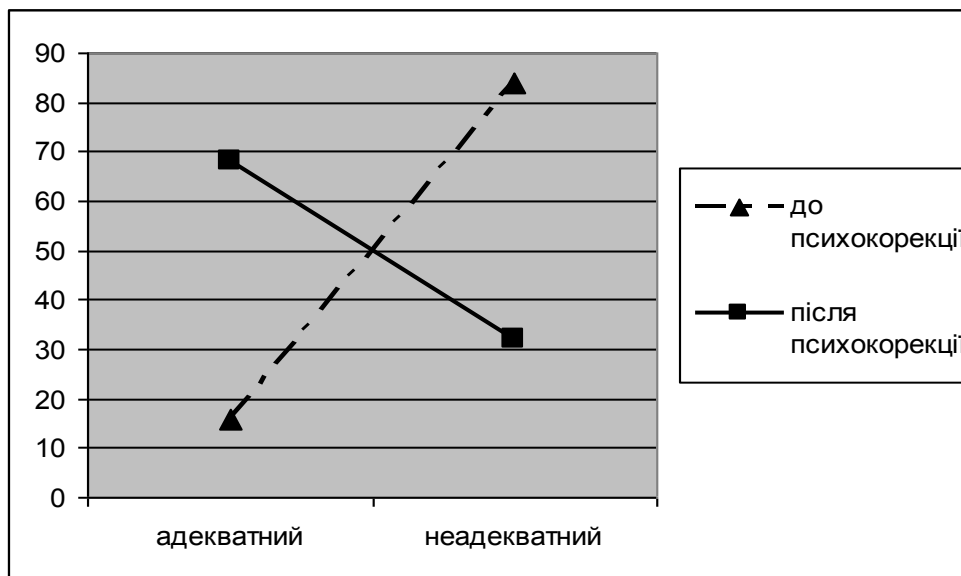


Рис. 3.4 Результати впливу психокорекційних заходів на параметр адекватності домагань підлітків (вибірка 25 осіб, м. Миколаїв, 2009 р.,%)

У контрольній групі, за результатами першого зрізу неадекватний рівень домагань продемонстрували 76% підлітків. За результатами другого зрізу кількість підлітків з неадекватними домаганнями становила 68% (зазначена динаміка не сягає рівня статистичної значущості). Можемо висунути припущення щодо таких показників: незначна динаміка зазначеного параметру рівня домагань свідчить про те, що усталена ситуація, яка має місце у повсякденному житті, не здатна «розхитати» ригідні уявлення підлітка щодо себе, а відтак, і не спонукує його до активного самоаналізу, «пошуку себе» та реалізації власного потенціалу в ефективне цілепокладання. Натомість в умовах тренінгової групи, розвиток процесів

рефлексії та прийняття себе відбувається більш ефективно, що змушує підлітків переглянути власні неефективні настанови щодо власного Я й адекватно моделювати подальшу діяльність.

Однак зазначимо, що за параметром адекватності змінилися показники тих підлітків, які за результатами першого зрізу мали не значні розходження між самооцінкою та рівнем домагань за висотним параметром (рівень домагань у таких підлітків був дещо нижчим або вищим від рівня самооцінки). Отже, найбільш ефективним був тренінг для підлітків з такими попередніми показниками: низька самооцінка – середні домагання, дуже висока самооцінка – середні домагання, середня самооцінка – низький рівень домагань, висока самооцінка – середній рівень домагань.

Таким чином, можемо зробити висновок, що у результаті тренінгу відбулося збагачення власного образу Я, «розширення» самосвідомості. А вправи, спрямовані на реалізацію набутого уявлення безпосередньо у діяльність («Тиждень переможця», «Згадай успіх», «Маю три бажання, але не маю золотої рибки...») сприяли підвищенню впевненості у собі та зайнятій позиції, зменшенню обережності у плануванні подальших дій.

За параметром стійкості. Результати першого зрізу зафіксували лише 8% підлітків з реалістичним паттерном цілепокладання, а решта підлітків продемонструвала неконструктивні паттерни. Після другого зрізу такі показники змінилися (зміни між зрізами статистично достовірні на рівні $p \leq 0,05$ за G-критерієм знаків). Результати психокорекційного впливу подано на мал. 3.5.

Як видно з рис. 3.5, значно збільшилася кількість підлітків з реалістичною тактикою цілепокладання – до 44%. Цікаво, що підлітки з гіперлабільною та змішаною тактиками після участі у тренінгу продемонстрували реалістичний паттерн постановки власних цілей (після проведення тренінгу кількість підлітків з гіперлабільним паттерном становила 12%, зі змішаним – 12%). Отже, можемо зазначити, що протягом тренінгу діти вчилися грамотно ставити цілі та аналізувати певні кроки для їх

досягнення. Зокрема, систематичне виконання й обговорення вправ «Тиждень переможця», «Коло мого життя» та ін. допомогло підліткам реально оцінити власні успіхи та невдачі, що, зрештою, й зумовило зміну деяких неконструктивних тактик цілепокладання.

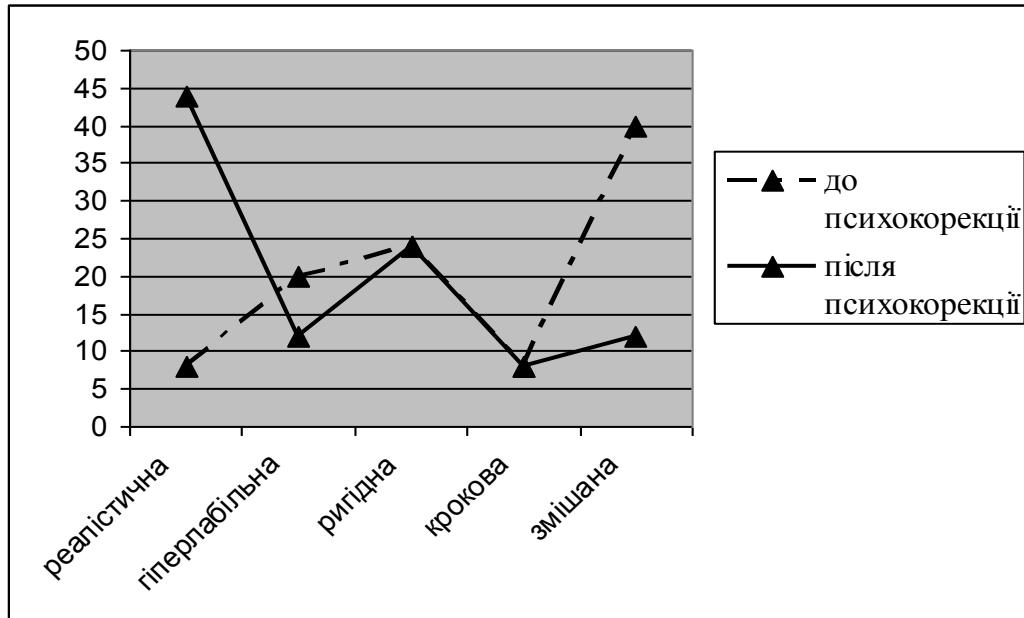


Рис. 3.5 Результати впливу психокорекційних заходів на тактику цілепокладання адекватності домагань особистості (вибірка 25 осіб, м.Миколаїв, 2009 р.,%).

Натомість у підлітків з ригідним та кроковим патернами цілепокладання не виявлено динаміки. Підлітки з такими патернами вибору цілей протягом всього циклу занять продемонстрували наявність цілей, які віддзеркалюють буденне життя. Систематичне виконання вправи «Тиждень переможця» показало, що наявним є шаблонне, стереотипне планування власного тижня. Такі підлітки продемонстрували розбіжності між власними уявленнями щодо майбутнього та плануваннями власного часу «тут і тепер». Причому виконання вправи «Хіт-парад моїх бажань», спрямованої на моделювання власного майбутнього (або конструювання ідеальних цілей), довело, що цілі у таких підлітків нечіткі та не пов'язані з сьогоденням. Приклад динаміки виконання вправи «Тиждень переможця» однією з учасниць тренінгу подано в додатку Ж.

Можемо припустити, що корекція зазначених неконструктивних паттернів постановки цілей потребує значних часових витрат, а також адекватної позиції з боку батьків, зокрема, надання підлітку більшої самостійності у вирішенні можливих для нього питань.

Стосовно самооцінки, то за результатами другого зрізу у більшості підлітків відбулося зміщення показників з неадекватно низької та занадто високої у межі адекватної. Вважаємо, що зазначені зміни є результатом аналізу та переосмислення життєвих перспектив; закріплення позитивного емоційного відношення до себе та інших; апробацією та перенесення у реальне життя адекватних форм реагування у ситуаціях успіху та невдачі.

Таким чином, можемо констатувати, що запропонована програма тренінгу корекції рівня домагань підлітків мала виразний психокорекційний ефект. Як і планувалося, було досягнуто певних змін або зафіксовано тенденції до змін у сфері самосвідомості та таких її компонентів, як самооцінка та рівень домагань.

Пояснити зафіксовані зміни у розвитку домагань підлітка протягом тренінгу видається можливим, звернувшись до базових положень вітчизняної психології стосовно рушійних сил психічного розвитку. Як відомо, діалектико-матеріалістична теорія розвитку вихідними положеннями психічного розвитку особистості визначає єдність внутрішніх та зовнішніх умов, які спричинюють її «саморух». С.Л. Рубінштейн вважав, що зовнішні умови – це умови природного й суспільного середовища, потрібні для існування індивіда та реалізації його можливостей. Внутрішні потреби – це ті потреби та суб'єктивні властивості індивіда, через які заломлюється все розмаїття зовнішніх, соціальних умов [цит. за 84]. Г.С. Костюк зазначав: «Зовнішні та внутрішні умови розвитку є протилежностями. Але вони не тільки взаємопов'язані, а й переходять одна в одну» [84, с.90]. Отже, процес розвитку як такий, що передбачає необхідну, послідовну та прогресивну зміну людської системи, її структурне та функціональне вдосконалення

(Г.С.Костюк), уможлиблюється за наявності внутрішніх та зовнішніх умов, які спричинюють певні протиріччя.

У процесі проведення тренінгу, важливою метою було створити ті протиріччя внутрішнього й зовнішнього, які б зумовили розвиток домагань за такими параметрами як висота, стійкість та адекватність (рис. 3.6).

Стосовно зовнішніх умов, то створення соціального контексту: тренінгової групи, відкритих, позитивних стосунків у ній, а також робота з батьками призвели до змінення усталеної ситуації, наповнення взаємостосунків у системах «підліток-однолітки» та «підліток-батьки» новими ресурсами. А.В. Фурман та О.Є. Гуменюк з цього приводу зауважували, що взаємини у системах «батько-дитина», «вчитель-учень» та ін. «логічно розглядати як низку ситуацій, завдяки яким розгортається *вчинок самопізнання* вихованця, коли пришвидшено формується його Я-концепція» [177, с.178]. Отже, організація такого клімату, який уможливив виникнення та розвиток психосоціальних процесів, спрямованих на поглиблення розуміння сутності власного Я, є одним із вагомих чинників розвитку домагань підлітка.

Крім цього, одержання зворотнього зв'язку від групи сприяло збагаченню та диференціації образу Я кожного учасника, його Я-концепції, котра є унікальним результатом психологічного розвитку особистості. Така ситуація певною мірою створила дисонанс між усталеними уявленнями підлітка щодо власних можливостей та характеристиками, наданими групою. Вслід за сучасними вченими, можемо припустити, що це сприяло переконструюванню особистих мислесхем (А.В. Фурман та О.Є.Гуменюк), які характеризують внутрішній світ людини й входять до складу її Я-концепції. Саме це створило підґрунтя для подальшого розвитку, корекції домагань особистості підлітка. На думку А.В.Фурмана та О.Є. Гуменюк, саме ці мислесхеми, або схеми Я «...допомагають «запустити» внутрішню самоорганізацію цілісного Я у дію, відіграючи роль своєрідного містка між актуальним і потенційним, набутиим і можливим, теперішнім і майбутнім»

[177, с.196]. На основі цього стала можливою подальша робота у напрямку проектування власного майбутнього, а також реалізації власного потенціалу у діяльність шляхом планування окремих дій.

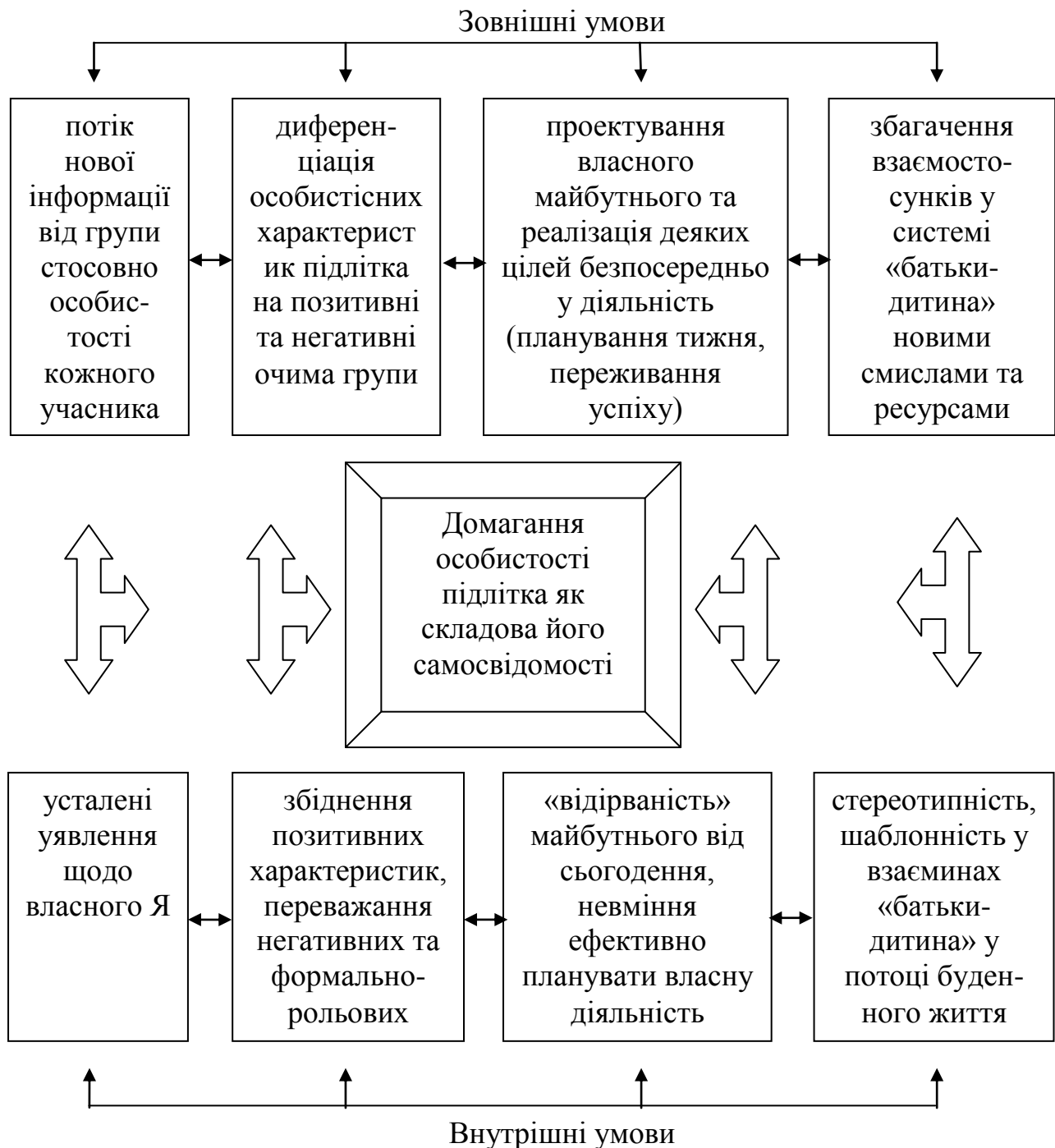


Рис. 3.6. Внутрішні суперечності як умова розвитку домагань підлітка

Важливою передумовою розвитку та підвищенню ступеня адекватності домагань підлітка стало створення ситуації, яка змогла розкрити нові можливості для учасників, «розхитати» їх ригідні уявлення. У цьому напрямку, наші міркування збігаються з поглядами Г.С. Костюка. Вчений

визначав одну з основних суперечностей, що є закономірною на всіх вікових етапах і виявляється у *«розходженні між новими потребами, цілями, прагненнями особистості, яка розвивається, і досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення»* [84, с.91]. З огляду на це, нами було запроваджене у цикл занять систематичне виконання вправ на планування власних дій з їх подальшою рефлексією. Зазначимо, що вагомим чинником становлення та розвитку домагань є переживання успіху у тій діяльності, яка є значущою, цікавою для особистості. За результатами шостого заняття було з'ясовано, що цілі переважної більшості учасників тренінгу є банальним відображенням буденного життя і їх реалізація не призводить до переживання успіху у діяльності. Отже, важливим завданням на цьому етапі було створити новий можливий для реалізації підлітка контекст, який би спонукав до активності, порушення «тимчасової рівноваги» (Г.С.Костюк). Для розв'язання цього у програму занять було включено низку вправ, спрямованих на моделювання власного майбутнього, визначення перспективних життєвих цілей. Визначення розбіжностей між плануванням теперішнього і бажаного майбутнього й уможливили розвиток домагань підлітка за параметрами висоти, адекватності та стійкості. Викладені міркування суголосять з позицією А. Адлера, який розкривав сутність життєвого шляху людини у свореній ним індивідуальній психології людини. Вчений виходив з того, що розуміння життєвого плану, а відтак і його реалізація, можлива тільки за умови збігу окремих актів (дій) з метою майбутнього, оскільки *«розуміння частки виникає тільки з розуміння цілого»* [2, с.10].

Підсумовуючи вищевказане можемо стверджувати, що запропонована програма тренінгу щодо корекції рівня домагань у поєднанні з психолого-педагогічною роботою з батьками є достатньо ефективним методом, який дозволяє впливати на процес розвитку висотного параметру домагань, а також параметрів адекватності та стійкості домагань та інших структурних компонентів самосвідомості підлітка.

Висновки до розділу 3

1. Найбільш перспективним та ефективним методом щодо корекції самосвідомості особистості вважається групова робота. Зважаючи на провідну діяльність цього періоду онтогенезу (котрою є інтимно-особистісне спілкування) й зміну значущих людей у житті підлітка (центром уваги підлітка є однолітки та друзі) найбільш обґрунтованим є застосування саме психологічного тренінгу для корекції рівня домагань підлітка.

2. Психологічна допомога підліткам, котрі потребують корекції рівня домагань як складової самосвідомості, уможлиблюється за умов долучення до роботи як підлітків, так і їхніх батьків. Дитячо-батьківські взаємини відіграють провідну роль у перебігу підліткової кризи й розвитку домагань підлітка. Отож для корекції рівня домагань доцільним є проведення роботи у двох напрямках: застосування соціально-психологічного тренінгу для корекції домагань підлітка, а також соціально-психологічна робота з їхніми батьками. Враховуючи особливості українських сімей, найбільш ефективним у роботі з батьками підлітка в межах школи є проведення просвітницької та психопрофілактичної роботи, з продовженням (у разі виникнення потреби) консультативно-психотерапевтичної співпраці.

3. Основою формувального експерименту став тренінг корекції рівня домагань підлітка, у якому завдяки розвиткові процесів самопізнання та самоусвідомлення, а також позитивному ставленню до себе була досягнена основна мета – співвіднесення актуальних можливостей з власними домаганнями. За даними самозвітів учасників, його результатом стали позитивні зміни в уявленнях про себе (це зазначили 88 % учасників); зазнала позитивних змін практика постановки подальших адекватних цілей (продемонстрували у самозвітах 60%); покращилися стосунки з однолітками (відзначили 76% підлітків); змінився характер взаємин з батьками у напрямку їх гармонізації (такі зміни відзначили 40% учасників тренінгу).

4. Порівняння результатів I та II зрізів формувального експерименту виявило виразну динаміку щодо таких параметрів рівня домагань як: висота,

адекватність та стійкість. Зокрема, суттєво збільшилася кількість підлітків, у яких підвищився рівень домагань ($p \leq 0,05$), що свідчить про набуття навичок постановки мети й розширення власних перспектив; змінилися показники параметру адекватності рівня домагань у напрямі їх зростання ($p \leq 0,01$), що вказує на активний розвиток процесів рефлексії, реалізацію набутих уявлень у діяльність з одночасним зменшенням обережності при плануванні подальших кроків; значно збільшилася кількість підлітків з реалістичною тактикою цілепокладання ($p \leq 0,05$), що підтверджує ефективність систематичного виконання низки вправ, спрямованих на корекцію рівня домагань. В результаті запровадження програми, підлітки навчилися адекватно реагувати на власні успіхи та невдачі, що привело до змін неконструктивних паттернів постановки цілей та підвищення висотного параметру їх домагань.

Відтак, запропонована програма психологічного тренінгу щодо корекції рівня домагань підлітка у поєднанні з психолого-педагогічною роботою з їхніми батьками забезпечила виразний позитивний психокорекційний ефект.

ВИСНОВКИ

1. Домагання є важливим компонентом самосвідомості особистості, тісно пов'язаним із самооцінкою та образом Я, що презентує особливості мотивації досягнення у процесі діяльності. Сутність феномена полягає у встановленні суб'єктом мети такої складності, яка відповідає його можливостям та досвіду і призводить до переживання почуття успіху та задоволення.

Розвиток домагань особистості відбувається найбільш інтенсивно у підлітковому віці й пов'язаний з особливостями соціальної ситуації, передусім, сімейної.

2. Вивчення особливостей домагань підлітка дає підстави стверджувати, що на цьому етапі онтогенезу відбувається активний процес їх становлення та розвитку. Доведено, що для підліткового віку характерними є наступні тенденції, що свідчать про зростання зрілості домагань: підвищення їх рівня, адекватне реагування на власні успіхи та невдачі і удосконалення планування подальших кроків. Водночас, про недосконалість та незрілість домагань у підлітковому віці свідчать наступні особливості: низька диференційованість ідеальних та реальних цілей; недостатня стійкість домагань у часовому вимірі.

2. Емпірично встановлено, що домагання тісно пов'язані з самооцінкою підлітка, що вказує на намагання планувати подальші кроки, спираючись на оцінку власних можливостей. Отримані емпіричні дані свідчать про узгодженість розвитку та взаємний вплив домагань та самооцінки як компонентів самосвідомості підлітка.

3. Доведено, що характеристики параметрів висоти, адекватності та стійкості домагань суттєво пов'язані з особливостями сімейної ситуації підлітків, насамперед, зі стилями сімейного вихованнями. Дослідження дозволило виявити додатні кореляційні взаємозв'язки всіх параметрів

домагань із адекватним стилем сімейного виховання. Крім того, взаємозв'язки параметру висоти з показником наявної дистанції між членами сім'ї; параметру адекватності з показником збалансованого типу сімейної системи та показником виокремлення підлітком сімейної структури; параметру стійкості з характеристиками сімейної системи, а саме: реалістичного патерну з адекватним стилем сімейного виховання та з параметром збалансованості функціонування сімейної системи, ригідної й змішаної тактики цілепокладання з показником надання переваги дитячим якостям, що має місце при стилі сімейного виховання «потураюча гіперпротекція», показниками крокового та змішаного патерну вибору цілей з показниками відчуття власної незначущості та відсутності чіткого уявлення про структуру сім'ї у підлітка.

4. Емпірично встановлено відмінності у характеристиках внутрішньосімейних взаємин у підлітків з різними особливостями домагань. З'ясовано, що підлітки з високим рівнем домагань виховуються в сім'ях з оптимальним ступенем емоційної близькості, що уможливорює паритетність у стосунках, підтримку та опіку з боку батьків, автономію у постановці власних цілей. Підлітки з середнім рівнем домагань виховуються в сім'ях з порушеннями виховного процесу у вигляді потураючої гіперпротекції, емоційного нехтування та жорстокого ставлення. Підлітки з низьким рівнем домагань належать до заплутаного типу сімейної згуртованості, що сприяє нав'язуванню батьками власної точки зору, узурпації особистісного простору підлітка, а відтак, і неможливості підлітком самостійно планувати подальшу діяльність для досягнення власної мети.

Доведено, що підлітки з адекватними домаганнями виховуються в збалансованих сім'ях, що пояснюється наявністю гармонійних внутрішньосімейних стосунків, ефективним розв'язанням життєвих завдань членами родини та інтеріоризації цього досвіду підлітком. Розвитку неадекватності домагань сприяє роз'єднаність сімейної системи, встановлення значної дистанції у дитячо-батьківських стосунках,

незацікавленість життям підлітка і відсутність підтримки в ситуаціях успіху та невдачі.

Визначено, що становлення патернів цілепокладання пов'язано насамперед з особливостями сімейної згуртованості: розділені сім'ї сприяють розвитку реалістичного патерну; заплутаний тип - крокової тактики; сім'ї з роз'єднаним типом згуртованості та стилем сімейного виховання «емоційне нехтування» сприяють розвитку гіперлабільної тактики цілепокладання.

5. На основі проведеного дослідження запропоновано і апробовано програму корекції домагань та інших основних компонентів самосвідомості підлітка, ефективність якого була доведена експериментально. Доведено, що психокорекція домагань особистості шляхом тренінгу дозволяє впливати на процес становлення самосвідомості особистості та її структурних компонентів за рахунок аналізу та переосмислення життєвих перспектив; закріплення позитивного емоційного ставлення до себе та інших; апробації та перенесення в реальне життя адекватних форм реагування в ситуаціях успіху та невдачі. Доцільним є поєднання психокорекційної роботи з підлітками у тренінгу із психолого-педагогічною роботою з їхніми батьками. Завдяки цьому посилюється психокорекційний ефект розвитку домагань особистості та гармонізуються дитячо-батьківських взаємини.

Перспектива подальшої роботи бачиться у таких напрямках: 1) подальшого вивчення потребують питання формування та становлення параметрів домагань особистості на різних етапах онтогенезу в атмосфері сімейного виховання дитини та в умовах зростання дитини без сім'ї; 2) вдосконалення методичного інструментарію для виявлення специфіки домагань як важливого структурного компоненту самосвідомості, що передбачає розробку інноваційних або модифікацію наявних методик; 3) вдосконалення засобів психологічної допомоги сім'ям з урахуванням загальних та специфічних проблем розвитку особистості дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер; пер. с англ. А. Боковой. — М.: Академический Проект, 2007. — 240 с. — («Психологические технологии»).
3. Алексеев П.В. Философия/ П.В.Алексеев, А.В. Панин. — М.: ООО «ТК Велби», 2002. — 608 с.
4. Алешина И.Ш. Уровень притязаний студентов педвуза с различными акцентуациями характера: дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Алешина Ирина Шамильевна. — Москва, 2003.
5. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е. Алешина. — 2-е изд. — М.: Независимая фирма «Класс», 2000. — 203 с.
6. Алиева М.А. Я сам строю свою жизнь / [М.А. Алиева, Т.В.Гришанович, Л.В.Лобанова, Н.Г. Травникова, Е.Г.Трошихина]; под ред. Е.Г.Трошихиной. — СПб.: «Речь», 2006. — 216 с.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х томах / Б.Г.Ананьев; [под. ред. Бодалева А.А., Ломова Б.Ф]. — М., 1980.
8. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография / Т.В.Андреева. — СПб.: Речь, 2005. — 436 с.
9. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. — СПб.: Питер, 2006. — 271 с.
- 10.Арестова О.Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания / О.Н.Арестова // Вестн. Моск. Ун-та. Сер.14. Психология. — 1998. — №4. — С. 40-46.
- 11.Архиреева Т.В. Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего школьника / Т.В. Архиреева // Вопросы психологии. — 2006. — №3. — С.67-77.

- 12.Бажутина С.Б. Проблемы формирования «Я» человека / С.Б. Бажутина // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №7. – С.72-75.
- 13.Байярд Р.Т. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р.Т. Байярд, Д. Байярд; пер. с англ. А.Б.Орлова. – М., «Семья и школа», 1991. – 221 с.
- 14.Балаштик Б. Уровень притязаний / Б. Балаштик // Диагностика психического развития. – Прага: Авиценум, 1978. – С. 161-166.
- 15.Баранник В. Самооцінка та її місце в структурі самосвідомості / В.Баранник // Соціальна психологія. – 2006. – №3. – С. 95-101.
- 16.Батурин Н.А. Уровень притязаний как метод исследования личности / Н.А. Батурин, Н.А.Курганский // Диагностика психических состояний в норме и патологии. – Л.: Медицина. – 1980. – С. 140-148.
- 17.Бейкер К.Г. Теория семейных систем М. Боуэна / К.Г. Бейкер // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С. 155-164.
- 18.Бердникова Ю. Семейная жизнь на 5+/ Ю. Бердникова. – СПб.: Наука и Техника, 2008. – 224 с.
- 19.Бернс Р. С. Развитие Я-концепции и воспитание /Р.С. Бернс; пер. англ. М.Б. Гнедовского, М.А. Ковальчук. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.
- 20.Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності / І.Д. Бех. – К.:Академвидав., 2009. – 246 с.
- 21.Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М.Р.Битянова. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 299 с.
- 22.Блейхер В.М. Патопсихологическая диагностика / В.М.Блейхер, И.В.Крук. – Киев, 1986.
- 23.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1986. – 375 с.
- 24.Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1976. – №6. – С. 45-53.

- 25.Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; [под ред. Д.Й. Фельдштейна]. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.
- 26.Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь / В.В. Бойко. – СПб.: «Союз», 2002. – 160 с.
- 27.Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект / А.К. Болотова // Вопросы психологии. – 2006. – №2. – С. 116 – 125.
- 28.Болотова А.К. Временная динамика Я – концепции в подростковом возрасте / А.К. Болотова, В.А. Штроо // Мир психологи. – 2002. – №2. – С. 106-110.
- 29.Боришевский М.Й. Проблема самоактивності особистості: сутність, сучасний стан, перспективи дослідження / М.Й. Боришевський // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип.25. – С.106-117.
- 30.Боришевский М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С.26-33.
- 31.Боришевский М.Й. Развитие саморегуляции поведения школьников: автореф. на здобуття наук. ступеня доктора психол.наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / М.Й. Боришевский. – К., 1992. – 77 с.
- 32.Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості / Мирослав Боришевський // Психологія і суспільство [Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис]. – 2009. – №4. – С. 119 -126.
- 33.Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний / Л.В. Бороздина. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1985. – 103 с.
- 34.Бороздина Л.В. Притязания и самооценка / Л.В. Бороздина, Л.Видинска // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1986. – №3. – С.21-30.

- 35.Бороздина Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 104-114.
- 36.Бороздина Л.В. Что такое самооценка? / Л.В. Бороздина // Психологический журнал. – 1992. – Т.13, №4. – С.99-101.
- 37.Братусь Б.С. О механизмах целеполагания / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1977. – №2. – С. 121-124.
- 38.Бубнова И.С. Особенности Я-образа у подростков и его формирование в условиях семейного воспитания: дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.07. / Бубнова Ирина Сергеевна. – Иркутск, 2004. – 175 с.
- 39.Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф.Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: ПитерКом, 1999. – 528 с.
- 40.Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
- 41.Вассерман Л. И. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в методико-педагогической практике/ Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицина. – СПб.: Речь, 2004. – 242 с.
- 42.Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога / И.В.Вачков. – Моск. гос. психол.-пед. ин-т. – М.: Ось-89, 2006. – 223 с.
- 43.Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / АПН СССР / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983 – . – Т.4: Детская психология. – 1983. – 432 с.
- 44.Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения / Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – . – Т.1. –1982. – 423 с.
- 45.Вікова психологія / За ред. дійсного члена АПН СРСР Г.С. Костюка. – К.: «Радянська школа», 1976. – 269 с.
- 46.Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта / К. Витакер. – М.: Класс, 2004. – 208 с.

47. Гамидуллаев Б. Магомед Н. Самоуправление: потенциал личности / Б. Магомед Н. Гамидуллаев. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 588 с.
48. Гарбузов В.И. Неврозы у детей и их лечение / В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев. – М.: Медицина, 1977. – 272 с.
49. Гаврищак Л.И. Притязания подростков как фактор их взаимодействия в коллективе сверстников: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Л.И. Гаврищак. – К., 1989. – 16 с.
50. Гербачевский В.К. Исследование уровня притязаний в связи с индивидуально-типическими характеристиками эмоциональности и интеллекта: Дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.07 Л., 1970.
51. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х т. – М.: Мир. – 1992. – 376 с.
52. Гомелаури М.Л. Уровень притязаний и эффекты установки / Л.М. Гомелаури // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. – Тбилиси, 1978.
53. Горбушина О.П. Психологический тренинг. Секреты проведения / О.П. Горбушина. – СПб.: Питер, 2008. – 176 с.
54. Гошек В. Уровень притязаний и его роль в психологической подготовке спортсмена / В. Гошек // Теория и практика физической культуры. – 1972. - №1. – С.32-37.
55. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – 2-е изд. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
56. Губа А.В. Зависимость самооценки старшеклассников от стиля взаимоотношений с родителями / А.В. Губа // Вісник Харківського Національного Університету. Серія «Психологія». – 2002. – № 550, Ч.1. – С.62-65.
57. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Монографія / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

58. Давидюк Н. О. Образ «Я» як регулятор подружніх взаємин: Дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Давидюк Наталія Олександрівна. – К., 2006 – 209 с.
59. Джемс У. Психология / У. Джемс, [под ред. Л.А. Петровской]. – М.: Педагогика, 1991. – 369 с.
60. Дети и подростки: психология развития / Д. Шэффер. – СПб.: Питер, 2003. – 976 с.
61. Дружинин В.Н. Психология семьи: 3-е изд / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
62. Думитрашку Т.А. Влияние внутрисемейных факторов на формирование индивидуальности / Т.А. Думитрашку // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 135-142.
63. Душкина М.Р. Взаимосвязь структуры Я-концепции ребенка и специфики внутрисемейных отношений: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2003.
64. Життєві домагання особистості: монографія/ Ін-т соціальної та політичної психології АПН України; [під кер. Т.М. Титаренко]. – К.: Пед. Думка, 2007. – 452 с.
65. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2005. – 254 с.
66. Елизаров А.Н. Психологическое консультирование семьи: Учебное пособие / А.Н. Елизаров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Ось-89», 2005. – 400 с.
67. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 168 с.
68. Ерофеев А.К. Уровень притязаний: проблемы и перспективы / А.К. Ерофеев // Психологические особенности формирования личности школьника. – М.: Изд-во АПН СССР, НИИ общей и пед. психологии. – 1983. – С.11-21.

- 69.Ерофеев А.К. Характеристика количественных показателей целеобразования при выявлении уровня притязаний: межвузовский сборник научных трудов [«Личность в общении и деятельности»] /А.К.Ерофеев. – Ульяновск, 1985. – 105 с.
- 70.Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина / Б.В. Зейгарник. – М., 1981.
- 71.Зинько Е.В. Соотношение самооценки и уровня притязаний по параметрам устойчивости и адекватности: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»/ Е.В Зинько. – М., 2007. – 22 с.
- 72.Івасюк Ю. Теоретичне обґрунтування типології сімейної структури / Юрій Івсюк, Оксана Когут// Психологія і суспільство [Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис]. – 2008. – №4. – С. 99 -103.
- 73.Иващенко А.В. Проблемы Я – концепции личности в отечественной психологии / А.В. Иващенко, В.С.Агапов, И.В. Барышникова // Мир психологи. – 2002. – №2. – С. 17-30.
- 74.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
- 75.Капитонов А.Н. Влияние организационно-деятельностной игры на уровень притязаний личности: дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.05/ Капитонов Антон Николаевич. – Москва, 2000. – 162 с.
- 76.Капцова Е.А. Особенности самосознания подростков при различном восприятии семейной ситуации: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05., 19.00.01 / Капцова Елена Анатольевна – М., 2002. – 233с.
- 77.Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие для вузов / О.А.Карабанова. – М.: Гардарики, 2008. – 319 с.
- 78.Кацера А.О. Особливості образу Я у бездоглядних підлітків: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01

- «Загальна психологія, історія психології» / А.О. Кацуро. – Київ, 2005. – 19 с.
- 79.Ковалев С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
80. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. школа, 1978. – 87 с.
- 81.Коломинский Я.Л. Беседы о тайнах психики / Я.Л. Коломинский. – Мн.: Юнацтва,1990.- 192 с.
- 82.Кон И.С. Открытие «Я» /И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 352 с.
- 83.Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
- 84.Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк; [за ред. члена-кореспондента Л.М.Проколієнко]. – Київ: «Радянська школа», 1989. – 608 с.
- 85.Кравцова С.В. Подросток на перекрестке эпох / С.В. Кравцова. – М.: Генезис, 1997. – 191 с.
- 86.Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
- 87.Крюкова Т.А. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т.А. Крюкова, М.В.Сапоровская, Е.В. Куфтяк. – СПб., Речь. – 2005. – 240 с.
- 88.Кулагина И.Ю. Развитие ребенка на разных возрастных этапах / И.Ю.Кулагина // Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. – М., 1996. – С. 58-172.
- 89.Кучеренко С. Методологічні підходи до вивчення самосвідомості особистості підлітків та юнаків / Світлана Кучеренко // Психологія і суспільство [Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис]. – 2009. – №1. – С. 134-151.
- 90.Лабінська С.М. Ситуація успіху чи невдачі як один із чинників формування рівня домагань підлітків /С.М. Лабінська // Актуальні

- проблеми психології. Том X. Випуск 3. / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Главник, 2008. – С. 370 – 377.
- 91.Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1997. – 446 с. (Серия: Памятники психологической мысли).
- 92.Левин К. Теория поля в социальных науках: Пер.с англ. Е. Сурпина/ К. Левин. – СПб.: Речь, 2000. – 368 с.
93. Левин К. Топология и теория поля // Хрестоматия по истории психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 122-131.
- 94.Левин К. Уровень притязаний / [К.Левин, Т.Дембо, Л.Фестингер, П.Сирс] // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А.Пузыря. – М., 1982. – С.86-93.
- 95.Левкович В.П. Самооценка и ее роль в формировании и воспитании личности / В.П. Левкович // Советская педагогика. – 1973. – №6. – С. 97-107.
- 96.Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность /А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
- 97.Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов [отв. ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова]. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
- 98.Лэнг Р.Д. Расколотое «Я» /Р.Д. Лэнг. – СПб: Белый Кролик, 1995. – 352 с.
- 99.Лидерс А.Г. Семьякак психологическая система. Очерки психологии семьи: Монографии по психологии семьи. / А.Г. Лидерс. – М.Обнинск: ИГ «Социальные науки», 2004. – 296 с.
100. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
- 101.Майерс Д. Социальная психология / Дэвид Майерс; пер. с англ. В.Гаврилов, С. Шпак, С. Меленевская, Д. Викторова, А. Гурова [6-е изд., перераб. и доп.]. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.

102. Максименко С.Д. Структура особистості / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. - №12. – С.1-11.
103. Максименко С.Д. Структура особистості / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. - №1. – С.1-13.
104. Макшанов С.И.. Психогимнастика в тренінге / С.И.Макшанов, Н.Ю.Хрящева. – Санкт-Петербург, 1993. – 304 с.
105. Маликова Т.В. Психологическая защита: направления и методы: Учебное пособие / [Т.В.Маликова, Л.А.Михайлов, В.П.Соломин, О.В.Шатрова]. – СПб.: Речь, 2008. – 231 с.
106. Малкина - Пых И.Г. Семейная терапия / И.Г. Малкина - Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
107. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М.Марковская. – СПб: ООО Издательство «Речь», 2000. – 150 с.
108. Мартинюк О. Соціально-психологічні концепції сім'ї як теоретична основа її емпіричного вивчення / Оксана Мартинюк // Психологія і суспільство [Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис]. – 2008. – №4. – С. 104-115.
109. Мейли Р. Структура личности / Р. Мейли // Экспериментальная психология. – Вып. V. – М., 1975. – С.196-283.
110. Меднікова Г.І. Вплив оцінної норми, яку застосовує вчитель на розвиток рівня домагань молодших школярів / Г.І. Меднікова // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2006. – Вип. 25. – С.179-184. – (Інституту психології ім. Г.С. Костюка 60 років).
111. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека / В.С. Мерлин. – Пермь, 1971. – 119 с.
112. Мид М. Культура и мир детства /М.Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
113. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В.М. Минияров. – М.: Московский

- психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 256 с.
114. Минухин С.. Техники семейной терапии / С.Минухин, Ч.Фишман. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 304 с. Моральна свідомість та самосвідомість особистості. Монографія. / За ред. проф.М.Савчина, доц. І.Галяна. – Дрогобич, 2009.Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
117. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 456 с.
118. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / В.Н. Мясищев. – М.- Воронеж: «МОДЭК», 1997. – 224 с.
119. Невлева И.М. Философия /И.М. Невлева. – М.: Издательство РДЛ, 2002. – 448с.
120. Неймарк М.С. Аффекты у детей и пути их преодоления / М.С.Неймарк // Советская педагогика. – 1965. – №5. – С. 91-99.
121. Овсянецька Л.П. До проблеми психологічної сутності домагань особистості /Л.П. Овсянецька // Філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаніка, 1999. – Вип.3. – №1. – С. 55-62.
122. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы /Л.Ф.Обухова – М.: Тривола, 1995.– 351 с.
123. Олифирович Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И.Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
124. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.:ТЦ «Сфера», 2002. – 512 с.
125. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг. Учебное пособие для вузов / В.Э. Пахальян. – СПб и др.: Питер, 2006. – 223 с.

126. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг/Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
127. Полозова Т.А. О внутренней структуре самооценки личности / Т.А.Полозова // Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. – М., 1975. – 237 с.
128. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / под ред.Л.А.Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
129. Прихожан А.М. Подросток в учебнике и в жизни / А.М. Прихожан , Н.Н. Толстых. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
130. Прихожан А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н.Толстых. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
131. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе/ А.С.Прутченков. – М.: ЭКСМО-пресс, 2001 .— 638 с.
132. Психологические особенности самосознания подростка/ Под ред. М.Й. Боришевського. – К.: Вища школа, 1980. – 167 с.
133. Психология подростка. Полное руководство / [под. ред. члена-корр. РАО А.А. Реана]. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с.
134. Психология самосознания / [под. ред. Райгородского Д.Я]. – Самара: Изд.дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.
135. Психология семейных отношений. Уч.-метод. пособ. / М.В. Семина. – Чита: Изд-во Заб ГПУ, 2000.
136. Психология: словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г.Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
137. Психологічна допомога сім'ї: посібник/ [за ред. З.Г. Кісарчук]. – К.,1998. – 182 с.
138. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 320 с.

139. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2 – 328 с.
140. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 308 с.
141. Рудестам К. Групповая психотерапия. 2-е изд./ К. Рудестам. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
142. Савонько Е.И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста / Е.И. Савонько // Вопросы психологии. – 1969. – №4. – С. 107- 117.
143. Саготовская Л.Г. Воспитание личности в условиях семейного коллектива / Л.Г. Саготовская. – Томск, 1971. – 64 с.
144. Самосознание и защитные механизмы личности / [под ред. Райгородского Д.Я]. – Самара: Изд.дом «БАХРАХ-М», 2000. – 656 с.
145. Сапожнікова Л.С. Самооцінка, домагання та діагностика деяких їх особливостей / Л.С. Сапожнікова // Психологія: Наук.-метод. зб. – К.: Освіта, 1993. – вип..40. – С.73-82.
146. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
147. Сатир В. Психотерапия семьи / В. Сатир. – СПб.: «Речь», 2001. – 283 с.
148. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения/ В.Ф. Сафин // Вопросы психологии. – 1975. – №3. – С.62-72.
149. Семиченко В.А. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К.: Веселка, 1998.– 460 с.
150. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / [под ред. А.А. Бодалева, В.В.Столина]. – М., Педагогика, 1989. – 206 с.
151. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2004. –350 с.

152. Сидоров К.Р. Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности старшеклассников / К.Р. Сидоров // Вопросы психологии. – 2007. - №3. – С. 149-157.
153. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н.Ю. Синягина. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 96 с.
154. Системная семейная терапия: Классика и современность / [сост. и научный ред. А.В. Черников]. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005.– 400 с.
155. Смирнова Е.Е. Познаю себя и учусь управлять собой. Программа уроков психологи для младших подростков (10-12 лет) / Е.Е. Смирнова. – СПб.: Речь, 2007. – 216 с.
156. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением / Л.С. Славина. – М.: Просвещение, 1966. – 150 с.
157. Солдатова Е.Л. Эго-идентичность в нормативных кризисах развития / Е.Л. Солдатова // Вопросы психологии. – 2006. – №5. – С.74-84.
158. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья: в 2 т. / А.С.Спиваковская. – ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000– . – (Серия «Психология – XX век»).
- Т.1. –2000. –304 с.
- Т.2. –2000. –464 с.
159. Стишенок И.В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей / И.В. Стишенок. – СПб.: Речь, 2006. – 240 с.
160. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 286 с.
161. Соколова Е.Т., Чеснова И.Г. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей / Е.Т.Соколова, И.Г. Чеснова // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 110-117.
162. Сулейманова Л.М. Самооценка и уровень притязаний учащихся 9-х классов, обучающихся в разных социокультурных условиях: дисс.

- ...канд. психол. наук: 19.00.07/ Сулейманова Людсия Масходовна. – Калуга, 2004. – 159 с.
163. Сухоленова О.Г. Формування адекватного образу «Я» у дівчат із неповної сім'ї: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.Г.Сухоленова. – Л., 2000. – 20 с.
164. Терлецька Л.Г. Підходи до поняття «самосвідомість» у вітчизняній психології / Л.Г. Терлецька // Проблеми загальної та педагогічної психології: [зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України]. – 2004. – Т.6, вип.8. – С.331-337.
165. Терлецька Л. Технологія самоаналізу / Л. Терлецька. – К.: Главник, 2005. – 96с.
166. Технологія тренінгу / [упоряд.: О.Главник, Г. Бевз ; за заг. ред. С.Максименко]. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
167. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности / В.Я. Титаренко. – М.: «Мысль», 1987. – 351 с.
168. Титаренко Т.М. Життєві домагання особистості у сучасному потенціалістському дискурсі / Т.М. Титаренко // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Інституту психології ім. Г.С. Костюка 60 років. – 2006. – Вип. 25. – С. 416-430.
169. Титаренко Т.М. Структура і функції життєвих домагань особистості / Т.М. Титаренко // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2004. – Т.6. – Вип.2 – С. 290-295.
170. Тихомиров О.К. Психологические механизмы целеобразования / О.К.Тихомиров. – М.: «Наука», 1977. – 258 с.
171. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М., Московський психолого-соціальний інститут: Флинта, 2004. – 672 с.

172. Философия / [отв. ред. В.П. Кохановский]. – Ростов н/Дону: Изд-во «Феникс», 2000. – 576с.
173. Фопель К. Энергия паузы: Психологические игры и упражнения/ К.Фопель. – М.: Генезис, 2004. – 240 с.
174. Формирование личности старшеклассника/ Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: «Педагогика», 1989. – 169 с.
175. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд; [пер. с нем. Г.В.Барышниковой]; под ред. Е.Е.Соколовой и Т.В. Родионовой. – СПб.: Азбука-классика, 2006. – 480 с.
176. Фример Д. Техники семейной психотерапии / Д. Фример. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
177. Фурман А.В. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник / А.В.Фурман, О.Є. Гуменюк. – Львів: Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.
178. Хекхаузен Х. Мотивация достижения / Х. Хекхаузен // Психология мотиваций и эмоций/ под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. – М.: ЧеРО, МПСИ Омега – Л., 2006.
179. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения /Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.
180. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка / Г.Т. Хоментаскас. – М., Педагогика. – 1989. – 154 с.
181. Хьелл Л. Теории личности / Л.Хьелл, Д.Зиглер.– 3-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 607 с.
182. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Цілуйко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 271 с.
183. Цукерман Г.А. Психология саморазвития/ Г.А.Цукерман, Б.М.Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
184. Чамата П.Р. Про генезис самосвідомості дитини // Наукові записки. – Т.1. – К., 1959. – С.224-243.

185. Чамата П.Р. Самосвідомість /П.Р. Чамата // Психологія. – К.: Рад. школа, 1968. – 510 с.
186. Черников А.В. Тренинг по семейной диагностике / А.В. Черников // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №9. – С.37 - 42.
187. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. – М., 1978. – 144 с.
188. Шаповаленко И.В. Родительское отношение к ребенку: определение, типы и влияние на психическое развитие / И.В. Шаповаленко // Семейная психология и семейная терапия. – 2004. – №3. – С.81-90.
189. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 544с.
190. Шильштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте / Е.С. Шильштейн // Психологический журнал. – 2000. – №2. – С.69-78.
191. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов / Л.Б.Шнейдер. – [2-е изд.]. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.
192. Шмидт В.Р. Психологическая помощь родителям и детям: тренинговые программы / В.Р. Шмидт. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 256 с.
193. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – [изд. 2-е, испр. и доп.]. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
194. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи / Э.Г.Эйдемиллер, В. Юстицкис. – [3-е изд.]. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
195. Эльконин Д.Б. Взрослость, ее содержание и формы проявления у подростков-пятиклассников /Д.Б. Эльконин// Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / ред.- сост. Г.Б. Бурменская. – М.: Моск.псих.-соц. Инстит., 2005.
196. Эриксон Э. Психологический кризис развития в отрочестве и юности/ Э. Эриксон //Подросток и семья: хрестоматия / [под. ред.

- Д.Я.Райгородского]. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2002. – 656 с.
197. Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т.М. Яблонська. – Київ, 2000. – 20 с.
198. Baumeister R.A. Self-presentation View of Social Phenomena // Psychological bulletin. 1982. Vol.91. №1.
199. Benjamin L. S. Structural analysis of social behavior. – Psychol. Rev., 1974.
200. Bowen M. Family therapy in clinical practice. New York: Aronson, 1978.
201. Coopersmith S. Studies in self-esteem. – Scientific American, 1968, N. 218.
202. Erikson E.H. The concept of ego identity // Amer. Psychoanal. Assn. – 1956. – №4. – P. 56-121.
203. Freud S. The ego and the id. London, Hogarth Press, 1961.
204. Hoppe F. Erfolg und Misserfolg. Forsch., 1930, 14, 1-62.
205. Olson D. Faces-3. Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale. Family Social Science. University of Minnesota, 1985.
206. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-Image. – Princeton: Princeton University Press, 1965.
207. Satir V. The new peoplemaking. – California: Science and Behavior Book, Inc., Mountain View, 1988. – 440 p.
208. Sterling H. Psychoanalysis and family therapy. – N. Y.: Jason Aronson, 1977. – 356 p.

Додаток А

**Критерії аналізу результатів за методикою
«Сімейна соціограма»****1. Кількість членів сім'ї, включених до кола:**

- Всі члени сім'ї;
- Не всі члени сім'ї.

2. Величина кілець:

- Маленьке кільце **Я** у порівнянні з іншими;
- Велике кільце **Я** у порівнянні з іншими;
- Велике кільце **П (Папа)** у порівнянні з іншими;
- Велике кільце **М (Мама)** у порівнянні з іншими;
- Всі кільця однакові.

3. Розташування кілець відносно один одного:

- Всі кільця розташовані в рядок;
- Виокремлені підсистеми;
- Кружок **Я** розташований в центрі або вгорі;
- Кружок **Я** знаходиться внизу або віддалений від інших;
- Хаотично розташовані кільця по колу;
- Кільця розташовані один в одному – «матрьошка».

4. Дистанція між кільцями:

- Симбіотичне злиття;
- Достатньо близько розташовані кільце **Я** та інші кільця;
- Кільце **Я** дещо віддалене у порівнянні з розташуванням інших кілець;
- Дуже велика дистанція між кільцем **Я** та іншими кільцями;
- Усі кільця знаходяться на однаковій відстані по відношенню один до одного.

Додаток Б

Матриця інтеркореляцій (рівень значущості⁸).

			Стилі сімейного виховання							Тип функціонування сім'ї		
			Адекватний	Домін. гіперпрот	Потур. гіперпрот	Емоційне нехтуван.	Високі моральні вимоги	Жорсток ставлен.	Гіпо-протекція	Збалансований	Середньозбаланс.	Незбалансований
Рівень домагань	Висота	Високий	0.05									
		Середній			0.05	0.05		0.05				
		Низький										
	Адекватність	Адекватн.	0.01							0.05	0.05	
		Неадекватн		0.01	0.01							
	Такт. цілепокладан	Реаліст.	0.01							0.05	0.05	
		Гіперлаб.				0.001						
		Ригідна			0.05							
		Крокова										
		Змішана			0.05							

⁸ У таблиці подано лише значущі кореляції

Додаток В

Програма корекції самооцінки та рівня домагань підлітків

Структура занять

№ з/п	Етап заняття	Вид роботи (вправи)	Орієнтовна тривалість
1. Перше заняття			60 хв.
1.	Знайомство	Вправи: «Самопрезентація»; «Назви своє ім'я».	10 хв.
2.	Прийняття правил роботи у групі	Обговорення, голосування.	10 хв.
3.	Психогімнастична вправа	Вправа: «Людина-цифра»	10 хв.
4.	Інформація для учасників тренінгу	Міні-лекція на тему «Що таке самосвідомість?»	5 хв.
5.	Вправа на розвиток рефлексії	Вправа: «Хто Я?»	15 хв.
6.	Завершення	Вправа «Цікавий смайлик».	10 хв.
2. Друге заняття			60 хв.
1.	Привітання	Вправа: «Привітайся різними частинами свого тіла»	10 хв.
2.	Вправа на розвиток рефлексії	Вправа: «Шлюбне оголошення»;	10 хв.
3.	Психогімнастична вправа	Вправа: «Компліменти для себе»	10 хв.
4.	Дискусія	Аналіз притчи Х. Пезешкіана «Ворона та павич».	10 хв.
4.	Зворотній зв'язок	Вправи: «Впізнай себе», «Вихваляй свого сусіда».	15 хв.
5	Завершення	Вправа: «Аплодисменти».	5 хв.
3. Третє заняття			60 хв.
1.	Привітання	Вправи: «Що нас об'єднує»; «Скажи про себе щось приємне».	10 хв
2.	Вправа на розвиток рефлексії, підвищення самооцінки	Вправа: «Мій портрет у проміннях сонця»; «Дракон моїх недоліків»	20 хв.
3.	Психогімнастична вправа	Вправа: «Сороконіжка».	10 хв.
4.	Зворотній зв'язок	Вправа: «Домалюй портрет».	10 хв.
5.	Завершення	Обговорення заняття	10 хв.

4. Четверте заняття			60 хв.
1.	Привітання	Вправи: «Привітай мене».	10 хв.
2.	Інформація для учасників тренінгу	Міні-лекція на тему «Що таке перспектива, або як ефективно планувати своє майбутнє».	5 хв.
3.	Вправи, спрямовані на корекцію домагань	Вправа: «Машина часу», «Тиждень переможця»	15 хв.
4.	Психогімнастична вправа	Вправа: «Вишикуйся за зростом»	10 хв.
5.	Дискусія	Аналіз казки про досягнення мети	10 хв.
6.	Завершення	Обговорення заняття, проведення анкетування	10 хв.
5. П'яте заняття			60 хв.
1.	Привітання	Вправа: «Комплімент»	5 хв.
2.	Вправа на розвиток рефлексії, підвищення самооцінки	Вправа: «Частини мого «Я».	10 хв.
3.	Інформація для учасників тренінгу	«Як правильно ставити свої цілі»	10 хв.
4.	Вправи, спрямовані на корекцію домагань	Вправа: «Тиждень переможця»; «Вийди з круга».	20 хв.
5.	Зворотній зв'язок	Вправи: «Лист нащадкам свого сусіда»	10 хв.
6.	Завершення	Обговорення заняття, вправа «Записки».	5 хв.
6. Шосте заняття			60 хв.
1.	Привітання	Традиційне привітання, вправа «Біп».	5 хв.
2.	Обговорення	Обговорення вправи «Неділя переможника» з попереднього заняття	10 хв.
3.	Вправи, спрямовані на корекцію домагань	Вправи «Згадай успіх», «Чого я бажаю насправді».	20 хв.
4.	Психогімнастична вправа	Вправа: «Годинник».	10 хв.
5.	Зворотній зв'язок	Вправа: «Перетворення».	10 хв.
6.	Завершення	Обговорення заняття, домашнє завдання «Мої цілі».	5 хв.
7. Сьоме заняття			60 хв.
1.	Привітання	Традиційне привітання. Вправа «Зустріч».	10 хв.
2.	Вправа на розвиток рефлексії, підвищення самооцінки	Вправа «Чарівна лавка».	10 хв.

3.	Обговорення	Обговорення вправи «Тиждень переможця» з попереднього заняття.	10 хв.
4.	Вправи, спрямовані на корекцію домагань	Вправи: «Маю три бажання, але не маю золотої рибки...»	15 хв.
5.	Психогімнастична вправа	Вправа: «Молекули».	10 хв.
6.	Завершення	Обговорення заняття.	5 хв.
8. Восьме заняття			60 хв.
1.	Привітання	Вправа: «Привітайся руками»	5 хв.
2.	Вправа на розвиток рефлексії	Вправа: «Рецепт агресивності».	10 хв.
3.	Обговорення	Обговорення вправи «Тиждень переможця» з попереднього заняття.	10 хв.
4.	Вправа на розвиток рефлексії, корекцію домагань	Вправа: «Колаж».	20 хв.
4.	Зворотній зв'язок	Вправи: «Асоціації».	10 хв.
5	Завершення	Обговорення заняття, вправа «Серце групи».	5 хв.
9. Дев'яте заняття			60 хв.
1.	Привітання	Традиційне привітання, вправа «Твоє майбутнє».	5 хв.
2.	Підвищення компетентності у спілкуванні	Вправи: «Хазяїн та гість»; «Знайди свою пару»	15 хв.
3.	Вправа на розвиток рефлексії, корекцію домагань	Вправи: «Коло мого життя»; «Автобіографія», «Тиждень переможця».	20 хв.
4.	Зворотній зв'язок від групи	Вправа: «Гарячий стілець».	15 хв.
4.	Завершення	Обговорення заняття, домашнє завдання «Мій герб»	5 хв.
10. Десяте заняття			60 хв.
1.	Привітання	Вправи: «Привіт, мені приємно тобі сказати...».	5 хв
2.	Обговорення	Презентація та обговорення домашнього завдання	10 хв.
2.	Дискусія	Колективне обговорення східної легенди про істину життя.	10 хв.
3.	Вправа на розвиток рефлексії, корекцію домагань	Вправа: «Мій Всесвіт»; обговорення вправи «Неділя переможника»; «Декларація моєї самоцінності», обговорення.	20 хв.

4.	Підвищення компетентності у спілкуванні	Вправи: «Школа полеміки».	10 хв.
4.	Зворотній зв'язок	Вправа «Портфель у дорогу»; «Записки».	10 хв.
5.	Завершення	Заключний обмін думками; вправа «Символічний подарунок».	15 хв.

Додаток Д.

**Приклади виконання батьками та підлітками вправи «Біль про права»
вправа розроблена Лебедевою Є.А. та Єжовим Д.І.**

Права батьків	Права дітей
1. Бути уважливим і прислухатись до своєї дитини	1. Право на відпочинок за межами сім'ї
2. Створити для дитини сприятливі умови життя та відпочинку	2. Право на висловлювання своїх думок.
3. Більше для дитини не тільки батьками, але й друзям і поліцейським на прохання її батьків	3. Право заробляти, на винагороди власні гроші
4. Поменше ругати дитину, а побільше посприяти їй.	
5. Організовувати відпочинок дітей разом з батьками.	

Наталія М. (35 р.) м. Миколаїв. За результатами опитувальника «Аналіз сімейних взаємовідносин» Е.Г. Ейдемільера та Е.Г. Юстицькіса визначено адекватний стиль сімейного виховання

Права родителів	Права дітей
1. Матеріальне забезпечення підлітка (обов'язки)	1. Виконувати некотору домашню роботу, по усмотрению родителей. (обов'язки)
2. На изложение своих мыслей	2. На полноценное жилище и питание, а также обучение.
3. На указание либо разрешение/запрещение (на их усмотрение)	3. На изложение своих мыслей (своего мнения)
4. Право на личную жизнь	4. На своё личное время и пространство
5. На выполнение своих родительских обязательств.	5. На самовыражение
	6. Право на "личную" жизнь.

Юлія С. (донька Наталії М.) 14 років, м. Миколаїв, ЗОШ № 22. За результатами опитувальника для дітей «Батьків оцінюють діти» – модифікація опитувальника АСВ, здійснена І.А. Фурмановим та О.О.Аладьїним зафіксовано адекватний стиль сімейного виховання.

Права родивчих	Права дітей
1. Право виховувати ребенка.	1. Право мати друзів.
2. Право заперечувати і карати.	2. Право бути самим собою.
3. Право на міцну руку і слух.	3. Право на отримання своїх інтересів (жандо)
4. Право помагати ребенку в школі.	
5. Право на мінімізацію даних засобів дітей.	
6. Право знати, о якій школі діти.	

Ольга К. (43 р.) м. Миколаїв. За результатами опитувальника «Аналіз сімейних взаємовідносин» Е.Г. Ейдемільера та Е.Г. Юстицькіса визначено стиль сімейного виховання «Домінуюча гіперпротекція».

Права РОДИТЕЛЕЙ	Права ДЕТЕЙ
1) Всегда думают что они правы.	1) Видеть во всем непо- здательное.
2) Знают своих детей, но только по значительным причинам.	2) Всегда быть всеильным.
3) Права на общение с друзьями.	3) Повышают голос на родителей.
4) Право на массовые покупки для их интересов (увлечения)	4) Твердят, что телевизор мой.
	5) Спорит по поводу оценок с учителями.

Владислав К. (син Ольги К.) 14 років, м. Миколаїв, ЗОШ № 22. За результатами опитувальника для дітей «Батьків оцінюють діти» – модифікація опитувальника АСВ, здійснена І.А. Фурмановим та О.О.Аладьїним зафіксовано стиль сімейного виховання «Домінуюча гіперпротекція»

Додаток Е

КОМПЛЕКС ВПРАВ, СПРЯМОВАНИХ НА КОРЕКЦІЮ ДОМАГАНЬ
ПІДЛІТКА**1. Вправа «Машина часу».**

Мета: формування у учасників тренінгу навичок планування власного майбутнього, підвищення впевненості підлітків у собі .

Обладнання: чисті аркуші паперу, олівці.

Порядок проведення та інструкція:

Тренер говорить: «У житті будь-якої людини уявлення проперспективу власного майбутнього мають таке ж велике значення, як і прокладений штурманом курс на карті для вдалого та безпечного руху корабля або літака. З цього приводу вдало зазначав Сенека: «Якщо немає мети, то ніякий вітер не буде попутнім». Зараз ми з вами будемо визначати свій «курс». В цьому нам допоможе уявлювана «машина часу».

Учасникам пропонується уявити, що вони знаходяться в машині часу, яка переносить їх у майбутнє на: півроку вперед, на рік (час закінчення школи), на 10 років, на 20 років уперед.

Методичний коментар. Перед виконанням вправи можна провести релаксаційні вправи. Після виконання вправи слід провести обговорення: *Яким ти себе бачив у кожному періоді? Що ти можеш робити у майбутньому такого, чого не вмієш зараз? Що ти повинен зробити, щоб майбутнє реалізувалось у повному обсязі? За бажанням можна запропонувати учасникам намалювати себе.*

Крім цього, важливо запропонувати підліткам записати тим, ким він був у кожному періоді та свої почуття, на аркуші. Така вербалізація допоможе в подальшому ефективно планувати та реалізовувати власні цілі.

2. Вправа «Тиждень переможця».

Мета: набуття учасниками тренінгу навичок формулювання власних цілей та знаходження ресурсів їх досягнення.

Обладнання: зошит, ручки

Порядок проведення та інструкція:

Тренер говорить: «Ми вже з вами не раз зауважували: ефективною буде діяльність тоді, коли правильно будуть сформульовані цілі. Попередня вправа стала певним теоретичним підґрунтям, а тепер настала черга поєднати теорію та практику».

Учасникам пропонується накреслити у зошиті таку таблицю на тиждень:

Мої цілі на тиждень	Ресурси та шляхи досягнення	Мої емоції та переживання

Відповідно до таблиці, учасники записують свої цілі на тиждень та необхідні ресурси для реалізації задуманого. Крім цього, важливим моментом є спостереження та запис власних емоцій та переживань.

Методичний коментар. Учасникам пропонується систематично заповнювати зошит. Треба наголосити: записувати треба як успіхи, так і невдачі, як позитивні, так і негативні емоції, оскільки аналіз власних невдач й призводить до подальших досягнень та звершень. Також треба зауважити, що цей зошит потрібен буде на всіх подальших заняттях.

Обговорення вправи «Тиждень переможця».

Мета: формування у підлітків навичок аналізу та самоаналізу, адекватизація домагань та самооцінки учасників тренінгу.

Обладнання: зошити з вправою «Тиждень переможця».

Порядок проведення та інструкція:

Учасникам пропонується по черзі аналізувати свій тиждень на предмет досягнення чи недосягнення власних цілей.

Методичний коментар. Ведучий повинен налаштувати підлітків на важливу рефлексивну роботу, для чого перед виконанням вправи можна провести обговорення тижня у довільній формі. У процесі виконання вправи важливо щоб учасники не тільки декламували про власні успіхи та невдачі, а саме аналізували їх. Також важливим є момент «підкріплення успіху», для цього група підтримує успіхи, досягнення учасника гучними аплодисментами.

3. Вправа «Вийди з кола».

Мета: визначення учасниками тренінгу своїх потенційних можливостей досягнення цілей та вміння знаходити вихід у складних ситуаціях.

Порядок проведення та інструкція:

Ведучий говорить: «Зараз вам пропонується вправа, яка одночасно є своєрідним тестом на те, як ви вмiєте знаходити вихiд у непередбачуваних ситуацiях та чи вистачає вам наполегливостi у досягненнi мети. Для цього вам потрiбно встати та утворити коло, взявши один одного за руки. Завдання таке: кожен, за бажанням, встає у центр кола i повинен вийти з нього за 2-3 хвилини. Коло не має на метi випустити бажаного вiдразу, однак, якщо учасник захоче це зробити, вiн має на це право. Той, хто випустив учасника нi чим не ризикує - коло дає шанс кожному. Коло випускає тiльки того, хто дiйсно продемонстрував наполегливiсть та бажання вийти.

Методичний коментар. *Пiсля проведення вправи треба провести обговорення: Якi кожен знаходив шляхи для реалiзацiї мети? Хто був самим наполегливим? Хто був самим оригiнальним? Кого коло не випустило i чому? Сама вправа – є певним дiагностичним iнструментарiєм життєвого стилю особистостi. У процесi виконання цiкаво спостерiгати як саме учасники знаходять вихiд: або йдуть «напролом», або починають благати, або знаходять обґрунтування для власного виходу, або звертаються до iншого iз щирим проханням. Спостереження ведучого також можуть бути використанi у процесi обговорення.*

4. Вправа «Згадай успiх».

Мета: налаштування пiдлiткiв на позитив, пiдвищення власної самооцiнки, активiзацiя процесiв рефлексiї.

Обладнання: музичний супровiд – релаксацiйна музика.

Порядок проведення та інструкція:

Тренер говорить: «У нашому життi завжди бувають моменти невдачi (тодi ми відчуваємо розпач, невпевненiсть у собі) i завжди бувають успiшнi ситуацiї, коли ми відчуваємо гордiсть за себе, пишаємося своїми досягненнями. Однак, не завжди i не всi запам'ятовують цi прекраснi моменти. Сьогодні ми з вами будемо подорожувати у своє минуле для того, щоб згадати свiй успiх та відчути гордiсть за себе».

Учасникам пропонується розташуватися зручнiше у крiслi, розслабитися, зробити три глибоких вдихи та видихи. Потiм пропонується

такий текст: «Уяви собі, що ти сидиш у зручному кріслі гарного кінотеатру. Зараз на екрані з'явиться фільм, де головним героєм будеш саме ти. Сюжети фільму – це будуть ситуації з твого життя, де ти був переможцем. Сконцентруй свою увагу та запам'ятай все, що ти побачиш. (Пауза).

Тепер уяви собі, що на екрані з'явився найкраще твоє досягнення. Зверни увагу, які відчуття та емоції ти переживаєш, в якій позі ти знаходишся. Запам'ятай, як ти тримаєш спину та плечі, який вираз твого обличчя. (Пауза).

А тепер пригадай будь-яку свою мету, яка не була досягнута тобою. Згадай переживання успіху з попереднього сюжету. Відчуй, як успіх переповнює тебе, ти стаєш все впевненіше у собі. (Пауза).

Через кілька секунд фільм закінчиться. Вже починає темніти екран, а в залі для глядачів загоряється яскраве світло. Зроби глибокий вдих та видих та повертайся до нас».

Методичний коментар. На виконання вправи треба відвести достатньо часу. Після виконання важливо провести обговорення: Чи сподобалася вправа? Яку ситуацію пригадали? Які емоції переживали, коли побачили себе переможцем? Після обговорення слід зазначити, що відчуття успіху можна викликати у себе в будь-який момент, коли буде у цьому потреба.

5. Вправа «Хіт-парад моїх бажань».

Мета: поглиблення процесів самоаналізу, виявлення учасниками основних бажань, формулювання на їх основі власних цілей.

Обладнання: чисті аркуші паперу, ручка.

Порядок проведення та інструкція:

Тренер говорить: «Загальновідомим є той факт, що людині притаманна властивість завжди будь-чого бажати. Відомий психолог А. Маслоу називав людину «бажаючою істотою». Але іноді так буває, що нашим бажанням немає меж. Проте, важливим у житті кожного з нас є саме здійснення наших мрій. Отже, зараз ми з вами здійснюватимемо «ревізію» наших бажань і виокремимо з них найактуальніші».

Учасникам пропонується провести своєрідний «хіт-парад» власних бажань. Спочатку підліткам пропонується протягом 10 хвилин під спокійну музику написати всі свої мрії та прагнення. Потім з написаного слід виокремити ті бажання, які відповідають критерію «найважливіше»; далі – виокремити бажання за критерієм «найбільш реальні». Наступним кроком буде аналіз двох рядків, які можуть не збігатися.

Методичний коментар. *Тренеру слід наголосити, що ця вправа є важливою та інформативною. Оскільки дуже часто має місце ситуація, коли підлітки не усвідомлено прагнуть до двох несумісних цілей. Прагнення до нечітко визначених пріоритетів призводить до того, що загалом знижується мотивація досягнення, а відтак, нівелюється переживання успіху у процесі досягнення мети. Після виконання вправи важливо провести обговорення у такому контексті: Як можна реалізувати найзаповітніші бажання? Які ресурси в тебе для цього є? Які бажання є насправді здійсненними на цей час? Чи можна вибудувати з визначених бажань певну ієрархію? Чи є в тебе найголовніша мета-прагнення? Чи є в твоєму списку несумісні бажання? Як ти до цього ставишся? Після обговорення слід наголосити, що тільки чітко структурований образ майбутнього може забезпечити подальший успіх у житті.*

6. Вправа «Маю три бажання, але не маю золотої рибки...».

Мета: *набуття навичок ефективного цілепокладання та реалізації власних цілей, розкриття власного потенціалу.*

Обладнання: *чисті аркуші паперу, ручка.*

Порядок проведення та інструкція:

Тренер говорить: «Ми вже з вами неодноразово обговорювали тему успішного цілепокладання. І завжди робили висновок, що багато чого залежить від самої людини. Зараз я вам запропоную вправу, де ви самі зможете визначити свої можливості та потенціал, який допоможе досягти мети і відчувати успіх у житті».

Учасникам пропонується накреслити таблицю з двох стовпчиків. У лівому стовпчику треба розташувати власні бажання, а в правому – внутрішні ресурси, власні можливості. Потім треба з'єднати кожне бажання з тими ресурсами, які допоможуть досягти бажаного.

Методичний коментар. Після завершення вправи важливо провести обговорення по колу, щоб кожний учасник мав змогу висловити свої враження від виконання вправи. Важливо наголосити, що власні ресурси є найважливішим моментом у досягненні до мети. Якщо має місце ситуація, коли підлітки визначили мету, але не знайшли в себе можливостей для її реалізації, то у такому випадку слід налаштувати учасника на пошук у собі таких здібностей, які б призвели до реалізації цілі. Також важливо, щоб група активно долучалася до обговорення та допомагала учасникам активізувати їх потенціал.

II. Інформація для учасників тренінгу.

1. Міні-лекція на тему: «Що таке перспектива, або як ефективно планувати своє майбутнє».

Мета: розширення уявлення підлітків щодо понять «перспектива», «цілепокладання»; спрямування учасників тренінгу на роботу над власним майбутнім.

Порядок проведення та інструкція:

Тренер говорить: «Дуже часто ми з вами чуємо слово «перспектива». Чи замислювалися ви над тим, що воно означає? Якщо звернутися до тлумачного словника, то знайдемо: «Перспектива – можливості кого-, чого—небудь у майбутньому; сприятливі умови для майбутньої діяльності когось або наступного розвитку чогось».

Для того, щоб краще зрозуміти сутність поняття «перспектива», наведу одну східну притчу. «Одного разу трьох будівників запитали: «Що ви робите?». Перший відповів: «Я кладу цеглину». Інший сказав: «Я будую стіну». Третій зазначив: «Я будую собор Святого Павла». Отже, перспективою слід вважати усі наміри, бажання та прагнення індивіда, які спрямовують людину у житті і є рушійною силою її діяльності.

Як бачимо з досвіду, одні люди багато чого досягають у власному житті, а інші, які не вміють ефективно планувати своє майбутнє, у народі називають «невдахами». Психологи вважають, що причина багатьох «невдах» криється в них самих. Адже для досягнення своїх цілей важливим є образ власного майбутнього, або перспектива. Перспектива може бути

«сильною» і робити сильним саму людину, а може бути «слабкою», що й спричинює слабку мотивацію людини на подальші досягнення. Психологи визначають декілька характерних ознак «слабкої» мотивації:

- Уявлення щодо власного майбутнього занадто відірвані від реальності. Тобто людина начебто має певні цілі, але вони нагадують мрії, а не реальні прагнення.
- Немає достатньо чіткого зв'язку між найближчим, близьким та далеким майбутнім. Цілі людини на тиждень, місяць, декілька місяців повинні співвідноситися з тією метою у майбутньому, на яку спрямовані усі прагнення індивіда.
- В образі майбутнього відсутні явні пріоритети життя – ті значущі пріоритети, які б спрямовували людину на досягнення цілей, пов'язаних з професійною та особистісною самореалізацією. Натомість переважно присутніми є проміжні цілі, пов'язані з придбанням речей, організацією дозвілля та ін.
- Немає близького зв'язку між цілями у майбутньому. Йдеться про те, що різні бажані події у подальшому мало пов'язані між собою або їх занадто багато, що, зрештою, й унеможлиблює їх реалізацію.
- Бажані події пов'язані, перш за все, з якимись іншими людьми або з певними обставинами (наприклад, виграю лотерею, зустріну людину, яка допоможе та ін.), а не з реалізацією власних можливостей та зусиль.

Таким чином бачимо, що наше майбутнє у наших руках. Від нас залежить, ким ми будемо у власному житті: тими, хто пливе за течією або тими, хто сам власними руками будує своє життя».

2. Міні-лекція на тему : «Як правильно ставити свої цілі».

***Мета:** розширення уявлень підлітків про психологічні аспекти ефективного цілепокладання, здобуття навичок адекватної постановки цілей.*

Порядок проведення та інструкція:

Тренер говорить: «Кожна людина у своєму житті ставить певні цілі, тільки, як засвідчує практика, не кожен може похвалитися їх досягненням. Психологи вважають, що для ефективної постановки власних цілей та подальшої їх реалізації треба володіти певною інформацією. Зараз ми з вами визначимо найважливіші моменти ефективного цілепокладання:

1. Ціль повинна бути такою, що її можна досягти. Тобто ви повинні чітко уявляти результат досягнення власної цілі. Якщо ціль апіорі є недосяжною, то навряд чи вона буде привабливою для вас через певний проміжок часу.

2. Треба формулювати ціль так, щоб результат максимально залежав від вас. Впливати на людей важче (та чи потрібно?), ніж виховувати у себе волю, прагнення до досягнення мети.

3. Тренування у досягненні певних цілей треба починати з конкретних та малих задач. Треба намагатися робити так, щоб перша ціль була нескладною та досягалася в найкоротші строки. Потім переходити до більш глобальних та складних завдань.

4. Постійно робіть «ревізію» власних цілей. Якщо мета має будь-які протиріччя та ви забагато втрачаєте часу на її досягнення, чи не краще змінити мету?

5. Перевірте власні цілі на необхідність та доцільність. Якщо ціль дійсно вам потрібна, то, як правило, швидко наступає її реалізація. Якщо мета – це тільки низка логічних переконань, не підкріплена власними зусиллями та зацікавленістю, то її досягнення ускладнюється низкою обставин.

Методичний коментар. Важливо зауважити, що кожна ціль повинна починатися словами: «Я дуже хочу...», оскільки це налаштовує, спрямовує людину на її скоріше досягнення. Також, після міні-лекції, при обговоренні важливо дослухатися до порад учасників групи. Цікаво, якщо такі зауваження будуть підкріплені певними прикладами з реального життя.

Додаток Ж
Динаміка змін рівня домагань протягом тренінгу
Виконання вправи «Тиждень переможця»

Ольгою Л. (15 років), ЗОШ №28 м. Миколаєва, 2009 р.

За результатами методики Ф. Гоппе зафіксовано середній неадекватний рівень домагань з кроковим патерном цілепокладання.

Дата	Міні цілі на тиждень	Що я мені зробила для їх реалізації.	Міні високі та перефразовані
	①		
	①. Учіться знати ②. Звільня уроки.	Читати книги	успішність, радість знати вганя
	①. Учіться у бабусини	р	успішність, радість вганя, що є поміччя
	①. Звільня курсову роботу ②. Помаги тіте спрацювати реферат намажи	Звільняється естраду книжки спрацювати в одну роботу намажи реферат	успіх, успішність позитивні активні.
	спрацювати уроки на вранці		радість, успіх
	Поміти поміччя		
	спрацювати уроки + курсову	знають	успіх.

4 тиждень проведення психокорекційних занять.

Дата	Мой шаг на неделе	Что я могу сделать для себя?	Самый то понравился
П.	1) Сделать уроки. 2) Выгулять собак	собрать и выгулять	себя никак не
В.	1) Сделать уроки. 2) Сделать собаке массаж	посмотреть лист-му сборки материалов	успокоить
Ср.	1) Сделать уроки. 2) Выгулять собак	посмотреть карты, от нас и по стране	себя никак не
Ч.	1) Сделать уроки	собрать материалы по предмету	...
П.	1) Сделать уроки 2) Сделать массаж рукам и спине	---	радоваться, что нравятся среды в группе
С.	1) Сделать уроки 2) Сделать массаж	---	радоваться
В.	1) Сделать уроки 2) Сделать массаж	собрать	успокоить

6 тиждень проведення психокорекційних занять.

Дата	Мой шаг на неделе	Что я могу сделать для себя?	Самый то понравился
П.	1) Сделать уроки 2) Сделать массаж	собрать материалы	успокоить
В.	Сделать уроки	подготовиться к занятиям	себя никак не
Ср.	Сделать уроки Медитация к к.р.	выгулять собак и к.р.	успокоить
Ч.	Сделать уроки сделать массаж рукам и спине	собрать материалы и посмотреть все к группе	успокоить
П.	Сделать уроки Выгулять собак	---	радоваться
Ср.	Выгулять собак	---	себя никак не
В.	Сделать массаж	посмотреть, сделать	успокоить

8 тиждень психокорекційних занять.

Виконання вправи «Хіт-парад моїх бажань» учасницею тренінгу Ольгою Л.

(ЗОШ №28 м. Миколаєва, 2009 р.)

- 1) Хорошо закончить школу
 2) Хорошо написать ЗНО
 3) Поступить в престижной ВУЗ
 4) Иметь хороших, верных друзей.
 5) Иметь хороша, верного парня.
 6) Создать хорошую семью.
 7) Иметь хорошую работу.
 8) Иметь свой собственный дом.
 9) Заработать на машину.
 10)
- 1) уметь ЗНЗ
 2) учиться
- реализовать
 все
 свои
-
- 1) Хорошо закончить школу - вытолкнуть З/З
 Хорошо напи. ЗНО.
- 2) Иметь хор., верных друзей - быть доброй,
 искренней,
- 3) Заработать на машину } поступить в ижеат
 Иметь хорошую работу } хорошо, добро
 конечно учиться.