

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА**

**на тему «ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ ОСОБИСТІСНИХ  
ДИСГАРМОНІЙ У ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ»**

Виконала: студентка II курсу, групи 8.0539- з  
спеціальності 053 Психологія

Чепілева Анастасія Олександрівна

Керівник: к.психол.н., доцент кафедри  
психології Спіцина Л.В.

Рецензент: к.психол.н., доцент кафедри  
психології Грединарова О.М.

Запоріжжя  
2020

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет соціальної педагогіки та психології  
Кафедра психології  
Рівень вищої освіти магістр  
Спеціальність 053 Психологія  
Освітня програма Психологія

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 р.

**З А В Д А Н Н Я**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Чепілева Анастасія Олександрівна \_\_\_\_\_

1. Тема роботи Психологічні особливості вияву особистісних дисгармоній у школярів підліткового віку \_\_\_\_\_

керівник роботи Спіцина Л.В. к.психол.н., доцент кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «14» липня 2020 року № 1032-с

2. Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) уточнити психолого-педагогічний зміст понять гармонії та дисгармонії особистісного розвитку підлітків; здійснити аналіз психолого-педагогічних підходів до проблеми гармонізації особистісного розвитку підлітків; розробити концептуальну модель виявлення, інтерпретації та корекції особистісних дисгармоній підлітків та апробувати відповідний психодіагностичний інструментарій; здійснити розробку програми психолого-педагогічної корекції особистісних дисгармоній підлітків \_\_\_\_\_

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 8 таблиць, 2 рисунка

6. Консультанти розділів роботи

	Прізвище, ініціали	Підпис, дата	
Розділ	посада консультанта	Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Спіцина Л.В., доцент		
Розділ 1	Спіцина Л.В., доцент		
Розділ 2	Спіцина Л.В., доцент		
Висновки	Спіцина Л.В., доцент		

7. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-березень 2020 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2020 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2020 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	вересень-жовтень 2020 р.	Виконано
5	Написання висновків	жовтень 2020 р.	Виконано
6	Передзахист	листопад 2020 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	листопад 2020 р.	Виконано

Студент \_\_\_\_\_ А.О. Чепілева

Керівник роботи \_\_\_\_\_ Л.В.Спіцина

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ О.М. Грединарова

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 73 сторінки, 2 рисунка, 8 таблиць, 79 джерел, 4 додатки.

Об'єкт: особливості вияву особистісних дисгармоній у школярів підліткового віку.

Предмет: психологічні особливості вияву особистісних дисгармоній у школярів підліткового віку.

Мета: наукове обґрунтування методичних підходів і засобів гармонійного розвитку особистості підлітків в умовах загальноосвітнього навчального закладу на основі експериментального дослідження чинників виникнення і засобів корекції неконгруентності школярів.

Гіпотеза:

а) особистісні дисгармонії неконгруентних підлітків можуть виникати внаслідок неузгодженого розвитку або саморозвитку базових особистісних якостей у загальній структурі особистості в умовах неадекватного способу життя та навчальної діяльності; б) створення психолого-педагогічних умов для гармонійного розвитку, активізації процесів самопізнання, самовдосконалення, свідомого професійного самовизначення, покращання психічного та фізичного здоров'я учнів вимагає своєчасного виявлення та корекції особистісних дисгармоній неконгруентних підлітків.

Методи дослідження: – теоретичні методи (теоретико – порівняльний аналіз психолого-педагогічної літератури); – емпіричні (тестування, опитування), математична та статистична обробка даних.

Наукова новизна дослідження отримано експериментальні дані, які дозволили визначити дисгармонійні прояви в особистісному розвитку підлітків

Галузь використання: навчально-виховні заклади, навчальні заклади для дітей, загальноосвітні школи

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ, ШКОЛЯРІ, ПІДЛІТКОВИЙ ВІК, ОСОБИСТІСНІ ДИСГАРМОНІЯ, САМОВИЗНАЧЕННЯ, САМОПІЗНАННЯ.

## SAMMARY

Chepileva A. A Psychological features of manifestation of personal disharmonies in adolescent schoolchildren.

Qualifying work of the master: 73 pages, 2 figures, 8 tables, 79 sources, 4 appendices.

Object: features of manifestation of personal disharmonies at teenage schoolchildren.

Subject: psychological features of the manifestation of personal disharmonies in adolescents.

Purpose: scientific substantiation of methodical approaches and means of harmonious development of personality of teenagers in the conditions of general educational institution on the basis of experimental research of factors of occurrence and means of correction of incongruence of glaziers.

Hypothesis: a) personal disharmonies of non-congruent adolescents may arise as a result of uncoordinated development or self-development of basic personal qualities in the general structure of personality in the conditions of inadequate lifestyle and educational activities; b) creation of psychological and pedagogical conditions for harmonious development, activation of processes of self-knowledge, self-improvement, conscious professional self-determination, improvement of mental and physical health of students requires timely detection and correction of personal disharmonies of incongruent adolescents.

Research methods: - theoretical methods (theoretical - comparative analysis of psychological and pedagogical literature); - empirical (testing, surveys), mathematical and statistical data processing.

Scientific novelty of the study obtained experimental data that allowed to identify disharmonious manifestations in the personal development of adolescents

Field of use: educational institutions, educational institutions for children, secondary schools

Key words: psychological features, schoolchildren, adolescence, personal disgarmony, self-determination, self-knowledge.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДИСГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	11
1.1. Психологічні особливості розвитку особистості в підлітковому періоді онтогенезу.....	11
1.2. Поняття гармонії та гармонійності.....	18
1.3. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти.....	22
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ДИСГАРМОНІЙ НЕКОНГРУЕНТНИХ ПІДЛІТКІВ.....	27
2.1. Методика та організація дослідження.....	27
2.2. Інтерпретація результатів дослідження.....	42
ВИСНОВКИ.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ.....	73

## ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна система національної освіти покликана сприяти особистісному становленню людини нового покоління, збереженню та зміцненню психічного й фізичного здоров'я учнів. Формування гармонійно розвиненої особистості визнається важливим стратегічним завданням Державної національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття"), Національної доктрини розвитку освіти, Закону України "Про загальну середню освіту". Його розв'язання в умовах діяльності психологічної служби загальноосвітнього навчального закладу вимагає психолого-педагогічного обґрунтування процесу гармонійного зростання особистості підлітків. Адже, відповідно до Положення про психологічну службу в системі освіти, робота шкільного психолога спрямована не тільки на розв'язання навчальних проблем, але й на забезпечення процесу особистісного розвитку школярів.

Слід зазначити, що навчально-виховна діяльність не завжди сприяє гармонійному розвитку особистості учня. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах профільного навчання, яке інтенсифікує діяльність підлітків, що нерідко призводить до надмірного інтелектуального та фізичного напруження, появи особистісних дисгармоній у школярів. Результати наукових досліджень свідчать, зокрема, про те, що в умовах швидкої інформатизації освітнього простору особистісний розвиток школярів супроводжується такими проявами дисгармоній, як перевтома, підвищена тривожність, внутрішньоособистісна конфліктність, акцентуації характеру, загроза суїциду тощо.

Як наслідок, у значної частини школярів погіршується фізичне та психічне здоров'я, зокрема, виникає девіантність поведінки, знижується зір, викривлюється постава, з'являються психосоматичні захворювання, що зумовлює необхідність подальшого пошуку психолого-педагогічних засобів гармонізації особистісного розвитку учнів.

У зв'язку з цим, актуальною є потреба у розгортанні досліджень проблеми корекції дисгармонійного розвитку особистості школяра в умовах навчального закладу. Одним із основних показників гармонійності особистості є взаємовідповідність, конгруентність її якостей, яку з різних позицій досліджували В.М.Бехтерев, О.Ф.Лазурський, Л.С.Виготський, К.Роджерс, Г.С.Костюк, П.В.Лушин та інші психологи. Конгруентна особистість (в дослівному перекладі - "відповідна", "узгоджена") єдина і цілісна у своїх почуттях, їх сприйнятті та висловлюванні про них. не має психологічних "захистів" і може бути такою, якою в глибині душі вона є.

У дослідженнях В.В.Рибалки була виділена психолого-типологічна або психодинамічна неконгруентність особистості - невідповідність у психодинамічному плані базових якостей особистості підструктурі психофізіологічних властивостей, зокрема, темпераменту як фундаменту особистості. Наявність цього виду неконгруентності призводить до гострих особистісних проблем, патогенних тенденцій, психосоматичних та патопсихологічних відхилень у підлітків.

Виявлення та корекція особистісних дисгармоній неконгруентних підлітків є складною психолого-педагогічною проблемою. Її складність зумовлена, перш за все, тим, що особистість - багатоконпонентна ієрархічна система, яка перебуває у процесі постійного розвитку та саморозвитку через долання різноманітних суперечностей.

Незважаючи на широке вживання термінів "гармонія" та "дисгармонія", "гармонійний розвиток", "особистісні дисгармонії", "неконгруентність особистості", ці поняття недостатньо конкретизовано, не визначено психологічні критерії конгруентності особистості. Актуальною залишається потреба в розробці сучасних засобів корекції особистісних дисгармоній учнів, пов'язаних із психодинамічною неконгруентністю.

Таким чином, проблема виявлення та корекції особистісних дисгармоній учнівської молоді, пов'язаних з неконгруентністю, вимагає поглибленого вивчення та психолого-педагогічного обґрунтування. Враховуючи актуальність



даної проблеми, було визначено таку тему дослідження: "Корекція особистісних дисгармоній неконгруентних підлітків".

Об'єкт: особливості вияву особистісних дисгармоній у школярів підліткового віку.

Предмет: психологічні особливості вияву особистісних дисгармоній у школярів підліткового віку.

Мета: наукове обґрунтування методичних підходів і засобів гармонійного розвитку особистості підлітків в умовах загальноосвітнього навчального закладу на основі експериментального дослідження чинників виникнення і засобів корекції неконгруентності шклярів.

Гіпотеза:

а) особистісні дисгармонії неконгруентних підлітків можуть виникати внаслідок неузгодженого розвитку або саморозвитку базових особистісних якостей у загальній структурі особистості в умовах неадекватного способу життя та навчальної діяльності; б) створення психолого-педагогічних умов для гармонійного розвитку, активізації процесів самопізнання, самовдосконалення, свідомого професійного самовизначення, покращання психічного та фізичного здоров'я учнів вимагає своєчасного виявлення та корекції особистісних дисгармоній неконгруентних підлітків.

Відповідно до мети та гіпотези сформульовано такі завдання:

1. Уточнити психолого-педагогічний зміст понять гармонії та дисгармонії особистісного розвитку підлітків.

2. Здійснити аналіз психолого-педагогічних підходів до проблеми гармонізації особистісного розвитку підлітків.

3. Розробити концептуальну модель виявлення, інтерпретації та корекції особистісних дисгармоній підлітків та апробувати відповідний психодіагностичний інструментарій.

4. Здійснити розробку програми психолого-педагогічної корекції особистісних дисгармоній підлітків.

Методи дослідження:

*теоретичні* - методи теоретичного аналізу, узагальнення, синтезу, систематизації наукових даних, за допомогою яких проведено теоретико-методологічний аналіз філософського принципу гармонії та дисгармонії особистості, визначено основні критерії конгруентного розвитку особистості,

*емпіричні* - методи аналізу продуктів діяльності, спостереження, опитування, тестування, констатуючий експеримент, що були використані з метою вивчення психологічного механізму, критеріїв, форм і прийомів визначення особистісних дисгармоній підлітків,

*розвивальні, обробки та інтерпретації* — методи статистичної обробки даних, що були використані з метою кількісної і якісної Інтерпретації та узагальнення результатів експерименту.

Наукова новизна дослідження: уточнено психологічні характеристики гармонійного розвитку особистості підлітка, розроблено концептуальну модель виявлення, інтерпретації та корекції особистісних дисгармоній учнів підліткового віку, отримано експериментальні дані, які дозволили визначити дисгармонійні прояви в особистісному розвитку підлітків.

Теоретичне значення роботи полягає в поглибленні психологічних знань з проблеми гармонізації особистісного розвитку учнів підліткового віку, науковому обґрунтуванні психолого-педагогічних критеріїв гармонійного розвитку особистості, створенні концептуальної моделі виявлення, інтерпретації та корекції особистісних дисгармоній підлітків.

Практичне значення роботи полягає у розробці системи психолого-педагогічних засобів виявлення та корекції дисгармоній особистісного розвитку учнів - підлітків, впровадженні в шкільну практику психодіагностичних та психорозвивальних методів, спрямованих на покращення психічного розвитку підлітків, науковому обґрунтуванні та розробці методичних рекомендацій психолого-педагогічним працівникам, батькам і самим підліткам щодо гармонізації особистісного розвитку учнів.

Надійність та вірогідність дослідження забезпечувалися реалізацією теоретичних і методологічних положень, адекватністю методів дослідження його цілям і завданням, репрезентативністю вибірки досліджуваних; відповідним сучасним апаратом статистичної обробки емпіричних даних.

Структура кваліфікаційної роботи магістра. Складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел 79 найменувань. Загальний обсяг основного тексту 73 сторінки. Робота містить 2 рисунка, 8 таблиць та 2 додатка.

## РОЗДІЛ I

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДИСГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

#### 1.1. Психологічні особливості розвитку особистості в підлітковому періоді онтогенезу

У психологічній літературі достатньо повно і всебічно розкриті особливості підліткового віку, який є одним з важливих періодів онтогенезу. Не випадково він притягує увагу дослідників вже з початку ХХ ст. разом з тим, як підкреслює Л.С. Виготський, наукова теорія цього періоду ще повністю не створена, бо в психології є переповнення “ідеальних конструкцій” і нехватка “точно встановлених фактів” [33]. Дане положення пояснюється тим, що справжній теорії завжди передують, – як справедливо зауважує А.Л. Болдуїн, – несуворі описи фактів, неправильна постановка проблеми, несправжні запитання та ін.

До теперішнього часу психологами одержаний великий фактичний матеріал про психологічні особливості підлітка, проведені дослідження, що розкривають специфіку їх потреб, ідеалів, інтересів, моральних уявлень, мотивів діяльності, їх допитливості та ін.

У той же час необхідно звернути увагу на те, що більшість зарубіжних дослідників (від С.Холла, А.Газелла, Е.Шпрангера, З.Фрейда, К.Левіна до Ж.Піаже, Д.Коулмена, Р.Кулена, Л.Колберга і ін.) при всій відмінності теоретичних концепцій психології. 11-14 річні учні характеризуються однобічністю підходу при електичному поєднанні різних факторів розвитку. Вітчизняні психологи, оцінюючи важливе значення багатьох поставлених зарубіжними авторами проблем, підходять до їх розв’язування з принципово інших позицій, висуваючи в якості основного – положення про те, що психіка індивіда – прижиттєве онтогенетичне утворення розвивається в процесі

складної взаємодії біологічних і соціальних факторів, серед яких вирішальними є конкретно-історичні умови суспільної життєдіяльності людини, характер її взаємовідносин і спілкування з іншими людьми, направленість його навчання і виховання. Ці положення вперше були висунуті і обгрунтовані Л.С. Виготським. Оперуючи значним фактичним матеріалом, Л.С. Виготський показав, що особливості підліткового віку визначаються конкретними соціальними обставинами, і перш за все зміною місця підлітка в суспільстві, зміною його позиції (термін О.М. Леонтєва), коли підліток суб'єктивно вступає в нові відносини зі світом дорослих, світом їх цінностей, що складає новий зміст його свідомості, формуючи таке психологічне новоутворення цього віку, як самосвідомість.

На сучасному етапі у вітчизняній віковій психології достатньо повно розкрито специфічне місце підліткового віку в загальному процесі становлення особистості в онтогенезі. Показано, що специфічна особливість учнів цього віку полягає в тому, що підліток ще, як дитина, жадібно вбирає в себе всі враження, росте і фізично і духовно, відчуває цей ріст, в ньому черпає силу і відвагу, але не знає ще міри своїх сил, повинен ще їх спробувати. У дослідженнях Л.І. Божович, Т.В. Драгунової, Д.Ф. Ніколенко, Л.М. Проколієнко, Д.Б. Ельконіна та інших сучасних психологів показано, що діти підліткового віку здатні до самостійної організації своєї діяльності, вирішенню важливих питань щоденного життя. Для них характерний розвиток почуття обов'язку, відповідальності за вчинки. Поряд з цим у підлітків немає ще цілком усвідомленої позиції у відношенні до цінностей певної соціальної групи і суспільства. Відсутність необхідного життєвого досвіду приводить до частой зміни поглядів, зміни кола інтересів.

Важливий момент у характеристиці підлітка, його нової соціальної позиції – усвідомлення ним свого “Я”. Це усвідомлення здійснюється і в самооцінці, і у відносинах з ровесниками і дорослими. Причому потреба підлітка в самоспостереженні, самооцінці, самоствердженні виникає не із пустої допитливості і поверхневого потягу до самозаглиблення, а з'являється із

моральної потреби проаналізувати свої переваги та недоліки, прагнення зрозуміти, що у власних вчинках і цілях є правильним і що неправильним, чого треба домагатися і від чого утримуватися. Тобто інтерес до себе виникає із потреби життя та діяльності, в яких і розкриваються якості особистості.

Не випадково предметом пізнання школярів цього віку в першу чергу стають якості особистості, зв'язані з різними видами діяльності. Вирішальне значення в цьому віці має прагнення учнів знайти своє місце в суспільстві. Це прагнення, яке лежить в основі допитливості підлітка, являє собою провідний мотив його поведінки, для якого характерний розвиток активності, яскраво виражене бажання грати певну роль. Підліток постійно прагне до випробовування, “чого він може домогтися?” Звідси протиставлення себе іншим, часто негативне. В результаті школяр проявляє грубість у відношенні до оточуючих людей тільки тому, що хоче випробувати свою незалежність. При цьому негативізм, упертість підлітка, бажання наполягати на своєму є ніщо інше, як своєрідна вправа в пізнанні своїх можливостей. Будь-який випадок перемоги або невдачі стає капіталом його самосвідомості. Цим і пояснюється підвищений інтерес, допитливість до інших людей, особливостей їх поведінки і характеру. Постійно порівнюючи себе з ними, підліток створює своє “Я”.

У цей період школяр переживає особливу потребу в дружніх стосунках з товаришами, де тільки й можлива система реальної рівності. У той же час у підлітка спостерігається тенденція виділитися серед оточуючих, ствердити своє “Я”, не бути “посереднім”. Звідси особлива значущість розвитку відносин підлітка з дорослими. У школярів цього віку вже немає наївної віри в авторитет батьків і педагогів. Вони дивляться на них критично, помічаючи протиріччя між словом і вчинком, недоліки, помилки дорослих, хоч виключно цінують думку і ставлення до себе дорослих, прагнуть виробити в себе такі риси, які дозволили б їм домогтися успіхів у діяльності і покращити взаєморозуміння з іншими людьми. Для підлітка надто важливо, як він виглядає в очах оточуючих, як вони ставляться до його справ і вчинків, як підкреслює Л.І. Божович [23].

Підлітки прагнуть визначити своє місце в житті, активно шукають ідеал – “побудувати життя з кого?”. У цьому прихована одна з найважливіших причин роздумів про дорослих, про якість їх особистості, їх ставлення до обов’язків, про їх взаємостосунки, оцінка переваг і недоліків дорослих. Підлітки починають оцінювати інших набагато суворіше, вимогливіше, ніж самих себе. Правда, оцінюють вони людей часто за окремими діями, вчинками, не розуміючи мотивів і мети, невміло узагальнюють недоліки дорослих і роблять максимальні судження. Труднощі в особистому становленні школяра зв’язані не лише з розвитком його самого, але й ставленням до них дорослих. У відповідності з рівнем психічного і соматичного розвитку підлітки чекають, що зміниться ставлення до них дорослих. Проте ця надія в більшості випадків не виправдовується із-за неадекватності уявлень дорослих про вікові норми. Наслідком цього часто виступає конфлікт підлітків і дорослих, що є, як правило, результатом неправильних або невміло поставлених вимог педагогів і батьків. У той же час підліток, взаємодіючи з світом людей, сприймає цей світ безпосередньо через дорослих. Це питання висвітлюється в працях багатьох психологів (Л.С. Виготський, Л.І. Божович, О.В. Киричук, В.А. Татенко, Д.Б. Ельконін та ін.). Показові в цьому плані дані опитування значної групи 13-14 річних підлітків. На запитання, чи поважають вони дорослих, підлітки відповіли: “Так, але лише тих, хто рахується з нами”. На жаль, у шкільній і сімейній практиці частина педагогів і батьків у своїх розмірковуваннях і діях дотримуються зручної формули: підліток – дитина і тому повинен слухати педагогів, батьків тільки тому, що вони дорослі. А у цей період відбуваються значні якісні зміни особистості підлітка – розвивається сфера свідомості, сфера відображення ним об’єктивно існуючого світу. Цей процес надто складний, він знайшов відображення у великій кількості психологічних досліджень, присвячених як вивченню окремих процесів (мислительних, емоційних, вольових, процесів розвитку пам’яті, уяви, фантазії та ін.), так і віковому розвитку дітей, підлітків, юнаків. Детальне висвітлення цього питання – не предмет нашого дослідження. Нам необхідно показати лише загальні тенденції

розвитку в сфері свідомості, щоб побачити цілісний процес розвитку особистості учня, дослідити в цьому процесі становлення його допитливості. Зміни, які проходять в сфері розвитку допитливості школяра надто суттєві для розвитку особистості в цілому. Якісні зміни в галузі допитливості дозволяють особистості з одного боку, ширше і глибше проникати в процеси, явища, предмети оточуючої дійсності, а з другого – підніматися на більш високий рівень розвитку всіх процесів свідомості. У цьому також виражена суть розвитку особистості школяра. У цій галузі, як свідчать результати досліджень психологів (Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, С.Д. Максименко та ін.) на протязі життя і діяльності підлітка відбуваються якісні зміни, які можна зафіксувати у вигляді більших і менших стрибків, поява новоутворень.

Значним стрибком у розвитку – перехід школяра цього віку від наочно-образного до понятійного мислення, до можливості вищого рівня узагальнень, до встановлення внутрішніх зв'язків, зв'язків між видимим і невидимим. Спираючись на ідеї Л.С. Виготського, психологія стверджує, що сучасні підлітки на більш ранніх вікових етапах стають здібними до значно вищих рівнів узагальнень. Ці ідеї знайшли своє відображення і в практиці навчання. Значний якісний стрибок і перехід від формального мислення (так і тільки так) до мислення діалектичного, яке розглядає процеси гнучко, з установленням діалектичних зв'язків (будь-яке явище відносно, його не можна ізольовано розглядати від інших. У залежності від умов, що склалися, процес може змінюватися, виглядати по-різному).

Підлітковий вік – сензитивний період у розвитку допитливості школяра, коли він здійснює мислительні дії, які збуджують розмірковування, фантазію, уяву, здогадки. Це новоутворення відкриває перспективи не лише раціоналістичним процесам, воно лежить в основі творчого пошуку, обдумування і емоційно особистісного прагнення до пошуку кращих шляхів діяльності, виконання життєвих задач. Усередині цих якісних значних змін свідомості існують зміни, які можна назвати “малими стрибками”. До них можна віднести перехід від життєвих уявлень до наукового мислення,



збагаченому набутими знаннями. Малі стрибки виражені також і в оволодінні школярами науковою термінологією, яка розширює можливості розвитку мови, збагачує науковий кругозір, по-новому висвітлює роль мови в розвитку науки, в спілкуванні людей.

У будь-якому навчальному предметі на специфічному предметному змісті в навчальному процесі здійснюються ці малі стрибки – стимулятори і показники розвитку особистості школяра. Психолого-педагогічний процес (у тому числі і навчальний) направлений на те, щоб якісні зміни свідомості школяра проходили швидше і плідно. Для цього навчання створює спеціальні ситуації, умови розвиваючого характеру. Особливо треба мати на увазі три умови: перехід на новий рівень відображення дійсності здійснюється не відразу всіма психічними процесами, а в окремих ділянках свідомості, що залежить від конкретних обставин і діяльності; поява нових форм відображення не знищує старих, а містить їх в знятому виді, що збагачує розвиток свідомості (емоційна пам'ять, наприклад, в знятому вигляді існує в логічній, без цього остання була б збіднена); психолого-педагогічний процес повинен сприяти правильному, адекватному відображенню дійсності в свідомості школяра.

Які ж якісні зміни відбуваються в сфері допитливості школяра? Тут умовно ми можемо намітити три основних аспекти, усередині яких здійснюється складне їх переплетення, взаємозв'язок і полярність. По-перше, активність особистості. Це визнано всіма психологами, педагогами. Це виявлення потреби життєвих сил особистості школяра, тому її можна рахувати і передумовою і результатом розвитку допитливості. Будь-яка діяльність, що здійснюється людиною, приводить в активний стан її фізичні і духовні сили. Діяльність – це активний стан людини. Тому і активність школяра може бути виражена через різні види діяльності: трудову, пізнавальну, суспільну, спортивну і т.д. Виявленню активності в певних видах діяльності відповідає її характер і специфіка. У одних випадках в більшій мірі виражена рухова, фізична активність, в інших – інтелектуальна, духовна. Проте, оптимальним для розвитку особистості треба рахувати виявлення всіх форм активності в будь-

якій діяльності (сенсомоторній, наприклад, в навчанні, інтелектуальній – в праці, внесення і в працю, і в навчання елементів суспільної активності).

По-друге, пошуково-виконавська активність являє собою більш високий рівень, оскільки тут має місце значний рівень самостійності. На цьому рівні школяр приймає задачу і самостійно шукає засоби її виконання. У цих умовах хоч школяр і виступає виконавцем, оскільки задачу перед ним ставить учитель, але пошук самостійних шляхів її вирішення, спроба не одного шляху, а ряду варіантів відривають школяра від зразка, дають простір для роздумів, і про характер змісту, і про умови діяльності, і про свої можливості. У міру цього перехід на рівень пошукової активності завжди знаменує собою і більш високий рівень допитливості школяра.

По-третє, творча активність – вищий рівень, оскільки і сама задача ставиться школярем, а шляхи її розв'язування вибираються нові, нешаблонні, оригінальні. Рівень творчої активності найбільш високий. Його, звичайно, не треба прирівнювати до процесу зрілої творчості, оскільки досвід школяра все ж обмежений. І разом з тим творча активність дає широкі можливості для розвитку допитливості всіх потенційних сил школяра.

Докладно аналізуючи специфіку особливостей підліткового віку, зауважимо, що підліток належить двом світам: дитячому і дорослому. Як дитина, він залежить від дорослих, але, при цьому, як дорослий, він знаходиться на шляху самовизначення і побудови своєї життєвої перспективи, змістовну сторону якої складає система ціннісних орієнтацій. Виражаючи особистісну значущість тих або інших галузей життя, і, розкриваючи мотиваційно-потребнісну сферу особистості, ціннісні орієнтації визначають мотиви і поведінки індивіда, впливаючи на всі сфери його життєдіяльності в тому числі на формування допитливості як якості особистості. У той же час побудова підлітком своєї життєвої перспективи безпосередньо пов'язана з його уявленнями про доступність тих або інших цінностей в найближчому майбутньому. Якщо оцінка підлітком важливості тієї або іншої сфери життя не співпадає з його уявленнями про доступність цієї сфери для себе, то можна

говорити про наявність у нього психологічних проблем в цій галузі, причому ці проблеми можуть бути двоякими:

– у випадку, якщо будь-яка життєва сфера має для підлітка більшу цінність, але при цьому він оцінює її як недоступну для себе, то можна говорити про наявність внутрішнього психологічного конфлікту: “Я рахую, що це для мене важливо, життєво необхідно, але я не можу володіти ним”;

– у випадку, якщо будь-яка життєва сфера оцінюється підлітком як надто доступна, але при цьому цілком незначуща, то має смисл говорити про наявність внутрішнього психологічного вакууму: “Я можу досягти цього в будь-який момент якщо тільки забажаю, мені нічого не завадить оволодіти цим, але мені це цілком не потрібно”.

Зрозуміло, що і в першому, і в другому випадку в підлітка виникають деякі труднощі в соціальній адаптації: в першому випадку формується зверхцінність якоїсь однієї життєвої сфери, власні можливості досягнути успіхів у цій сфері уявляються незначущими, відповідно, падає самооцінка і самоповага підлітка, знижується його допитливість, а в другому – навпаки, будь-яка життєва сфера “випадає” з системи цінностей підлітка, нівелюється, перестає відігравати хоч би будь-яку роль в побудові ним життєвих перспектив і планів. Очевидно, що чим менша ступінь розходження між доступним і бажаним для підлітка, то тим більша його внутрішня гармонія і, відповідно, ступінь його соціальної адаптованості, активності.

## **1.2. Поняття гармонії та гармонійності**

Поняття гармонії та гармонійності особистості слід розуміти як внутрішню та зовнішню упорядкованість, узгодженість, цілісність психічних властивостей і процесів. Під дисгармонією особистості розуміють часткове або повне порушення принципу гармонійності в її розвитку. Часткова дисгармонія особистості може спостерігатися у період швидкої інформатизації і

технократизації суспільства, інтелектуалізації людини, дефіциту емоційності, що виникає на цій основі у процесі виховання та самовиховання, які не враховують індивідуально-психологічні властивості особистості.

Гармонійний розвиток особистості являє собою співрозмірний, збалансований, домірний у певному відношенні розвиток окремих підструктур у загальній психологічній структурі особистості, а саме підструктур спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, Інтелекту, психофізіології. Деякі особистісні дисгармонії підлітків виникають як наслідок невідповідності у розвитку окремих підструктур особистості базовій психофізіологічній її підструктурі, що визначає динамічні характеристики усіх психічних процесів. Саме цей тип невідповідності ми позначаємо як психолого-типологічну неконгруентність. Отже, психолого-типологічна неконгруентність являє собою невідповідність у психодинамічному плані підструктур особистості підструктурі психофізіологічних властивостей, зокрема, темпераменту як її фундаменту. Психічні новоутворення особистості набувають у такому разі інших психодинамічних характеристик, аніж ті, на які розрахована нервова система дитини. Мова йде про енергетичні (мотивація, активність, моторика, емоційність) і часові (темп, ритм, швидкість) характеристики функціонування підструктур особистості, які мають відповідати, але не відповідають тим нормам, на які запрограмована від народження нервова система, і які визначаються темпераментом особистості. Звичайно, в ідеалі особистість учня має бути в цьому відношенні конгруентною, але в дійсності це буває не завжди.

Психолого-типологічна конгруентність виступає як важлива особистісна передумова вибору профільного навчання, професійного становлення підлітків, їх способу життя. Рівень психолого-типологічної конгруентності певною мірою залежить від адекватності сімейного виховання, від реалізації у навчанні індивідуального підходу, від ступеня розвитку інтелектуальних здібностей та врахування належності учнів до того чи іншого типу темпераменту. Неврахування індивідуально-типологічних властивостей особистості в умовах

навчально-виховного процесу може призвести до виникнення неконгруентності, гострих особистісних проблем, певних патогенних тенденцій і психосоматичних хвороб у підлітків.

Теоретичну основу дослідження складають концептуальні положення про особистість та її психічний розвиток у дослідженнях таких філософів, психологів, педагогів, як Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, І.А.Зязюн, Г.С.Костюк, В.Г.Кремень, О.І.Кульчицька, О.М.Леонтєв, С.Д.Максименко, І.П.Мануха, В.О.Моляко, Н.Г.Ничкало, К.К.Платонов, В.В.Рибалка та ін.; психолого-педагогічні ідеї щодо розвитку гармонійної особистості таких вчених, як Г.О.Балл, І.Д.Бех, Н.Ф.Каліна, Г.С.Костюк, В.Ф.Моргун, Г.Олпорт, К.Роджерс, Б.Й.Цуканов та ін.; теоретичні і методичні положення стосовно розвитку особистості в умовах професійного самовизначення та професійної підготовки учнівської молоді, викладені у працях С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало, О.М.Отіч, Є.О.Клімова, Д.Ф.Крюкової, Н.І.Литвинової, В.І.Панченка, П.С.Перепелиці, НА.Побірченко, Е.О.Помиткіна, Л.П.Пуховацької, О.П.Рудницької, В.В.Синявського, С.О.Сисоєвої, Б.О.Федоришина, Є.В.Єгорової; концептуальні положення про діяльність шкільного психолога, що розроблені О.Ф.Бондаренком, С.В.Васьківською, Ю.З.Гільбухом, Л.В.Долинською, І.В.Дубровіною, З.Г.Кісарчук, О.І.Кульчицькою, С.Д.Максименком, В.Г.Панком, Н.В.Чепелевою, Т.С.Яценко та ін.

Зокрема виокремлено ряд психолого-педагогічних підходів до гармонійного розвитку особистості античний, природовідповідний, гуманістичний, естетичний, вальдорфський, особистісно орієнтований, інноваційний. Також проаналізовано античний підхід Аристотеля, природовідповідний підхід Й. Г. Песталоцці, педагогічну систему М.Монтесорі, вальдорфську педагогіку Р.Штайнера, гуманістичні підходи К.Д.Ушинського, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, особистісно орієнтовані підходи О.Ф.Лазурського, Л.С.Виготського, К.К.Платонова, Г.С.Костюка, інноваційні психолого-методичні підходи "Школи радості" М.П.

Щетиніна, психолого-педагогічний підхід В.Ф. Шаталова, гуманно-особистісну педагогіку "Школи життя" Ш.О. Амонашвілі, модель А.І.Сологуба щодо системи охорони здоров'я ліцеїстів Саксаганського ліцею, систему педагогічної гармонії М.М. Палтишева.

Виявлено, що в розглянутих психолого-педагогічних системах поза увагою дослідників залишилася психолого-типологічна конгруентність. Для уникнення цієї обмеженості гармонізацію розвитку особистості підлітка доцільно здійснювати в контексті особистісного підходу за умов впровадження відповідного психолого-педагогічного забезпечення процесу виявлення й корекції особистісних дисгармоній школярів, пов'язаних із психодинамічною неконгруентністю. Засади такого підходу закладено Н.С. Лейтесом, К.К. Платоновим, В.В. Рибалкою.

Проаналізовано особистісні дисгармонії даного типу в аспекті можливості виникнення психосоматичних та патопсихологічних відхилень у підлітків, залежно від типу темпераменту. Так, аналіз поглядів Гіппократа, І.П. Павлова, Б.М. Теплова, В.Д. Небиліцина, В.М. Русалова, Б.Й. Цуканова дозволили сформулювати принципову позицію щодо природи темпераменту як базової, природженої, стабільної, незмінної впродовж життя, психодинамічної якості особистості. Відхилення психодинамічних характеристик функціонування ряду новоутворених підструктур особистості - спрямованості, характеру та ін. може призвести, за певних умов, відповідно до даних Гіппократа, В.І. Гарбузова, Б.Й. Цуканова, В.В. Рибалки, до появи переважаючих психосоматичних захворювань серед індивідів із різним типом темпераменту. Так, холероїдній групі відповідають психосоматичні хвороби печінки та жовчного міхура, сангвіноїдним - хвороби серцево-судинної системи, меланхоліодній серцево-судинної системи і мозку, флегматоїдній - хвороби шлунку. Означені хвороби, як це показують дослідження В.В. Рибалки, є наслідком ігнорування людиною з певних причин власних психофізіологічних якостей. Особливо це стосується особистісного розвитку підлітків в умовах навчального процесу, який значною мірою нівельований до

"середнього" учня і тому не враховує психодинамічних властивостей особистості учнів з різними типами темпераменту, що призводить до дисгармонійного розвитку їх особистісних якостей, а через це - до фізичних і психічних відхилень і захворювань.

Дослідження Б. Й. Цуканова, В. В. Рибалки висвітлити можливість пошуку дисгармоній даного виду і шляхів гармонізації особистості у конкретному психодинамічному плані в межах особистісного підходу. Спираючись на ці дослідження, нами було поставлено завдання уточнити і формалізувати характеристики особистості психодинамічно неконгруентних підлітків у вигляді концептуальної моделі виявлення, інтерпретації та корекції особистісних дисгармоній психодинамічно неконгруентних підлітків та апробувати відповідний психодіагностичний і корекційний інструментарій.

### **1.3. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти**

Гуманізація освіти є нині жваво обговорюваною темою. Тлумачать її по-різному. Іноді зводять до гуманного ставлення до тих, хто навчається (втім, справді, без нього про гуманізацію годі й казати), раз у раз плутають із гуманітаризацією освіти (хоч, дійсно, між цими тенденціями існує глибинний зв'язок, який конкретизуємо трохи нижче), нерідко, на жаль, обмежуються проголошенням гасла гуманізації, відтворюючи на практиці старі шаблони поведінки.

Що ж таке *гуманізація*? Буквально цей термін латинського походження означає «олюднення». Можливе заперечення проти поняття «гуманізація освіти» на тій підставі, що будь-яка освіта має справу саме з людьми, було б звичайно, поверховим. Адже далеко не завжди, взаємодіючи з людьми, було б звичайно, поверховим. Адже далеко не завжди, взаємодіючи з людьми, орієнтуються на людську сутність, яка містить у собі можливості безперервного розвою і складовими якої є здатності до все глибшого пізнання навколишнього

світу і активного впливу на нього, до самопізнання і самовдосконалення, до осягнення багатств культури і здійснення творчих внесків у неї. Тож провідну ідею гуманізації освіти можна визначити як орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на якнайповніше втілення у кожному учневі окресленої в такий спосіб людської сутності (учнем називаємо тут і нижче, зокрема, й студента - взагалі, кожного, кого навчають).

Психологічний зміст гуманізації освіти полягає передовсім у сприянні особистісному розвитку учня, забезпеченні гармонізації цього розвитку. Це дає підстави для ототожнення, у принципі, гуманістично орієнтованої освіти з особистісно орієнтованою [73,76].

У гармонізації особистісного розвитку можна виділити два аспекти:

а) екстенсивний (достатнє оволодіння різними сферами діяльності, різними сторонами взаємодії з навколишнім світом);

б) інтенсивний. Характеризуючи його, пошлемося на відомого вітчизняного психолога початку ХХ ст. О.Ф. Лазурського, який пов'язував гармонійний розвиток особистості насамперед із «тісним, органічним зв'язком властивих даній людині здібностей, об'єднаних навколо одного спільного центра» [54, с. 60]. До цього варто додати такі властивості гармонійного розвитку, як додержання міри у співвідношенні якостей, що так чи інакше суперечать одна одній [38], відкритість наявних суперечностей до конструктивного розв'язання, коли вони не гальмують розвиток, а, навпаки, виступають його рушійною силою [46]. Відзначається, що «сама ідея вікової кризи передбачає внутрішні суперечності й навіть певні душевні метання (страждання) молодій людині»; за цих умов «найважливішою психолого-педагогічною проблемою стає контроль за перебігом цієї кризи і спрямування її енергії у річище позитивного розвитку» .

Гуманістично налаштовані українські педагоги виходять із того, що «освіта в Україні як демократичній державі повинна орієнтуватися насамперед не на потреби господарчі, а на потреби людські, враховуючи у такий спосіб і проблеми господарчі» [18, 20]. І це не просто добре побажання. Цивілізаційне



підґрунтя гуманізації освіти забезпечується процесом переходу людського суспільства до вищого, порівняно з попередніми, постіндустріального етапу свого розвитку, коли найціннішим ресурсом стає інформація і відбувається «окультурення» цивілізації [18]. При всій суперечливості й нерівномірності цього процесу (зокрема, його тимчасовому уповільненні у країнах зі складною історичною долею, таких, як Україна і Росія), він підвищує економічно й соціокультурно підтримуваний попит на креативність, ініціативність, відповідальність, комунікабельність та інші якості, притаманні розвиненій особистості та істотні для гуманізації суспільних відносин.

Із соціологічного й культурологічного погляду принцип гуманізації освіти передбачає втілення в освітній сфері гуманістичного підходу до розбудови суспільних відносин взагалі [14]. Нагадаймо (див. розділи 1 і 3), що цей підхід протистоїть двом іншим підходам - набагато поширенішим, проте менш відповідним людській сутності, як її окреслено вище. Маються на увазі:

по-перше, авторитарний підхід, який запроваджує єднотамство і жорстку ієрархію соціальних ролей та віддає перевагу імперативним впливам на людей, базованим на фізичному, адміністративному, соціально-психологічному або економічному тискові на них;

по-друге, ліберальний підхід. Визнаючи плюралізм думок і формальну рівність індивідів, він тлумачить як природне й неминуче їхнє, залежно від обставин, байдуже або прагматичне ставлення один до одного із переважним застосуванням маніпулятивних впливів ("вплинути на нього так, щоб він захотів зробити те, що потрібно мені, і був цьому радий").

Гуманістичний підхід не виключає застосування, з огляду на особливості конкретної ситуації (наприклад, екстремальної), елементів двох названих підходів, але бажаними й пріоритетними постають діалогічний спосіб розвитку будь-якої ідеї та діалогічна стратегія міжособистісних впливів (котрі, власне, переосмислюються як моменти партнерської взаємодії).

У нашу епоху, коли нечуване зростання матеріально-технічних можливостей, поряд із позитивними наслідками, призводить до посилення

численних і вельми загрозливих небезпек, - гуманізація суспільних відносин, запровадження в них діалогічних засад постає не лише моральним гаслом, але й умовою виживання людства. При цьому зусилля, спрямовані на таку гуманізацію, мають торкатися передусім сфери освіти й виховання підростаючого покоління - і заради покращення теперішньої та майбутньої долі його представників, і з огляду на функцію освіти як важеля трансформації суспільства [39].

Насамкінець зупинимось на методологічному питанні, істотному для науково-методичного забезпечення процесу гуманізації освіти.

Відмова від шаблонів авторитарної педагогіки і звернення до гуманістичних ідей, які наголошують на повазі до особистості кожного хто навчається, до його бажань і прагнень, становлять, поза будь-яким сумнівом, веління часу. На жаль, однак, досить поширеним є спрощене тлумачення гуманізації освітнього процесу. Адепти такого тлумачення (див., наприклад, [65]) проголошують відмову не тільки від авторитарності, а й від «парадигми цілеспрямованих впливів» взагалі, від проектування бажаного результату педагогічної дії, зрештою - від діяльнісного підходу як начебто застарілого і скомпрометованого близькістю до ідеології та практики технократизму і тоталітаризму. Такі погляди, однак, ігнорують:

з одного боку, практику педагогів-гуманістів (таких, як В.Сухомлинський, К.Роджерс, Ш.Амонашвілі), у яких визнання суб'єктності, суверенності особи учня, щира повага і любов до нього органічно поєднуються з висуванням педагогічних цілей (зрозуміло, гуманістично зорієнтованих) і розробкою відповідних їм прийомів (що застосовуються, звичайно, не шаблонно, а творчо, з урахуванням індивідуальності підопічного і у співпраці з ним);

з іншого боку, результати теоретичних і експериментальних досліджень із загальної та педагогічної психології, здійснених у руслі суб'єктно-діяльнісного підходу (С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлинський та ін.) і близьких до нього концепцій українських вчених (Г.С. Костюка та його послідовників). Знову-

таки, підкреслена увага до суб'єктних властивостей індивіда, до творчих рис його активності поєднується тут із застосуванням концептуального апарату теорії діяльності, котрий відповідним чином тлумачиться й доопрацьовується. Ця дослідницька позиція знайшла втілення у виділенні (зокрема, на матеріалі конструкторської діяльності) стратегій розв'язування творчих задач і розробці прийомів формування таких стратегій у школярів [17], а також в аналізі стратегій педагогічної діяльності, в тому числі розрахованих на творчу співпрацю з учнями [17].

Орієнтація на мету як модель результату, який має бути отриманий, є визначальною характеристикою будь-якої діяльності. Специфіка творчої діяльності, детально простежена у дослідженнях зазначеного напрямку, полягає (в тому, що стосується такої моделі) у багатократному коригуванні, змінюванні й збагачуванні цієї моделі на базі взаємодії з об'єктом діяльності. Ця специфіка знаходить найяскравіший вияв у тому разі, коли (як це має місце у педагогічній Діяльності) такий об'єкт сам є суб'єктом, здатним до творчості. Як слушно зазначає Ю.І. Машбиць, «найважливішим моментом у взаємодії вчителя і учня є... допомога учню у саморозвитку...» [67, 16].

## РОЗДІЛ II

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ДИСГАРМОНІЙ НЕКОНГРУЕНТНИХ ПІДЛІТКІВ

#### 2.1.Методика та організація дослідження

Із прискоренням рухається час на початку ХХІ століття. Змінюється політична карта світу, відходять у небуття донедавна всесильні доктрини, знову стає вартісним те, що вважалось пережитком минулого. Все це впливає на нервово-психічні функції людського організму, особливо підліткового. Адже молодим людям доводиться дорослішати в час політичних баталій, економічної нестабільності, коли зникають високі моральні цінності, падає престиж інтелекту, відсутні гарантії соціального захисту людини, що викликає психічні потрясіння і нервові стреси.

Сьогодні відмічається ріст нервово-психічних захворювань, особливо серед підлітків, бо в цьому віці проблеми психічного здоров'я мають більш прямий зв'язок з оточуючим середовищем, ніж в інші періоди життя людини.

Порушення психічного здоров'я підлітків найчастіше носить ситуативно обумовлений характер, в більшості випадків вони являють собою лише кількісні відхилення від нормального психічного розвитку. Проте ці форми нервово-психічних розладів вимагають до себе найбільшої уваги насамперед з боку педагогів і психологічних служб. Значна частина таких порушень у випадку несвоєчасної психологічної корекції переходить в ту чи іншу патологію.

Важливим психічним новоутворенням підліткового віку є формування "Я-образу", як результату розвитку процесів самосвідомості. Рівень розвитку "Я-образу" опосередковує та визначає зовнішню поведінку сучасних підлітків. В залежності від того, наскільки реалістичний та адекватний образ "Я", настільки оптимальні й шляхи соціалізації учнів підліткового віку.

Однією із основних властивостей процесу розвитку "Я-образу" є його динамічність, тобто схильність до змін і перетворень протягом певного часу. Ця властивість особливо виражена у підлітковому віці, коли й відбувається процес відкриття та становлення внутрішнього "Я".

Причиною виникнення динамічних змін розвитку самосвідомості у підлітковому віці психологи вважають наявність внутрішнього конфлікту. Як зазначає з цього приводу О.В.Скрипченко, "...у підлітка починає виникати конфлікт між уявою про себе, про "Я-концепцію" і реальними можливостями... виникає потреба зміцнити свою соціальну роль, спостерігається допитлива думка, як він виглядає у очах інших. Більшість підлітків свідомо, часто напівсвідомо уявляють образ самого себе, який склався раніше і який зв'язаний з їх майбутнім". Отже, динамічні властивості "Я-образу" визначаються схильністю підлітка до соціалізації, яка неможлива без уявлення про своє "Я" в минулому, тепер, майбутньому.

Західними практикуючими психологами виділяється конструкт "Я-динамічне", як схильність людини до сприйняття засобів психокорекції та адаптації до змін життя (Е.Еріксон, Е.Берн та ін.). В українській практичній психології до динамічних властивостей процесів самосвідомості відносяться, наявність образів "Я-минуле", "Я-тепер", "Я-майбутнє". Також з цього приводу І.С.Булах зазначає, що "становлення самосвідомості підлітка визначає певне соціальне зростання по відношенню до визначення нової "внутрішньої позиції", в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особистісні якості, свої погляди і здатність самостійно оцінювати та відстоювати власні переконання".

Враховуючи що була розроблена процедура дослідження, ще використовувалися методи спостереження, аналіз документації, тестування, анкетування, бесіда. У ході дослідження ми використали декілька особистісних опитувальників.

Теоретичну основу нашого дослідження складають концептуальні положення про особистість та її психічний розвиток у дослідженнях таких філософів, психологів, педагогів, як Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, І.А.Зязюн, Г.С.Костюк, В.Г.Кремень, О.І.Кульчицька, О.М.Леонтєв, С.Д.Максименко, І.П.Манюха, В.О.Моляко, Н.Г.Ничкало, К.К.Платонов, В.В.Рибалка та ін.; психолого-педагогічні ідеї щодо розвитку гармонійної особистості таких вчених, як Г.О.Балл, І.Д.Бех, Н.Ф.Каліна, Г.С.Костюк, В.Ф.Моргун, Г.Олпорт, К.Роджерс, Б.Й.Цуканов та ін.; теоретичні і методичні положення стосовно розвитку особистості в умовах професійного самовизначення та професійної підготовки учнівської молоді, викладені у працях С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало, О.М.Отіч, Є.О.Клімова, Д.Ф.Крюкової, Н.І.Литвинової, В.І.Панченка, П.С.Перепелиці, НА.Побірченко, Е.О.Помиткіна, Л.П.Пуховацької, О.П.Рудницької, В.В.Синявського, С.О.Сисоєвої, Б.О.Федоришина, Є.В.Єгорової; концептуальні положення про діяльність шкільного психолога, що розроблені О.Ф.Бондаренком, С.В.Васьківською, Ю.З.Гільбухом, Л.В.Долинською, І.В.Дубровіною, З.Г.Кісарчук, О.І.Кульчицькою, С.Д.Максименком, В.Г.Панком, Н.В.Чепелевою, Т.С.Яценко та ін.

Теоретичний аналіз зон особистісної конгруентності та неконгруентності підлітків являє собою певний концептуальний інструментарій, використання якого спрощує процедуру визначення належності конкретної особистості до групи конгруентних чи неконгруентних учнів. На основі використання даної схеми визначення конгруентності-неконгруентності науковцями здійснено розробку чотирьох алгоритмів пошуку особистісних дисгармоній учнів, окремо для кожного типу темпераменту (холероїдів, сангвіноїдів, меланхолоїдів, флегматоїдів), які були покладені в основу концептуальної моделі виявлення, інтерпретації та корекції особистісних дисгармоній неконгруентних старшокласників.

Таблиця 2.1.

## Приклад алгоритму пошуку особистісних дисгармоній у холероїдів

Етапи Пошуку дисгармоній	Основні характеристики	Конгруентна особистість	Неконгруентна особистість	
			Пролонгована неконгруентність	Інверсійна неконгруентність
За даними КПДК	Спрямованість	На активні види діяльності	На понадактивні види діяльності	На пасивні види діяльності
	Характер	Екстраверт Екс.ср=50-67,5%	Понадекстраверт Екс.ср. > 67,5%	Інтраверт Екс.ср < 50%
		Відсутність акцентуацій характеру	Наявність акцентуацій характеру (гіпертимність, демонстративність, лабільність)	Наявність акцентуацій характеру (інтравертованість, нестійкий тип)
	Емоційність	Емоційна лабільність Емл.ср=23,4—31,4% Соціальна емоційність СЕМ.ср=22,4-45,8% Предметна емоційність Ем.ср=26,6-45,8%	Емоційна лабільність перевищує Емл.ср=31,4% Соціальна емоційність перевищує СЕМ.ср=45,8% Предметна емоційність перевищує Ем.ср=45,8%	Емоційна лабільність нижча за Емл.ср=23,4% Соціальна емоційність нижча за СЕМ.ср=22,4% Предметна емоційність нижча за Ем.ср=26,6%
За даними анкетування	Скарги на відхилення у здоров'ї та хвороби	Відсутність хвороб печінки та жовч, міхура	Наявність хвороб печінки та жовч. міхура	Наявність хвороб печінки та жовч. міхура
Висновок	Конгруентна (неконгруентна) особистість			

Як видно з табл.2.1, якщо конкретні психодіагностичні дані учня розміщуються у правій колонці (неконгруентна особистість), то можна констатувати, що особистісний розвиток такого учня потребує корекції. Навпаки, розташування діагностичних даних у лівій колонці (конгруентна особистість) свідчить про конгруентний розвиток особистості учня. Якщо психодіагностичні дані розміщуються частково у правій, а частково у лівій колонці, можна констатувати часткову дисгармонію розвитку за окремими підструктурами особистості.

Знання і врахування типів акцентуації характеру дозволить практично поліпшити психологічний мікроклімат серед підлітків, зменшить кількість психогенних реакцій, допоможе правильно зорієнтуватись у виборі професії, сприятиме збереженню психічного здоров'я, захистить підлітків від нервових потрясінь і стресів.

В книзі «Психопатія і акцентуація характеру у підлітків» А.Є.Лічко дає таке визначення: «Акцентуації характеру - це крайні варіанти його норми, при яких риси характеру надміру посилені, від чого виявляється вибіркова вразливість у відношенні окремого роду психогенних діянь при добрій і навіть підвищеній стійкості до інших».

Слід підкреслити, що акцентуації характеру становлять собою хоча і крайні, але варіанти норми. Констатація акцентуації, її типу - це визначення фону, на якому можуть виникати різні розлади - гострі афективні реакції, неврози, та інші реактивні стани - тільки вони можуть служити діагнозом. Проте в більшості випадків справа до розвитку подібних розладів не доходить.

У класифікацію А.Є.Лічка увійшло 11 типів, акцентуації характеру: істероїдний, психоастенічний, епілептоїдний, гіпертимний, циклоїдний, лабільний, сензитивний, шизоїдний, нестійкий, конформний, астеноневротичний. В цю класифікацію не включені паранойяльний тип, так як він у підлітковому віці практично не зустрічається, а розвивається в більш зрілому віці.



Для вивчення акцентуації характеру підлітків, які навчаються, був використаний патохарактерологічний діагностичний опитувальник (ПДО), складений А.Є.Лічком у 1970 році.

Текст опитувальника складається з набору фраз, які відображають ставлення різних типів акцентуації характеру до ряду життєвих проблем, актуальних для підліткового віку. В цей опитувальник були включені також фрази індиферентні, які не мають діагностичного значення. В число проблем ввійшла оцінка власних функцій (самопочуття, настрої, сон, апетит, сексуальний потяг), ставлення до близьких і оточення (батьків, друзів, оточуючих, незнайомих, до школи) і до деяких абстрактних інших категорій (до майбутнього, до нового, до критики, до засуджень, до опіки над собою, до правил і законів, до пригод і ризику, до грошей тощо).

Розроблена система оцінок дозволяє зрозуміти, яким свій характер бачить (чи хоче показати) сам підліток (шкала суб'єктивної оцінки) і до якого типу він в дійсності відноситься швидше (шкала об'єктивної оцінки). Правильність діагностики типів за шкалою об'єктивної оцінки становить в середньому 85%.

ПДО забезпечений також кількома додатковими шкалами, які дозволяють, зокрема, оцінити схильність до дисимуляції рис характеру і справжнього ставлення до проблем, виявити негативне ставлення до обстеження, ступінь відвертості, конформності, вираженість реакції, емансипації, психологічну схильність до делінквентності і алкоголізації. Також є правила, які дозволяють розмежовувати психопатії і акцентуації одного і того ж типу.

В організації навчальних досягнень учнів педагогу надзвичайно важливо знати типи акцентуації характеру, щоб знайти до підлітків правильний психологічний підхід.

Важливою являється інформація про загальну адаптованість сучасних підлітків, їх відношення до своїх бажань і можливостей в майбутньому. Виявлення ведучої тенденції може дозволити сформулювати найбільш актуальні і болючі для підлітків проблеми взаємовідносин з майбутнім, а це

означає намітити основні шляхи допомоги їм в цій, значимій для них, області. З іншого боку, розуміння цих тенденцій, як ведучих, може дозволити нам сформулювати припущення про найбільш ймовірні варіанти соціальної дезадаптації підлітків і розробити конкретні програми профілактики цих видів дезадаптації.

Ідея нашого експериментального дослідження полягає у виявленні особливостей оцінювання образів "Я-минуле", "Я-тепер", "Я-майбутнє" підлітків із найбільш поширеними типами акцентуацій характеру. Гіпотеза дослідження стосується впливу типу акцентуації на динаміку уявлень учнів про себе в часових відрізках — минулому, тепер, майбутньому.

Для цього використовувався адаптований до завдань дослідження метод незакінчених речень, спрямований на виявлення емоційно-оцінного ставлення підлітків до себе на даний час — образ "Я-тепер", в минулому — "Я-минуле", майбутньому — "Я-майбутнє".

Зупинимося на методичних аспектах використання методики незакінчених речень. Учням роздаються стандартні бланки із незакінченими реченнями, поділеними на три тематичні блоки: "Я-минуле", "Я-тепер", "Я-майбутнє". Необхідно оцінити своє "Я" відносно цих часових блоків. Методика виконується у три етапи. Перший — учні закінчують кожне речення, вкладаючи в нього власний зміст. Другий — психолог пропонує підліткам визначити емоційне ставлення до змісту речень у балах за такою ознакою: "+1" — позитивне ставлення до того, про що йдеться мова, пов'язане з переживанням позитивних емоцій: радість, задоволення, подяка, впевненість у собі тощо; "0" — нейтральне ставлення до того, про що йдеться мова: відсутність емоцій або речення незакінчене; "-1" — негативна оцінка до змісту речення, переживання негативних емоцій: роздратування, гнів, страх, печаль, заздрість, презирство тощо або коли речення незакінчене.

Третій етап — необхідно підрахувати алгебраїчну суму балів за тематичними блоками: "Я-минуле", "Я-тепер", "Я-майбутнє" згідно з ключем, запропонованим експериментатором. У результаті ми отримаємо кількісні дані,

що відображають емоційно-оцінне ставлення підлітка до себе. Питання тесту складені таким чином, що виявляються в емоційному відношенні достатньо значимі для підлітків. У ході апробації методики була отримана така загальна шкала оцінок емоційно-оцінних ставлень: 1) від -5 до -2 балів — негативне ставлення до свого "Я"; 2) від -1 до +1 балів — нейтральне; 3) від +2 до +3-5 балів — позитивне.

Для побудови констатуючої моделі експерименту, окрім вищесказаного, ми використали методику для визначення самооцінки.

За допомогою запропонованого списку якостей, які характеризують особистість потрібно було вибрати 20 слів які їм добре знайомі. Вибрані слова розмістити в стовпчик так, щоб на першому місці знаходили слово, яке визначає якість, найменш бажану, з їхньої точки зору, в людині, за ним ставиться слово, яке їм подобається менш всього з решти 19 і т.д.

На останньому місці буде стояти найбільш приваблива якість.

З вихідним списком потрібно було проробити другу роботу. На перше місце поставити якість, яка із 20 менше всього виражена, на друге місце, менше виражена із решти 19 і т.д. Тоді на останньому місці буде стояти найбільш виражена якість.

Список якостей:

акуратність, безтурботливість, запальність, вдумливість, сприйнятливність, гордість, грубість, життєрадісність, турботливість, заздрісність, соромливість, злопам'ятливість, щирість, вишуканість, капризність, легковірність, повільність, мрійливість, упередженість, мстивість, настирливість, ніжність, невимушеність, нервовість, нерішучість, нестриманість, чарівність, образливість, обережність, відзивчивість, рухливість, підозрілість, відданість, принциповість, поетичність, привітність, розв'язність, рішучість, самозабуття, стриманість, сміливість, жалісливість, терпіння, боягузтво, захопленість, впертість, поступливість, холодність, ентузіазм.

Уважно прочитавши його потрібно було скласти два ряди по 20 слів у кожному. У перший ряд виписати слова, які характеризують позитивний ідеал людини, у другий ті, якими ідеал не повинен бути.

Попередні спостереження за самооцінкою школярів привели нас до думки, що вчитель, психолог, вихователь може достатньо правильно визначити кількість учнів з неправильною самооцінкою.

Перш за все важливо знати, які саме якості особистості цінують школярі, для того щоб пізніше ці якості в них розвивати.

На першому етапі варто з'ясувати які якості особистості найбільш цінуються школярами, і на цій основі скласти оціночні листи.

Дослідження проведено в ЗОШ №67 . У ньому брали участь 100 учнів 7-9 класів.

На першому етапі дослідження нами було встановлено за відповідною методикою типи акцентуацій характеру школярів.

Плануючи роботу за програмою „Я і мій характер” ми включали інформаційний етап роботи з підлітками-учасниками експерименту в формі бесіди про 11 основних акцентуаціях характеру.

Це наступні типи: гіпертимний, аутичний, застрягаючий, демонстративний, нестійкий, лабільний, хворобливий, педантичний, сенситивний, циклоїдний, конформний. Кожний із типів характеру, має своє специфічне „місце найменшого опору” - це такі особливості в характері підлітка, завдячуючи яким він відчуває себе особливо непристосованим до певних ситуацій чи умов. Ці специфічні риси проявляються лише в певних ситуаціях, для різних характерів що відрізняються один від одного. В цих ситуаціях підліток з певною акцентуацією характеру веде себе неадекватно, нерозумно, не так, як інші підлітки. В той же час в інших ситуаціях підліток веде себе так як і всі і не відчуває психологічного дискомфорту.

Якщо знати запропоновані нами описи типів характерів, то можна самому „вирахувати” ці несприятливі умови. (див.табл.2)

Таблиця 2.2

## Опис типів характерів

Назва типу	Точка найменшого опору
Гіпертимний	Ситуації, в яких підліток позбавлений можливості широких контактів з ровесниками і прояву ініціативи, самотність і монотонна робота, що вимагає акуратності і ретельності, жорсткий дріб'язковий контроль і відсутність авансу довіри із сторони дорослого, надмірна опіка.
Аутичний	Ситуації, в яких підліток вимушений встановлювати неглибокі контакти з багатьма людьми і оперативно приймати рішення.
Застраваючий	Ситуації, в яких на авторитет і владу підлітка заміряється більш сильний лідер, коли хтось намагається образити його.
Демонстративний	Ситуації, в яких на підлітка не звертають уваги, виявляють його брехню.
Нестійкий	Ситуація безконтрольності: відсутність зовнішнього контролю, відсутність перспективи зовнішньої покари за проступки.
Лабільний	Грубість, байдужість до емоційного стану підлітка, черствість оточуючих, відсутність теплих емоційних зв'язків.
Сенситивний	Звинувачення підлітка в непорядності з його точки зору, поступках (зрада, продажність, брехня), публічні вказівки на його фізичні або інші недоліки.
Хворобливий	Ситуації, що вимагають мобілізації зусиль і витривалості: контрольні, змагання. Хвороба або смерть близьких або знайомих, розмови про смерть.

## Продовження таблиці 2.2

Педантичний	Ситуації, що вимагають прийняття рішення, оперативних дій, вибору. Підвищена відповідальність, покладена близькими на підлітка.
Конформний	Ситуація зміни стереотипів, нові люди з незвичними ідеями, стилем життя і манерами. Люба ситуація, відношення до якої не регламентоване групою, до якої підліток себе зараховує.
Циклоїдний	Ситуація, коли від підлітка, що знаходиться в депресивній фазі вимагають або очікують характерної для його „нормальної” поведінки. Сама ситуація різкої і глибокої зміни станів.

Ми специфічно оцінюємо вікові реакції підлітків. Так, дивлячись на зухвалі зачіски і одяг підлітків, ми кажемо, що це з віком пройде. Проходять з віком і інші протестуючі підліткові реакції. Форми протесту можуть бути різними, але частіше бажання протестувати виникає в ситуації, пов'язаній з „точкою найменшого опору”. При цьому протест відбувається в типологічно заданій формі. (див.табл.2.3)

Таблиця 2.3

## Протестуючі реакції підлітків

Тип	Що роблять, коли протестують
Гіпертимний	Вибухають гнівом, їх агресивність спрямована зовні, на оточуючих людей або речі; в більш серйозних випадках їх протест завжди діючий ((вони якось діють, але не кажуть). Втеча з дому, протиправна поведінка в групі, алкоголізація-все це гіпертимний підліток робить в компанії, де надає перевагу бути лідером.

## Продовження таблиці 2.3

Аутичний	Не вибухають відразу, а закриваються в собі, вони стримані, їх протестуючі реакції можуть з'явитися як результат тривалих роздумів; у випадку нетактовного вторгнення у їх внутрішній світ до близьких проявляють грубощі, з іншими просто закриваються і мовчать.
Застряваючий	Звинувачують всіх і все, окрім себе. У роздратованому стані легко впадають гнів, при сильному роздратуванні жорстокі і не пам'ятають, що роблять, заспокоюються лише розрядившись на кому- небудь. Протестуюча реакція застрягаючих – помста.
Демонстративний	Надають перевагу різноманітним формам шантажу: „якщо ти не зробиш це, то я...”(далі слідує погроза, яка дійсно не залишає байдужим співбесідника, адже демонстративні підлітки проникливі, знають, чого він боїться: з батьками, наприклад, надають перевагу погрозам, спрямованим на себе: „ Я помру”, „ Я не знаю, що з собою зроблю” і т.д.). Для підлітків цього типу характерною є зовнішньо звинувачуюча реакція.
Нестійкий	Протестують не проявляючи протесту; звинувачують всіх, але не себе; з готовністю обіцяють і ніколи не виконують обіцянок. Їх протест неусвідомлений, просто вони роблять „ як всі” (мається на увазі члени компанії).
Лабільний	Плачуть, але причиною невдач вважають швидше зовнішні обставини, ніж себе.
Сенситивний	Не мають виражених протестних реакцій, якщо тільки не доведені до відчаю. В усьому звинувачують тільки себе, при чому, як правило необ'єктивно; в крайньому випадку можливі спроби самоубийства.
Хворобливий	Протестують рідко, їхні протестні реакції настільки витіснені із свідомості, що проявляються у вигляді реальних хворобливих симптомів: алергії, підвищеної температури.

## Продовження таблиці 2.3

Педантичний	За формою протесту нагадують сенситивних, протест їх приймає словесну форму: „бурчать”, сваряться, але завжди уникають вчинків, в усьому звинувачують себе.
Конформний	Протестують в таких формах, як і члени їхньої групи.
Циклоїдний	В „хорошій” фазі за формою протесту нагадують гіпертимних, в „поганій” фазі агресія може бути спрямована на себе

Проте в кожному типі характеру є все необхідне для досягнення власником певного типу своїх цілей в житті. Знати і вміти оцінювати сильні сторони свого характеру – це вже половина успіху в житті. Оціночні і моральні категорії приписуються в залежності від тих цілей, для досягнення яких вони використовуються. Люди діляться не на тих, в кого поганий чи хороший характер, а на тих, хто вміє оцінювати і використовувати всі сильні сторони свого характеру і тих, хто не вміє, тому що не хоче знати себе ближче і створює дискомфорт. В таблиці 2.4 ми подаємо характеристику сильних сторін підлітків різного типу характеру.

Таблиця 2.4

## Сильні сторони підлітків різних типів характеру

Тип	Сильні сторони типу
Гіпертимний	Активність; витривалість; вміння викликати довіру; комунікативність; кмітливість у нестандартних і стресових ситуаціях; готовність брати відповідальність на себе.
Аутичний	Здатність до прийняття нестандартних рішень; „холодний розум”, що не піддається суб’єктивним та емоційним впливам; захопленість та глибоке знання того, чим цікавиться; як правило, поінформованість і схильність до точних фактів; здатність тривалий час працювати на самоті, „полenezалежність”.



## Продовження таблиці 2.4

Застриваючий	Величезна наполегливість у досягненні поставленої мети, пунктуальність і обов'язковість; витривалість і увага до дрібниць, деталей; прагнення все робити досконало, а не поверхово.
Демонстративний	Артистизм; розвинута інтуїція; здатність до перевтілення; прагнення до яскравого, нестандартного; здатність заражати оточуючих силою власних почуттів.
Нестійкий	Вміння не перевтомлюватись і отримувати сильні і яскраві враження від життя щоденно; довірливість і відданість групі.
Лабільний	М'якість і здатність до співпереживання; швидка зміна „поганого” настрою „хорошим”; розвинуте почуття вдячності до тих, хто проявляє до них теплі почуття.
Сенситивний	„тонкошкірність”, гострий моральний погляд, здатність відчувати внутрішню істинну суть того, що відбувається; орієнтація на істинні а не показові почуття людей.
Педантичний	Турботливість, здатність брати на себе відповідальність за здоров'я і благополуччя інших; почуття емоційної прив'язаності до матері і близьких; відповідальність за доручену справу; здатність перевіряти все до дрібниць.
Конформний	Відданість групі; консерватизм; прагнення до стійкості і стабільності.

Щоб розвести поняття характеру і „Я”, ми в нашій програмі дослідження ввели альтернативні характеру поняття переможця, непереможця і невдахи, запропоновані Еріком Берном (Берн,1991). В цій системі розглядається цілепокладання як здатність ставити життєві цілі.

Таблиця 2.5

### Основні відмінності переможця і невдахи

Сфера стосунків	Переможець	Невдаха
Відношення до помилок	Визнає відповідальність за них, розуміє, що вони повинні бути виправлені, вчитися на них.	Шукає зовнішні причини своїх помилок, шукає винуватого, не справляє помилки, відчуває з цього приводу відчуття вини, повторює одні й ті ж помилки.
Відношення до труднощів життя	Задоволений життям, приймає його труднощі як норму.	Завжди незадоволений, багато шкодується.
Відношення до інших людей	Не завидує, здатний на підтримку іншого.	Завидує іншим, порівнює свої надбання і бажання з іншими, не здатний на підтримку.

Працюючи з підлітками по прийняттю деяких особливостей їх характеру, ми пропонуємо ідею про застосування характеру як інструменту, який дозволяє:

1. Краще зрозуміти і оцінити, що зробить тебе в цьому житті посправжньому щасливим (тобто ціле покладання).
2. Дає можливість досягнути поставлених цілей.

Така постановка питання вимагає, з однієї сторони, більш детального дослідження і оцінки свого характеру, а з другої – налагодження відносин з деякими із складових характеру особливостей.

Коли підлітки отримали вже достатньо інформації про типи акцентуацій і можуть самостійно давати оціночні описи кожного типу, можна запропонувати їм персоніфіковане знайомство з власним суперечливим типологічним профілем.

## 2.2. Інтерпретація результатів дослідження

При допомозі кожної з вищеописаних методик було обстежено 100 учнів, м. Запоріжжя.

В результаті проведеного нами анкетування, були отримані надто довірливі самохарактеристики школярів. Предметом їх оцінки були такі складні моральні якості, як почуття обов'язку, доброта, відчуття власної гідності і ін. Багато школярів критично оцінювали свої успіхи у навчанні, вміння спілкуватися з оточуючими і т.д.

Самохарактеристики дозволили виділити чотири основних типи відношення школярів до себе (Див. табл. 6).

**Таблиця 2.6.**

### Основні чотири типи відношення школярів до себе

№ п/п	Тип відношення школярів до себе	Кількість дітей.	% цієї кількості від кількості числа досліджуваних
1	Підлітки, які позитивно ставляться до себе	26	26
2	Підлітки, які негативно ставляться до себе	42	42

## Продовження таблиці 2.6

3	Змішаний, суперечливий тип відношення до себе	26	26
4	Підлітки з невизначеним типом відношення до себе	6	6

1. Учні, які позитивно відносяться до себе і в цілому задоволені собою (26% опитаних).

2. Підлітки, які негативно ставляться до себе (42%).

3. Змішаний, суперечливий тип відношення до себе: одні якості особистості влаштовують, інші - ні (26%).

4. Підлітки з невизначеним типом відношення до себе, позбавлені більш чи менш чіткого, визначеного уявлення про себе (6%).

Серед позитивних якостей, на які в своїх самохарактеристиках вказували учні, особливе місце займають такі як доброта, чуйність, чесність, скромність. Ось як розподілились відповіді учнів на питання: "Що вам більше всього подобається в своєму характері?"

Доброта 30,1%, чесність, правдивість 17,8%, скромність 16%, дружелюбність 15,7%, кмітливність, веселість 14,3%, цілеспрямованість 10,3%, принциповість 9,4%, чуйність 8,6%, працьовитість 7,9%, гордість 6,8%, тактовність 5,7%, відданість 4,7%, самокритичність 3,8 %, пунктуальність 3,00%, стриманість 2,8%.

Якщо систематизувати відповіді дітей на питання: "Чи є у Вас недоліки в характері? Якщо так, то які?", то можна встановити, що частіше всього школярі відмічають такі свої негативні якості, як лінь, запальність, слабохарактерність і т.д. Ці якості відмітили 76% опитуваних. Відповіді учасників на питання про недоліки розподілились таким чином. Лінь 43,4%, запальність 32,6%, надмірна довірливість 21,3%, безтактність 19,8%, слабохарактерність 19,4%, грубість 12,4%, неакуратність 18,6%, байдужість,

інертність 5,3%, високомірність 3,6%, егоїзм 3,3%, брехливість 1,4%, нечесність 0,9%, жадність 0,7%, заздрісність 0,6%.

Аналіз самохарактеристик переконує в тому, що самооцінка школярів багато в чому визначається рівнем їх інтелектуального розвитку. Підліток з широким кругозором і розумовою цікавістю схильний проявляти допитливість не тільки до науково-технічних, художньо-творчих чи інших „предметних” знань, але й до людини, її психології і поведінки, до пізнання законів формування людських взаємин і комфортно почувати себе в шкільному клктиві.

Більшість підлітків переживають свої недоліки. Багато схильні вважати, що якщо в них зараз нічого не виходить з виправленням недоліків, то – це справа часу. Разом з тим багато повністю не знають, як звільнитися від своїх недоліків.

На запитання: ”Чи думаєте Ви усувати свої недоліки?” 79,5% учнів відповіли стверджуюче. Є учні, які вважають, що їм не заважають їх недоліки. Це результат, з однієї сторони, самовпевненості, з другої – відсутність розвинутих оціночних здібностей і життєвого досвіду.

Таким чином, в своєму особистісному розвитку школярі – підлітки зустрічаються з багатьма проблемами, джерелом яких виступає недостатній розвиток у них оціночних здібностей: неадекватна самооцінка, невміння бачити у себе конкретні недоліки, а звідси – незнання того, як від них позбавитись і жити в гармонії..

Як відомо, будь-яке оцінювання – це порівняння об’єкта з оцінною основою (еталоном). Еталон, або оцінна основа – це сукупність уявлень індивіда про предмети чи явища того класу, до якого належить об’єкт, що оцінюється.

Еталони індивіда утворюють відносно стійку систему, в якій воєдино переплетено світогляд, ідеали, переконання, ціннісні орієнтації, інтелектуальні,

моральні, естетичні цінності особистості, її соціальний досвід, установки, знання, результати власної практичної діяльності, поставлені цілі, а також соціальні норми і правила, які панують в даному суспільстві і сприйняті особистості.

Перелічені складові становлять стрижень еталонної системи, її духовну основу. Більш низький рівень системи, який виконує інструментальні функції у відносинах з оточенням, виявляється в конкретних нормативних образах, поняттях, що відносяться до певного класу предметів, явищ, якостей. В ідеалі образи, поняття розташовуються в шкали, які показують уявлення людини про належне, типове, цінне, добре, зле, велике, мале в даному класі об'єктів. Подібні нормативні шкали, або їхні спрощені аналоги безпосередньо беруть участь в процесі оцінки, виконуючи роль оцінної основи.

Припускається, що еталонні уявлення індивіда викристалізуються в цілісну систему в юнацькі роки, коли відбувається становлення і стабілізація характеру, світогляд набирає більш менш закінчену форму, діється пристрасне осмислення людських цінностей, соціальних норм.

З оволодінням все у більшій мірі функціями дорослої людини, відбувається на практиці реалізація ціннісних відносин з дійсністю, яка відображається в певних змінах системи оцінок особистісно значущих об'єктів. Ці зміни в оцінках повинні відповідати набутому життєвому досвіду, досягненню певних успіхів в житті, зростанню можливостей, що відбуваються на шляху до повної соціальної зрілості та гармонізації особистості..

За даними проведеного нами дослідження ми отримали такі результати (див.табл.2.7).

Таблиця 2.7

За даними проведеного нами дослідження ми отримали такі результати

№п/п	Тип акцентуації	Кількість дітей	% від кількості числа досліджуваних
1	Лабільний	16	16
2	Демонстративний	9	9
3	Гіпертимний	9	9
4	Нестійкий	8	8
5	З рештою типів	18	18
6	Без виражених акцентуєваних рис.	40	40

I група — підлітки лабільного типу (16%), II група — демонстративного (9%), III група — гіпертимного (9%), IV група — нестійкого (8%), V група — учні без виражених акцентуєваних рис характеру (40%), VI група — учні з рештою типів акцентуацій (18%). Предметом нашого дослідження стали учні з I-V груп, тобто як ті, у яких чітко проявлялися виражені акцентуації характеру (I-IV групи), так і без них (V група). На другому — з підлітками I-IV груп були проведені дослідження по виявленню емоційно-оцінних ставлень до образів "Я-минуле", "Я-тепер", "Я-майбутнє" (див. табл.2.8).

Таблиця 2.8

## Алгебраїчна сума оцінок по часових блоках

Тип акцентуації	Алгебраїчна сума оцінок по часових блоках		
	Я-минуле	Я-теперішнє	Я-майбутнє
лабільний	+5	0	+6
демонстративний	+7	+1	+3
гіпертимний	+5	+1	+5
нестійкий	+5	+1	0
Без виражених акцентуєваних рис.	+7	+8	+9

Найбільш поширену групу, за нашими даними, складають підлітки лабільного типу (І група), їх основною характеристикою є різка зміна настрою в залежності від ситуації. Безумовно, вона певним чином впливає на емоційно-оцінне ставлення до динаміки розвитку образу "Я". Аналіз тесту незакінчених речень свідчить, що алгебраїчна сума оцінок по часових блоках становить: "теперішнє "Я" — (0), "минуле-"Я" — (+5), "майбутнє "Я" — (+6) для учнів 1-ї групи, а відповідно в V-й групі — (+8), (+7), (+9). Якісний аналіз за цими ж шкалами у лабільних підлітків свідчить про домінування емоційно-позитивних речень в минулому "Я", майбутньому "Я", та переважній більшості нейтральних, заперечливих установок по блоку теперішнє "Я". Проте, в V -й групі переважають позитивні та нейтральні відповіді за всіма шкалами, при декількох негативних відповідях по теперішньому "Я".

Порівняльний аналіз даних підтверджує робочу гіпотезу про наявність «певних відмінностей при побудові образів "Я-минуле", "Я-тепер", "Я-майбутнє" підлітків з лабільним типом акцентуації. На нашу думку, це



пов'язано з тим, що різка зміна настрою у цих учнів відповідно впливає на перебіг симпатій та антипатій до себе та заважає утворенню послідовності при самоідентифікації її відсутність викликає у дітей почуття розгубленості, провини, власної неповноцінності, що негативно позначається на міжособистісних відносинах з однолітками і породжує дисгармонію. Характерно, що ці несприятливі тенденції яскраво проявляються у дітей по відношенню до "теперішнього "Я", проте позитивне ставлення до "майбутнього "Я" свідчить про, можливо, і неусвідомлюване бажання до змін, перетворень у власному житті.

Потреба в увазі, визнанні є однією із важливих потреб особистості. В деяких концепціях вона відноситься до її базових, фундаментальних потреб (наприклад, в А.Маслоу).

Блокування реалізації цієї потреби розглядається автором концепції загального адаптаційного синдрому Г.Сельє в якості могутнього фактору дистресу. Підкреслюється, що людина має потребу у визнанні, будучи не в силах винести постійних засуджень, що робить будь-яку працю виснажливою і шкідливою (Г.Сельє, 1979).

Особливості підліткового характеру необхідно враховувати організаторам навчально-виховного процесу в індивідуальній роботі, профорієнтації, у ставленні до особистості певних вимог і пропозицій.

Так, якщо до гіпертима ставитись з довірою, доброзичливістю, щирістю, то він зможе досягнути великих успіхів у різних напрямках навчання, позаурочної роботи. Треба його залучати до колективної діяльності, давати можливість проявляти ініціативу, заохочувати до участі в конкурсах, змаганнях, олімпіадах, розвивати організаторські здібності. Разом з тим, слід розвивати вольові якості, вміння керувати своїми емоціями і амбіціями, привчати до охайності, ощадливості, прищеплювати любов і повагу до фізичної праці, почуття відповідальності за доручену справу.

Особливо гнучким повинно бути ставлення до циклоїдних підлітків. Коли в них фаза підйому, то слід з ними поводитись, як з гіпертимами. А під час субдепресивного періоду треба бути дуже делікатними і чуйними, бо в них настає період спаду. І можуть бути невдачі, промахи, навіть зриви, за що їх не можна карати, бо вони й так переживають. Це проявляється в подразливості, похмурості, незадоволенні. В цей час краще їм дати спокій, не залучати до активної діяльності, а впливати на психіку добрим, лагідним словом; їм треба пояснити, що всі труднощі тимчасові, незабаром почнеться фаза піднесення, і їх супроводжуватиме успіх.

Дуже важливо встановити надійний контакт з лабільним підлітком, чим він надзвичайно дорожить. У період піднесеного доброго настрою йому можна доручати найскладніші завдання і найвідповідальніші доручення. Він все зробить, щоб добитись найвищих результатів. Треба його більше заохочувати, це його окрилює. І не слід різко засуджувати, критикувати за невдачі, бо може наступити важка, довготривала депресія, коли рівень домагань різко падає. Треба таких підлітків привчати в ці похмурі дні самому шукати якісь світлі сторони в житті. Доручити можна цікаву роботу, порадити прочитати захоплюючу книгу.

Хоч і значно складніше, ніж до лабільного, але необхідно знайти шлях і до сензитивного підлітка. Щоб підняти рівень домагань, необхідно допомогти йому утвердитись у колективі, відчутти себе потрібним; допомогти йому розвинути здібності (в музиці, малюванні, шахах), які можуть стати в пригоді при виборі професії. Можна доручати випускати стіннівку, якщо він малює; назначити дискжокеєм, якщо захоплюється музикою; організувати шаховий гурток і призначити його керівником. Можна залучити до лекційної роботи. Часто сензитивні підлітки захоплюються собакознавством, розведенням рибок, квітів, папуг; з любов'ю займаються рукоділлям: шиють, вишивають, в'яжуть тощо. Можна доручити їм прочитати лекцію про свої захоплення, поділитися досвідом роботи, організувати виставку робіт: вишиванок, малюнків. Все це допомагає сензитивному підліткові самостверджуватись і різко піднімає його

рівень потреби в досягненнях.

Особливого підходу вимагають і психастеніки, оскільки в інтелектуальному плані вони рано стають дорослими і схильні до філософського мислення. В них необхідно розвивати живе сприйняття оточуючого світу, заохочувати фантазійність, стимулювати творче мислення. Філософський склад розуму і творча уява можуть пробудити в них поетичний талант. Вони можуть багато досягнути, якщо не будуть піддаватись гнітючим думкам. Треба прищеплювати любов до спорту, залучати до спортивних секцій, але не можна їх допускати до змагань, конкурсів, олімпіад. Вони не зможуть досягнути високих результатів в зв'язку з тим, що в підлітковому віці їм властива нерішучість, почуття страху перед невдачами.

Досить складним є істероїдний тип. Його високому рівню домагань необхідно сприяти, разом з тим працюючи над вгамуванням егоцентричних почуттів. Ці підлітки себе знаходять в художній самодіяльності, конкурсах, змаганнях, олімпіадах. Вони люблять бути першими і можуть досягти високих результатів.

Досить низький рівень потреби в досягненнях епілептоїдних підлітків. Тому треба в першу чергу розвивати їх позитивні риси - охайність, любов до порядку, тверезість розрахунків, нахили до ручної майстерності. Необхідно їх залучати до роботи в гуртках на зразок «Умілі руки». Можна організувати виставки-продаж виготовлених ними речей. Якщо є можливість, то добре для таких підлітків у навчальному закладі відкрити спеціальні гуртки технічної творчості, де б вони і удосконалювали професійні навички і мали б фінансове заохочення.

Найтяжче добитись контакту з шизоїдами. У них найнижчий рівень домагань, що пояснюється їх замкнутістю, відлюдкуватістю, їм ні в якому разі не можна «лізти в душу», залучати до активної колективної діяльності, до участі у змаганнях, конкурсах, концертах. Підняти рівень потреби в досягненнях можна шляхом виявлення таланту, захоплення, професійних навичок, читацьких інтересів, мистецьких уподобань. Педагогу важливо

вивчати світ їх захоплень і стимулювати його розвиток. Треба докладати зусилля, щоб шизоїд не замкнувся в собі. Якщо він відчує поруч щирого друга, який розділяє його інтереси, то зможе розкритись і довіритись. Шизоїда варто залучати до роботи в гуртках технічної творчості, образотворчого мистецтва, літературної студії. Йому можна доручити щось полагодити, оформити; попросити допомоги, чи інтелектуально, чи фізично - не так важливо. Головне, щоб підліток відчув інтерес до своєї особи, потрібність своїх умінь, думок, тоді він швидше «розкомплексується».

Підлітки астеноневротичного типу можуть досягнути високих позитивних результатів, якщо їх характерологічні особливості глибоко зрозуміти і правильно спрямувати. Необхідно проявляти постійний інтерес до їх проблем, допомагати у їх вирішенні, слідкувати, щоб вони не перевтомлювались, особливо від розумових занять, щоб уникали фізичних перевантажень. Не можна їх залучати до участі в змаганнях, конкурсах, олімпіадах. Вкрай негативно на них впливає критика і заперечення. Це їх надто подразнює. Якщо ж у них хороший настрій і добре самопочуття, то вони ставлять перед собою високий рівень потреб в досягненнях і прагнуть до успіху.

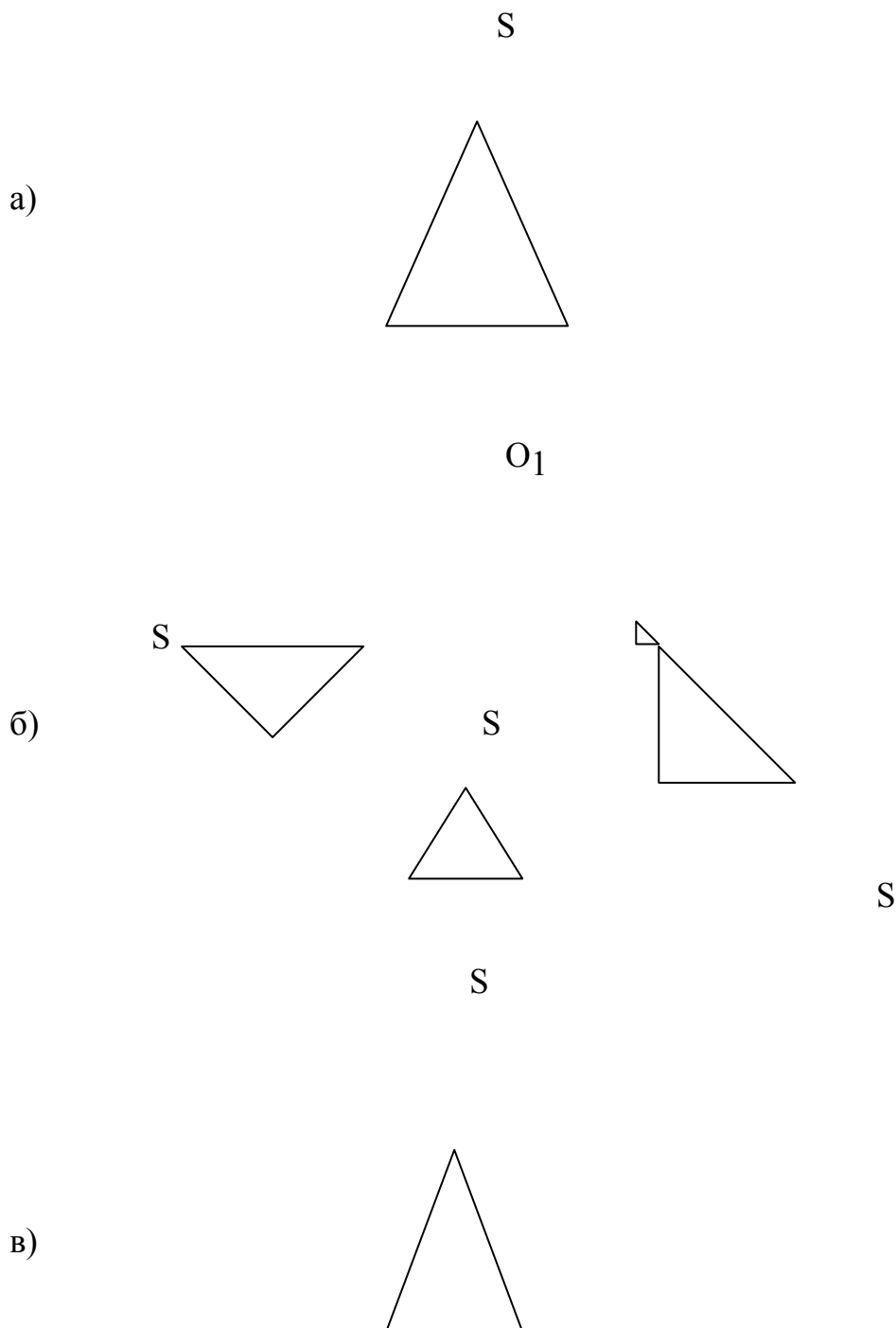
В умовах, коли самооцінка підлітка не знаходить опори в соціумі, коли його поведінка оцінюється іншими повністю негативно, коли потреба в (само) повазі залишається нереалізованою, - розвивається різке відчуття особистісного дискомфорту. Особистість не в стані виносити його безкінечно довго; підліток не може не шукати виходу із ситуації. Його самооцінка повинна знайти адекватну опору в соціальному просторі.

Одним із поширених шляхів вирішення цієї проблеми є перехід підлітка в групу, в якій характеристика його особистості оточуючими адекватна самооцінці і навіть перевищує її. В такому оточенні підлітка цінують і постійно стверджують це вербально і невербально, що призводить до задоволення потреби в увазі, а значить, і до стану комфорту від приналежності до групи.

Самооцінка підлітка, таким чином, на кінець отримує адекватну опору в просторі зовнішніх соціальних оцінок особистості. Вказані концептуальні положення можна наочно представити таким чином (Див.рис.1).

Група, куди переходить підліток, може мати різну орієнтацію, різні цінності. На жаль, дуже часто в новій інформаційній групі, в якій підліток знаходить необхідну соціальну опору, домінуючою є контрнормативна шкала цінностей.

Як показують дослідження (Валіцкас, Гіпенрейтер,1989), контрнормативність цінностей характерна для груп підлітків-деліквентів.



O<sub>2</sub>

**Примітка.** а) Оцінка O менше самооцінки. Самооцінка не знаходить опори в даному місці соціального (інтерактивного) простору. Актуалізація потреби пошуку іншої площини опори в соціальному просторі. б) Пошук площини опори в соціальному (інтеракційному) просторі. в) Оцінка O<sub>2</sub> адекватна (або вища) самооцінки. В результаті уживаного особистісного пошуку самооцінка знаходить опору в соціальному просторі.

Аналіз розподілу якісних даних моделі життєвої перспективи підлітків лабільного типу дозволяє зробити такі висновки: 1) моделювання образу "Я-минулого" відбувається з домінуванням позитивних установок; 2) за часовим блоком "Я-тепер" характерними є нейтральні та негативні оцінки; 3) оцінка образу "Я-майбутнє" переважно позитивна; 4) методи психокорекції "Я-образу" підлітків доречно спрямовувати на оптимізацію розвитку позитивних оцінок по відношенню до образу "Я-тепер"

Друге місце за чисельністю, згідно з нашими даними, становлять підлітки демонстративного типу (II група). Основною характеристикою цієї акцентуації є виражений егоцентризм, бажання бути в центрі уваги, незадоволена потреба у оцінці. Як і в попередньому випадку, нами був здійснений порівняльний аналіз результатів тестування II-ї групи з V-ю. Аналіз тесту незакінчених речень свідчить, що алгебраїчна сума оцінок за часовими блоками становить, теперішнє "Я" — (+1), минуле "Я" — (+7), майбутнє "Я" — (+3), а відповідно в V-й групі (+8), (+7), (+9), що безумовно більше. Якісний аналіз за цими ж шкалами демонстративних підлітків свідчить про домінування емоційно-позитивних установок у минулому "Я" та майбутньому "Я", переважно нейтральних та негативних у теперішньому "Я".

Порівняльний аналіз даних підтверджує робочу гіпотезу про наявність певних відмінностей в оцінці образу "Я" підлітків із демонстративним типом акцентуації. Домінування емоційно-позитивних ставлень до власного майбутнього пов'язане, на нашу думку, із намаганням учнів проаналізувати

вірогідні життєві обставини і, відповідно, окреслити своє місце в них. Інколи невизначеність у власному майбутньому викликає почуття тривоги та незахищеності, які відсутні в теперішньому "Я" і тим більше в минулому "Я". Це підтверджується нашими додатковими дослідженнями про розподіл рівнів тривожності. У демонстративних підлітків показники ситуативної та особистісної тривожності пов'язані із аналізом власного майбутнього та особистісного самовизначення.

Аналіз розподілу емоційно-оцінних ставлень по відношенню до "Я-минулого", "Я-тепер", "Я- , майбутнього" підлітків демонстративного типу дозволяє зробити такі висновки: 1) моделювання образу "Я-минулого" відбувається з домінуванням позитивних установок; 2) за часовим блоком "Я-тепер" переважають нейтральні та негативні ставлення; 3) образ майбутнього "Я" переважно емоційно-позитивний або нейтральний; 4) методи психокорекції "Я-образу" підлітків важливо спрямовувати у напрямках оптимізації розвитку позитивних ставлень за часовим блоком "Я-тепер"/в окремих випадках — "Я-майбутнє".

Третє місце за чисельністю, згідно з нашими даними, становлять підлітки гіпертимного типу (ІІІ група). Основною характеристикою цієї акцентуації є висока психічна активність, постійно підвищений настрій, бажання діяти, але не доводити розпочату справу до кінця. Аналіз тесту незакінчених речень показує, що алгебраїчна сума оцінок по часових блоках становить: теперішнє "Я" — (+1), минуле "Я" — (+5), майбутнє "Я" — (+5), а відповідно в У-й групі (+8), (+7), (+9), що безумовно більше. Якісний аналіз за цими ж шкалами гіпертимних підлітків свідчить про домінування емоційно-позитивних установок у "майбутньому "Я", "минулому "Я" та нейтральних по блоку "теперішнє "Я". Заперечливі відповіді зустрічаються випадково по всіх трьох шкалах.

Порівняльний аналіз даних підтверджує робочу гіпотезу про наявність певних відмінностей при побудові моделі "Я-минуле", "Я-тепер", "Я-майбутнє" підлітків з гіпертимним типом акцентуації. Загальною тенденцією поведінки

гіпертимних підлітків є несформованість уміння доводити справу до кінця, дещо поверхове ставлення до виконання особистих обов'язків, відсутність наполегливості, зібраності та вимогливості до себе. На нашу думку, ці "вразливі місця" в структурі психічної активності спричиняють виникнення почуття антипатії та незадоволення собою, розгубленості, інколи — провини. Вони і впливають на зменшення рівня самоповаги та емоційно-нейтрального відношення до свого теперішнього "Я". Переважно позитивні ставлення до "Я-майбутнього" вказують на такі якості особистості, як оптимістичний погляд на життя, впевненість у собі, гарний настрій, гармонійність.

Аналіз розподілу якісних даних моделі життєвої перспективи підлітків гіпертимного типу дозволяє зробити такі висновки: 1) моделювання образу "Я-минуле" відбувається з домінуванням системи позитивних ставлень; 2) образ теперішнього "Я" у частини учнів позитивний, решта — нейтральний, інколи зустрічається негативний; 3) образ "Я-майбутнього" представлений у однаковій мірі позитивними та нейтральними установками; 4) методи психокорекції динаміки "Я-образу" доречно спрямовувати у напрямку оптимізації розвитку позитивних ставлень по відношенню до "Я-тепер".

Наступне місце за чисельністю, згідно з нашими даними, становлять підлітки нестійкого типу (IV група). Основними проявами цієї акцентуації є здатність легко піддаватися впливу оточуючих, постійний пошук нових вражень, пригод. Аналіз тесту незакінчених речень показує, що алгебраїчна сума оцінок за часовими блоками становить: теперішнє "Я" — (+1), "минуле" "Я" — (+5), майбутнє "Я" — (0). Аналіз відповідей учнів свідчить про домінування нейтральних та заперечливих ставлень, що кардинально відрізняється від переважної більшості показників із У-ї групи.

Порівняльний аналіз підтверджує робочу гіпотезу про наявність суттєвих відмінностей при оцінці образів "Я-минуле", "Я-тепер", "Я-майбутнє" підлітків із нестійким типом акцентуації. Вони виявляються в тому, що по відношенню до свого "Я" у структурі часу в учнів переважають нейтральні або негативні установки. Крім того, аналіз тесту незакінчених речень свідчить про



домінування у підлітків нестійкого типу акцентуації думок суїцидного характеру, а також апатії, виснаження тощо. Аналіз вказує на можливу втрату учнем почуття своєї ідентичності та проблеми розвитку рефлексії, образу "Я" вцілому.

Аналіз розподілу емоційно-оцінних ставлень до "Я-образу" в структурі часу підлітків нестійкого типу дозволяє зробити такі висновки: 1) оцінювання образу минулого "Я" відбувається із використанням учнями в однаковій мірі позитивних, нейтральних, негативних ставлень; 2) за часовим блоком "Я-тепер" домінують нейтральні та негативні характеристики; 3) ставлення до образу майбутнього "Я" переважно негативне; 4) методи психокорекції динамічних властивостей "Я-образу" підлітків нестійкого типу повинні бути спрямовані у напрямках оптимізації розвитку позитивних ставлень за всіма часовими блоками.

Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що кожній групі учнів з певним типом акцентуації характеру притаманні свої особливості динаміки розвитку "Я-образу" в часових вимірах. Причому, ці особливості суттєво різняться від аналогічних параметрів для підлітків без акцентуацій характеру. Тому психокорекційна робота з акцентуованими підлітками має містити такі напрямки: збагачення змісту "Я-образу" в структурі часу, особливо образи "Я-тепер", "Я-майбутнє"; підвищення рівня реалістичності образу "Я", соціальної активності та самоактуалізації підлітків.

На другому етапі психодіагностики на основі спеціальної авторської анкети виявлялися біографічні дані учнів, уточнювалася інформація про стан здоров'я, особливості способу життя, сну та харчування, відвідування учнями спортивних секцій, гуртків, творчих студій тощо. Зіставлення даних першого та другого етапів сприяло об'єктивізації висновків щодо наявності особистісних дисгармоній, пов'язаних із психолого-типологічною неконгруентністю.

Встановлено, що значна частина учнів (72%) мають продіагностовані прояви емоційності (нейротизму), спрямованості інтересів, екстраверсії (інтраверсії), що відрізняються від тих, які очікуються для певного типу темпераменту.

У ході констатуючого експерименту відслідковано, що неконгруентність супроводжується у більшості неконгруентантів скаргами на відхилення у здоров'ї та продіагнованими лікарями хворобами, які були встановлені для кожного типу темпераменту ще Гіппократом, а в наш час підтверджені у дослідженнях Б.Й.Цуканова, В.І.Гарбузова, В.В.Рибалки. Саме психолого-типологічна неконгруентність, що виявлена у працях В.В.Рибалки, може виступати вірогідним психологічним механізмом виникнення вказаних психосоматичних відхилень і хвороб.

Аналіз результатів обстеження дозволив встановити неконгруентність особистісного розвитку за обраними показниками у 72% учнів. Виявлення психодинамічної конгруентності чи неконгруентності у ранньому підлітковому віці дає можливість усвідомити причини гармонійного чи негармонійного особистісного розвитку, накреслити шляхи корекції неконгруентності, уникнути певних психосоматичних хвороб, зробити правильний вибір майбутньої професії.

Пропонуємо розроблену структуру диференціальної програми психолого-педагогічної корекції особистісних дисгармоній психодинамічно не конгруентних старшокласників.

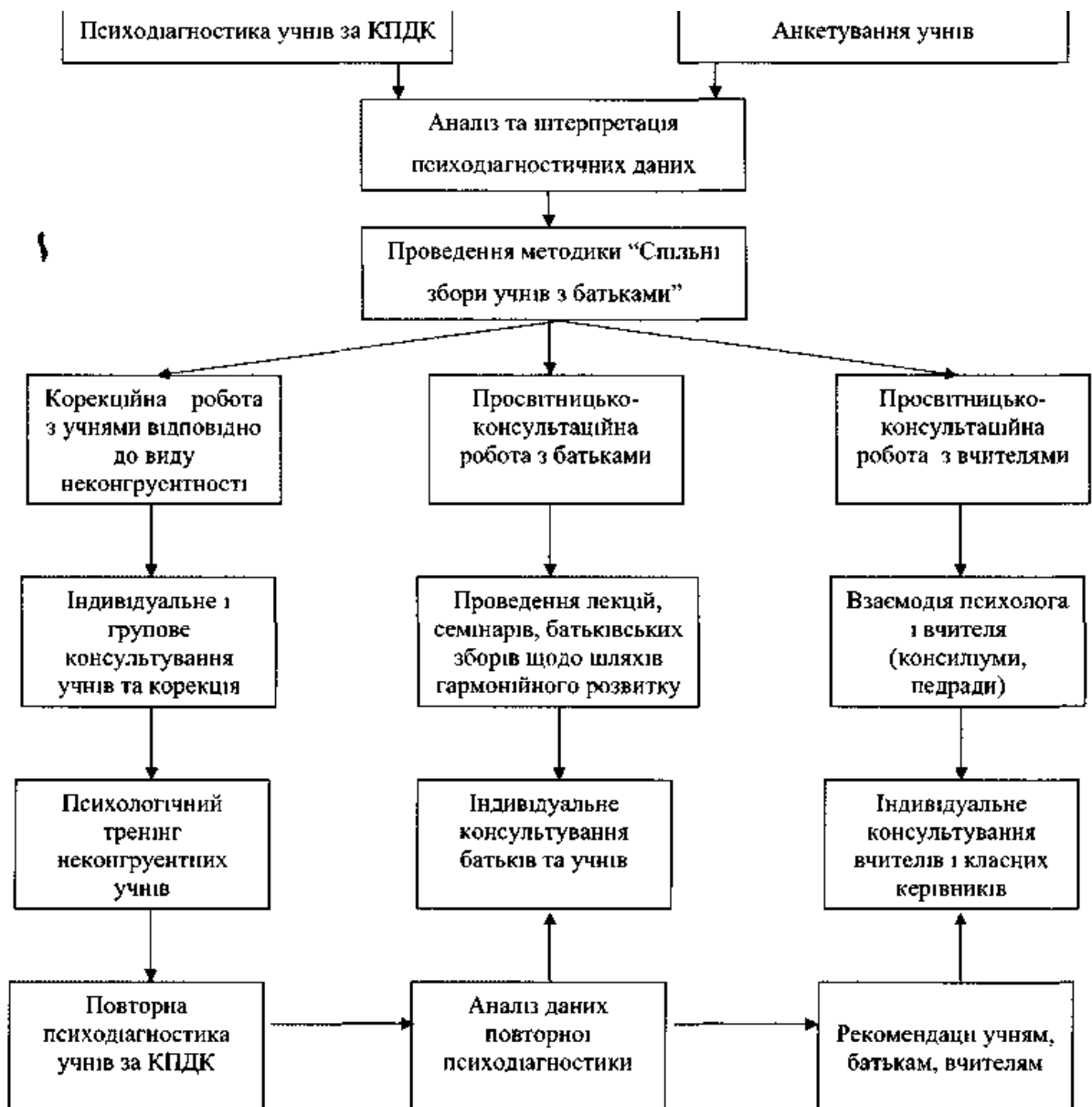


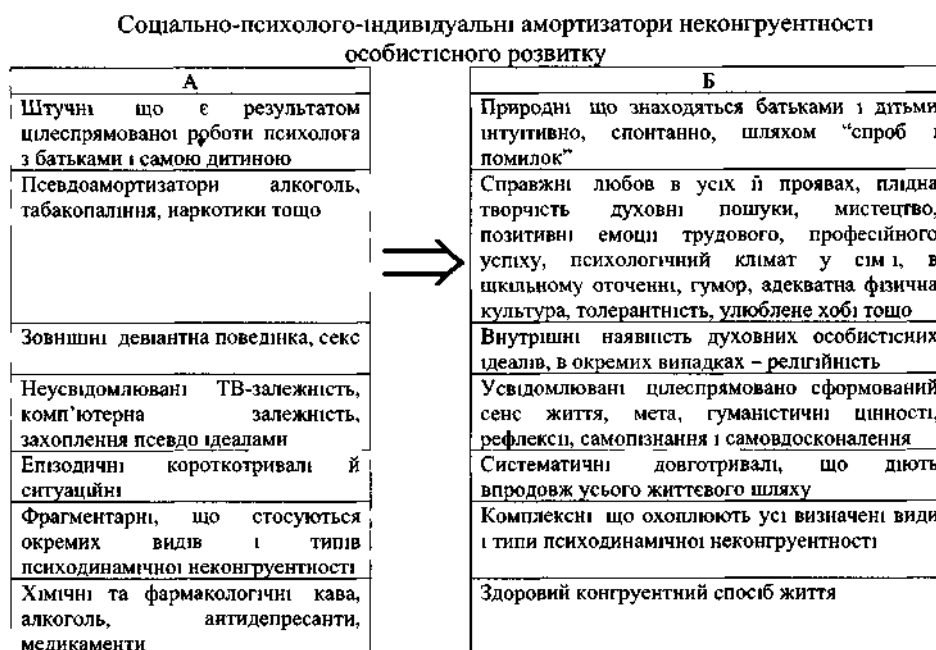
Рис 2. Структура диференціальної програми психолого-педагогічної корекції особистісних дисгармоній психодинамічно неконгруентних старшокласників

Диференційований підхід до корекції особистісних дисгармоній психодинамічно неконгруентних старшокласників досягається завдяки врахуванню конкретного типу і виду неконгруентності кожного учня. В основу розробки програми покладено принципи: етичності, комплексності, принцип особистісного підходу до конгруентного розвитку учня, принцип цілепокладання та принцип зворотнього зв'язку.

Загальна стратегія корекційної роботи полягає у поверненні неконгруентних підлітків до стану особистісної конгруентності. Так, приміром, холероїди з понадекстравертованими або інтравертованими проявами мають бути повернені до нормального (в межах зони конгруентності) прояву екстраверсії. і, навпаки, флегматоїди з понадінтравертивними чи екстравертивними проявами мають бути повернені до нормального для них (в межах зони конгруентності) прояву інтраверсії. Це особливо стосується неконгруентних учнів із встановленими психосоматичними відхиленнями у здоров'ї та встановленими медичними діагнозами хвороб.

Разом з тим, у випадку, якщо психологічна корекція неконгруентної особистості та її способу життя не досягає на нашу думку, повною мірою мети, то можна застосовувати так звані психологічні амортизатори, які компенсують негативний вплив фіксованої психодинамічної не конгруентності

Пропонуємо застосовувати такі амортизатори, що були запропоновані В.В.Рибалкою, котрі розширені, конкретизовані та систематизовані і подані у вигляді рис 2.2.



**Рис. 2.2 Соціально-психолого-індивідуальні амортизатори неконгруентності особистісного розвитку**

Загальна тактика застосування і формування психологічних амортизаторів полягає у переході від їх відсутності до їх наявності у випадках необхідності компенсації фіксованої неконгруентності, від недосконалих, а іноді і небезпечних амортизаторів групи А до амортизаторів групи Б. Так, повне прийняття дитини батьками, дружба, любов, хобі, заняття улюбленими творчими справами та інші позитивні фактори призводять до стійкого ефекту психологічної компенсації і сприяють гармонізації особистісного розвитку дитини.

Корекція особистісних дисгармоній психодинамічно неконгруентних старшокласників здійснювалася на основі диференціальної програми з використанням поетапно конкретизованого колективно-індивідуального підходу.

Підготовчий етап базується на авторській методиці "Проведення батьківських зборів спільно з дітьми". В основу методики покладено припущення, що гармонійний особистісний розвиток старшокласників значною мірою залежить від особливостей формування їх свідомості батьками. Тому дуже важливо, щоб світоглядні позиції батьків та їх дітей були узгоджені. У ході проведення методики батькам і дітям пропонувались анкети однакового змісту. Співставлення відповідей та подальше обговорення результатів анкетування дозволило узгодити погляди батьків і дітей на особистісний розвиток учнів, внутрішній світ підлітка, особистісні ідеали, методи заохочення до навчання та саморозвитку, уявлення про щастя тощо. Апробація методики підтвердила її ефективність спостерігалось покращання їх взаєморозуміння, що в цілому складало сприятливе підґрунтя для подальшої корекційної роботи

На основі концептуальної моделі виявлення, інтерпретації та корекції особистісних дисгармоній для неї визначено шляхи корекції. Адже неприродна для сангвініків інтравертованість породжує підвищену чутливість та знервованість, пасивний спосіб життя не дає виходу енергії для рухливого, життєрадісного сангвіноїда, все це - відбивається у напруженості, дратівливості, конфліктах поведінки, позначається на здоров'ї. Для батьків була запропонована корекційна програма, яка враховує особливості розвитку особистості та необхідність встановлення більш доцільного режиму дня (чергування активних

видів діяльності, навчальних занять з відпочинком), тривалості сну (не менше 9 годин для відновлення життєвих сил), вправи на розвиток свідомості, концентрацію уваги, пізнання особливостей своєї нервової системи та оволодіння прийомами емоційної саморегуляції. Оскільки сангвіноїди орієнтовані у майбутнє (за Б. Й. Цукановим), то виховний вплив на дитину доцільно пов'язувати з перспективами досягнення життєвого успіху в навчанні у ВУЗІ, в адекватно обраній професії і т.п. Батькам було запропоновано поступово розширювати коло спілкування. Реалізація даної програми сприяла покращанню здоров'я та самопочуття дітей.

Зміст індивідуальних консультацій з неконгруентними підлітками варіювався в залежності від індивідуально-типологічних особливостей кожного учня. У цілому, внаслідок проведення індивідуальних консультацій у великій кількості підлітків відбулися суттєві позитивні зміни в особистісному розвитку. Ці зміни відобразилися в більш чіткій організації робочого дня, покращанні сну, підвищенні інтересу до здорового способу життя, покращанні здоров'я, досягненні емоційної рівноваги, поліпшенні стосунків з однолітками та батьками. Учні стали більш конгруентними і гармонійними, спираючись на отримані в ході консультування психологічні знання про себе.

У ході консультаційної роботи було виявлено, що значна кількість дисгармоній особистісного розвитку учнів пов'язана з низьким рівнем психологічної обізнаності їх батьків. Виходячи з цього, був розроблений та апробований тематичний план психологічної просвіти батьків психодинамічно неконгруентних старшокласників. Наслідком впровадження психологічної просвіти батьків стало покращання стану здоров'я дітей, міжособистісних стосунків у сім'ях, підвищення зацікавленості батьків у співпраці з психологом і вчителями.

На етапі тренінгової корекції здійснювалася активізація зацікавленості учнів у особистому самовихованні шляхом свідомої систематичної роботи щодо наближення до стану особистісної конгруентності, а саме формування в себе якостей мотивації, характеру, емоційної сфери, притаманних конгруентній особистості з певним типом темпераменту, трансформації недоліків поведінки,

негативних рис особистості. До складу психологічного тренінгу включено вправи, спрямовані на активізацію (або обмеження) мотивації, саморегуляцію емоцій, самовиховання рис характеру, відповідних до індивідуальної корекційної програми. Мова йде, зокрема, про техніку самовиховання, релаксацію, аутотренінг, позитивні настрої, ароматерапію, логотерапію тощо. За оцінкою класних керівників, вчителів та психолога відбулися істотні зміни в поведінці школярів, намітилася стійка тенденція до покращання їх здоров'я, самопочуття, успішності навчання.

Значний вплив на становлення учня справляє процес спілкування не тільки з однолітками, батьками, учнівським колективом школи, але й з особистістю вчителя. Виходячи з цього, взаємодія психолога і вчителя, спрямована на конгруентний розвиток особистості учня, має бути координованою, узгодженою. В умовах школи це вимагає спільного планування, координації та реалізації елементів системи психолого-педагогічної взаємодії психолога і вчителів протягом навчального року. У процесі взаємодії психолог допомагає вчителю пізнавати та враховувати індивідуальні особистісні характеристики учнів, зокрема типологічні особливості (темперамент), інтелектуальні, характерологічні (зокрема, виявлені акцентуації характеру дитини), мотиваційні (провідні мотиви, інтереси), комунікативні (здатність до комунікації, особливості поведінки в колективі тощо).

У процесі дослідження визначено типові форми і види професійної взаємодії психолога і вчителя, апробовано засоби, що сприяють корекції особистісних дисгармоній старшокласників, такі як спільне планування уроків на початку року, безпосередня взаємодія під час уроків, проведення виховних годин, зустрічей у позаурочний час, проведення релаксацій під час перерв, спільна робота з батьками у формі лекцій, семінарів, тренінгів, спільна підготовка учнів до олімпіад, іспитів, робота з обдарованими та проблемними дітьми. Злагоджена взаємодія психолога і вчителя відкриває шлях до використання багатьох, ще не задіяних резервів освітнього процесу, адже такий підхід складає підґрунтя не тільки гармонійного особистісного зростання школярів та координованості дій усіх

учасників навчально-виховного процесу, але й гармонізації колективу навчального закладу в цілому

Таким чином, зміни в особистісному розвитку учнів розглядаються у нашому дослідженні як наслідки реалізації диференціальної програми психолого-педагогічної корекції особистісних дисгармоній психодинамічно неконгруентних старшокласників учні, які були б учасниками тренінгів також відвідували б індивідуальні консультації, їх батьки отримували б необхідні знання на заняттях з психологічної просвіти. Тобто особистість підлітка змінювалася б під впливом проведення всієї комплексної диференціальної психокорекційної програми.



## ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного дослідження дало підстави зробити такі висновки:

1. Поняття гармонії особистості слід розуміти як внутрішню і зовнішню упорядкованість, узгодженість, цілісність психічних властивостей і процесів. Відповідно до нього, дисгармонія особистості - це часткове або повне порушення принципу гармонійності в її розвитку. Часткова дисгармонія особистості спостерігається у період швидкої інформатизації і технократизації суспільства, інтелектуалізації, дефіциту емоційності, що виникає на цій основі, неадекватного виховання і самовиховання особистості. Гармонійний розвиток особистості - співрозмірний, збалансований, домірний розвиток окремих підструктур у загальній психологічній структурі особистості, а саме підструктур спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології. Значна частина особистісних дисгармоній школярів-підлітків детермінується невідповідністю у психодинамічному плані ряду якостей особистості підструктурі психофізіологічних властивостей, зокрема, темпераменту, як фундаменту особистості. Психолого-типологічна конгруентність виступає як важлива особистісна передумова вибору профільного навчання, професійного становлення підлітків, їх способу життя.

2. Аналіз психолого-педагогічних підходів до проблеми гармонізації особистісного розвитку учнів дозволив зробити висновок, що процес гармонійного розвитку особистості школярів-підлітків доцільно здійснювати в контексті особистісного підходу за умов впровадження відповідного психолого-педагогічного забезпечення процесу виявлення й корекції особистісних дисгармоній школярів.

3. Відповідно до завдань дослідження розроблено методичні підходи до виявлення особистісних дисгармоній неконгруентних школярів.

4. Аналіз експериментальних даних показав наявність психодинамічної неконгруентності у 72% школярів.

Для корекції особистісних дисгармоній підлітків була розроблена та запропонована диференціальна програма психолого-педагогічної корекції з використанням поетапно конкретизованого індивідуально-групового підходу і включала такі етапи мотиваційно-підготовчий, індивідуально-консультаційної роботи з учнями і вчителями, психологічної просвіти батьків, групової тренінгової корекції учнів. В основу розробки програми покладено принципи етичності, комплексності та диференціації, принцип особистісного підходу у дослідженні конгруентності, принцип цілепокладання, принцип зворотного зв'язку. Стратегія диференціальної корекційно-розвивальної роботи передбачає повернення неконгруентної особистості до більшої конгруентності та компенсацію залишкової неконгруентності психологічними амортизаторами.

5. Для гармонійного конгруентного розвитку особистості слід використовувати такі психологічні амортизатори як природні, що знаходяться батьками і дітьми інтуїтивно, спонтанно, шляхом "спроб і помилок", справжні любов в усіх її проявах, плідна творчість, духовні пошуки, мистецтво, позитивні емоції трудового, навчального успіху, психологічний клімат у сім'ї, в шкільному оточенні, гумор, адекватна фізична культура, толерантність, улюблене хобі тощо, внутрішні наявність духовних особистісних ідеалів, в окремих випадках - релігійність, усвідомлювані цілеспрямовано сформований сенс життя, мета, гуманістичні цінності, рефлексії, самопізнання і самовдосконалення, систематичні довготривалі, що діють впродовж усього життєвого шляху, комплексні що охоплюють усі визначені види і типи психодинамічної неконгруентності, здоровий конгруентний спосіб життя.

6. Підтверджено, що своєчасне виявлення та психологічна корекція особистісних дисгармоній психодинамічно неконгруентних підлітків сприяють розгортанню процесів самопізнання, самовдосконалення, свідомого професійного самовизначення, покращання психічного та фізичного здоров'я учнів.

Результати дослідження проблеми можуть бути використані для розробки навчальних програм професійної підготовки практичних психологів, педагогів. Розроблено методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів цієї складної проблеми. Подальші дослідження проблеми корекції особистісних дисгармоній неконгруентних підлітків можуть бути спрямовані на пошуки шляхів психодіагностики та психокорекції неконгруентності між іншими, незадіяними нами у дослідженні підструктурами особистості, зокрема, підструктурами самосвідомості, інтелекту, спілкування, досвіду.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Т.С. Возрастная психология. М., 1997. 693 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 19-44.
3. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности. Психол. журн. 1983. Т.4. № 1. С.13-29.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология жизни. М.: Наука, 1980.
6. Агеев В.С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком. Вопр. Психол.1985.№3. С. 135-140.
7. Акинщикова Г.И. Соматическая и психофизиологическая организация человека. Л.: Изд-во ЛГУ,1977.
8. Алексеева М.И., Дригус М.Т. Дослідження мотиваційної сфери особистості підлітка. Вивчення особистості підлітка. К., 1994. 126 с.
9. Алексеева М.И. Мотивы учения учащихся. К., Рад. школа., 1974. 117 с.
10. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
11. Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы. Уч.зап. ЛГУ. Серия философских наук, вып. 16: Психология. Л: 1959. 37 с.
12. Ананьев Б.Г. Проблема формирования характера. Избр. психол. труды: В 2т. М.: 1980. Т.2. С. 52-81.
13. Араканцева Т.А., Дубовская Е.М. Полоролевые представления современных подростков как действительный фактор их самооценки.Ъ Мир психологии. 1999. №3. С.147-155.

14. Антипова Т.П. Свое и общее. Учит. газ. 1999. №36
15. Багрунов В.П. Половые различия в видовой и индивидуальной изменчивости психики человека: Автореф.канд. дис.Л.,1981.
16. Балл Г.О. (ред.) Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: Наук.-метод. зб. К.: Наук, думка 1998
17. Балл Г.А. Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение. Вопр. психологии. 1994. - №4.
18. Балл Г.А. Волынец А.Г. К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования. Гуманизация образования. 2000. №1. с. 22-51.
19. Бэрн Э. Трансактный анализ и психотерапия. СПб.: Питер, 1992. 167 с.
20. Бэрн Э. Игры в которые играют люди. Люди, которые играют в игры.-М.:АСТ «Университетская книга», 1997. 398с.
21. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Питер.Санкт-Петербург,2000. Сер. „Мастера психологии”.
22. Бреслав Г.М., Хасан Б.И. Половые различия и современное школьное образование. Вопр.психол. №3. С. 64-69.
23. БожовичЛ.И. Личность и ее формиование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464с.
24. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. СПб.: Изд-во Социально-психологический центр, 1996.- 380с.
25. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход). К.: КГПИИЯ, 1991. 187 с
26. Боришевський М.Й (ред.) Психологія самоактивності учнів у виховному процесі.( За ред. М.И.Боришевського. К.: ВІПОЛ, 1999. 192с.
27. Борышевский М.И. Развитие нравственных убеждений школьников. К.: Радянська школа, 1986. 179с.
28. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. М., 1998.
29. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. М.,1991.

30. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 192с.
31. Вачков И. Основы технологии группового тренинга: Психотехники: Учебное пособие. М.: Изд-во «Ось-89», 2001. 224с.
32. Вейнингер О. Пол и характер. М.:Латард, 1997.
33. Выготский Л.С. Избранные и психологические исследования. М.: Акад. пед. Наук РСФСР. Под ред. А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия, 1956. 519 с.
34. Вічалковська Н.К. Активізація розвитку допитливості школярів підліткового віку: Автореф. Канд.дис. К., 2003.
35. Воробьева Л.И. Гуманитарная психология: предмет и задачи // Вопр. психологии. 1995. №2
36. Вроно Е.М., Ратинова Н.А. О возрастном своеобразии аутоагрессивного поведения у психически здоровых подростков //Сравнительно-возрастные исследования в суицидологии: Тр. Моск. НИИ психиатрии, 1989. С. 38-46.
37. Геодакян В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека. Человек в системе наук. Под ред. И.Т.Фролова. М.: Наука, 1989. С.171-188.
38. Додонов Б.И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности. Психология формирования и развития личности. Отв. ред. Л.И. Анциферова. М., 1981.
39. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
40. Зязюн І. Освіта і вчитель у контексті українського державотворення. Педагогіка і психологія професійної освіти. 1999. № 1.
41. Знаков В.В. Половые различия в понимании неправды, лжи и обмана. Психол.журн.1997. Т. 18. №1. С.38-49.
42. Изард.,Кэрролл Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург. 1999.460 с.

43. Каган В.Е. Стереотипы мужественности и образ Я у подростков. *Вопр. психол.* 1989. С.53-62.
44. Ковальов В.В. Нарушения поведения у детей и подростков. М.: Медицина, 1981.
45. Кон М.С. Открытие «Я». М., 1978. 367с.
46. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. М., 1988.
47. Киричук О.І. Виховання в учнів інтересу до навчання. К: Знання, 1986. 48 с.
48. Конопкин О.А., Морсанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности. *Вопр. психол.* 1989. № 5. С.18-26
49. Киричук О.І., Роменець В.А. Основи психології. К., 1995. 630 с.
50. Костюк Г.С. Обучение и развитие личности. К.: Рад. школа. 1968. 45 с.
51. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психологическое развитие личности. Под ред. Л.Н.Проколієнко. К.: Радянська школа 1989. 609 с.
52. Коссов Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода. // *Вопросы психологии.* 1977, № 6. С.58-69.
53. Крупнов А.И., Ольшанникова А.В., Домодедов В.А. Соотношение показателей эмоциональности и динамических характеристик общения. // *Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности.* Свердловск: СГПИ. 1978. С.17-26.
54. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. Л, 1924.
55. Лейтес Н.С. К вопросу о динамической стороне психической активности. *Проблемы дифференциальной психофизиологии.* М.: Педагогика, 1977. С. 164-179.
56. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избр. психол. произв. В 2 т. Т.2. М. 1983.
57. Леонтьев А.Н. Категория деятельности в современной психологии. *Вопросы психологии.* 1979. 33. С. 12.

58. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
59. Леонтьев А.Н. Личность: человек в мире и мир в человеке. Вопросы в психологии. 1989. № 3. С.11-21.
60. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983.
61. Максименко С.Д. Основи практичної психології. Підручник. В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін. К.: Либідь, 1999. 536 с.
62. Максименко С.Д. Генетична психологія та її складові. Трибуна. 1997, № 11-12. С. 28-30.
63. Максименко С.Д. Індивідуальні особливості мислення дитини. К., 1977.
64. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
65. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. К., 1983.
66. Маслоу А. Самоактуалізація. Психология личности: Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 108-117.
67. Машбиць ЮЛ. Психологічний механізм до визначення учбової задачі: сутність і евристичний потенціал. Теорія і технологія проектування навчальних систем: 36. наук, праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2002. Вип. 3.
68. Пряжников Н.С. Право на нравственность: этические проблемы практической психологии. Мир психологии. 1999. № 1
69. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт – Петербург. 2000. 656 с.
70. Радина Н.К. Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях. Вопросы психологии. 1999. № 2. С.22-27.
71. Роджерс К.Г. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 480 с.



72. Романов И.В. Особенности половой идентичности подростков. *Вопр.психол.* 1997.№4.С.39-47.
73. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників. К, 1998.
74. Рейнвальд Н.И. О ведущих структурных свойствах “фундаментальных переменных” личности. Личность в системе общественных отношений. Тезисы научных сообщений советских психологов к 6 Всесоюзному съезду общества психологов СССР. М., 1983. Ч.1. С.45.
75. Рейнвальд Н.И. Психология личности. М.: УДН, 1987. 200 с.
76. Семенов И.Н., Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании: практико-ориентированное исследование инновационных тенденций. *Гуманизация образования.* 1995.
77. Турецкая Г.В. Страх успеха: психологическое исследование феномена. *Психол.журн.* 1998. Т. 19. №1. С.37-46.
78. Цзен Н., Пахомов Ю. Психотренинг, игры и упражнения. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 272с.
79. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. К: Либідь,1996. 264 с.

## ДОДАТОК А

### Опитувальник

1. Чи рухлива Ви людина?
2. Завжди Ви готові з ходу, не роздумуючи включитись в розмову?
3. Краще для Вас проводити час одному, ніж в компанії?
4. Відчуваєте Ви постійну жадобу діяльності?
5. Ваша мова, як правило, повільна і не поспішлива?
6. Ранима Ви людина?
7. Часто Вам не спиться із-за того, що Ви посварились з друзями?
8. У вільний час Вам завжди хочеться зайнятись чим-небудь?
9. В розмові з іншими людьми Ваша мова випереджує Вашу думку?
10. Чи дратує Вас швидка мова співбесідника?
11. Чи відчували б Ви себе нещасною людиною, якби на тривалий час були позбавлені можливості спілкуватись з людьми?
12. Ви коли-небудь спізнювались на побачення чи на роботу?
13. Подобається Вам швидко бігати?
14. Сильно Ви відчуваєте неполадки у своїй роботі?
15. Чи легко Вам виконувати роботу, яка вимагає тривалої уваги і великої зосередженості?
16. Важко Вам говорити дуже швидко?
17. Часто Ви відчуваєте занепокоєння від того, що Ви виконали роботу не так як потрібно.
18. Часто Ваші думки перескакують, з однієї на іншу під час розмови?
19. Подобаються Вам ігри, які вимагають швидкості і спритності?
20. Чи легко Ви можете знайти інші варіанти розв'язку відомої задачі?
21. Відчуваєте Ви почуття стурбованості, що Вас невірно зрозуміли в розмові?

22. З охотою Ви виконуєте складну, відповідальну роботу?
23. Чи буває, що Ви говорите про речі, у яких самі не розбираєтесь?
24. Чи легко Ви сприймаєте швидку мову?
25. Чи легко Вам виконувати одночасно кілька справ?
26. Чи виникають у Вас конфлікти з Вашими друзями від того, що Ви сказали їм що-небудь, не подумавши?
27. Ви волієте краще виконувати нескладні справи, які не вимагають від Вас великої енергії?
28. Чи легко Ви розстроюєтесь, коли виявляєте незначні недоліки у своїй роботі?
29. Любите Ви сидячу роботу?
30. Чи легко Вам спілкуватись з різними людьми?
31. Ви краще волієте подумати, виважити і лише потім висловитись?
32. Чи всі Ваші звички хороші і бажані?
33. Чи швидкі у Вас рухи рук?
34. Ви, як правило, мовчите і не вступаєте в контакти, коли знаходитесь у товаристві незнайомих людей?
35. Чи легко Ви переключаетесь з одного варіанту розв'язки задачі на другий?
36. Чи схильні Ви іноді перебільшувати у своїй уяві не<sup>1</sup>-гативне ставлення близьких Вам людей?
37. Балакуча Ви людина?
38. Ви, як правило, легко виконуєте справу, яка вимагає миттєвої реакції?
39. Ви, як правило, говорите вільно, без затримок?
40. Турбують Вас страхи, пов'язані з роботою?
41. Чи легко Ви ображаєтесь, коли близькі Вам люди вказують на особисті недоліки?

42. Відчуваєте Ви тягу до напруженої відповідальності діяльності?
43. Вважаєте Ви свої рухи повільними і неспішними?
44. Чи бувають у Вас думки, які Ви хотіли б скрити від інших?
45. Можете Ви без довгих роздумів задати делікатне питання другій людині?
46. Приносять Вам задоволення швидкі рухи?
47. Легко Ви генеруєте нові ідеї, пов'язані з роботою?
48. Непокійть Вас під ложечкою перед відповідальною роботою?
49. Можна сказати, що Ви швидко виконуєте доручену Вам справу?
50. Любите Ви братись за великі справи самостійно?
51. Багата у Вас міміка в розмові?
52. Якщо Ви обіцяли що-небудь зробити, завжди Ви виконуєте свою обіцянку незалежно від того зручно це Вам чи ні?
53. Відчуваєте Ви почуття образи від того, що оточуючі Вас люди обходяться з Вами гірше, ніж слідувало б?
54. Ви волієте краще виконувати лише одну операцію?
55. Любите Ви ігри у швидкому темпі?
56. Багато у Вашій мові довгих пауз?
57. Легко Вам внести пожвавлення в компанію?
58. Ви, як правило, відчуваєте в собі надлишок сил, і Вам хочеться зайнятись якою-небудь важкою справою?
59. Вам Важко переключити увагу з однієї на другу справу?
60. Чи буває, що у Вас надовго псується настрій від того, що зірвалась запланована справа?
61. Часто Вам не спиться із-за того, що не ладяться справи, пов'язані безпосередньо з роботою?
62. Любите Ви бувати у великій компанії?

63. Хвилюєтесь Ви, вивчаючи відносини з друзями?
64. Відчуваєте Ви потребу в роботі, яка вимагає повної віддачі сил?
65. Виходите Ви іноді із себе, злитесь?
66. Схильні Ви розв'язувати багато завдань одночасно?
67. Тримаєтесь Ви вільно у великій компанії?
68. Часто Ви висловлюєте свої перші враження, не подумавши?
69. Турбує Вас почуття невпевненості в процесі виконання роботи?
70. Повільні Ваші рухи, коли Ви що-небудь майструєте?
71. Легко Ви переключаєтесь з однієї роботи на другу?
72. Швидко Ви читаєте вголос?
73. Ви іноді пліткуєте?
74. Мовчазні Ви, знаходячись в колі друзів?
75. Нуждаєтесь Ви в людях, які б Вас підбадьорили і втішили?
76. Із задоволенням Ви виконуєте багато різних доручень одночасно?
77. З охотою Ви виконуєте роботу у швидкому темпі?
78. У вільний час Вас, як правило, тягне спілкуватись з людьми?
79. Часто у Вас буває безсонниця при невдачах в роботі?
80. Тремтять у Вас руки під час сварки?
81. Довго Ви мисленно готуєтесь перед тим як висловити свою думку?
82. Є серед Ваших знайомих люди, які Вам явно не подобаються?
83. Як правило, Ви краще виконуєте легку роботу?
84. Легко Вас образити в розмові по дрібницям?
85. Як правило, Ви першим в компанії рішаєтесь почати розмову?
86. Відчуваєте Ви тягу до людей?
87. Схильні Ви спочатку подумати, а потім говорити?

88. Часто Ви хвилюєтесь відносно своєї роботи?
89. Чи завжди Ви платили б за перевезення багажу у транспорті, якби не боялись перевірки?
90. Тримаєтесь Ви, як правило, окремо на вечоринках і в компанії?
91. Схильні Ви перебільшували у своїй уяві невдачі, пов'язані з роботою?
92. Подобається Вам швидко говорити?
93. Чи легко Вам утриматись від висловлення раптово виниклої ідеї?
94. Волієте Ви працювати повільно?
95. Переживаєте Ви із-за незначних неполадок в роботі?
96. Вам подобається повільна спокійна мова?
97. Часто Ви хвилюєтесь із-за помилок в роботі?
98. Здатні Ви виконувати успішно тривалу трудомістку роботу?
99. Можете Ви, не довго думаючи, звернутись з проханням до другої людини?
100. Часто Вас непокоїть почуття невпевненості в собі при спілкуванні з людьми?
101. Легко Ви беретесь за виконання цих завдань?
102. Втоплюєтесь Ви, кола Вам приходится говорити довго?
103. Вам подобається працювати не поспішаючи, без особливого напруження?
104. Подобається Вам різноманітна робота, яка вимагає переключення уваги?
105. Любите Ви довго бути наодинці з собою?

ключ.

Етичність «так» (+): 4, 8, 15, 22, 42, 50, 58; 64; 98; “-“ 27, 83, 103.

Соціальна ергичність «так» (+): 11, 30, 57, 62, 67, 78, 86; «ні» (-): 3, 34, 74, 90, 105.

Пластичність «так» (+): 20, 25, 35, 38, 47, 66, 71; 76; 101, 104; «ні» (—): 54, 59.

Соціальна пластичність «так» (+): 2, 9, 18, 26; 45; 68; 85, 99; «ні» (—): 31; 81; 87; 93.

Темп «так» (+): 1, 13, 19, 33, 46, 49; 55; 77; «ні» (—): 29; 43; 70; 94.

Соціальний темп «так» (+): 24, 37, 39, 51, 72, 92; «ні» (—): 5, 10, 16, 56, 96, 102.

Емоційність «так» (+): 14, 17, 28, 40, 60, 61, 69; 79; 88; 91, 95, 97.

Соціальна емоційність «так» (+): 6, 7, 21, 36; 41; 48; 53; 63, 75, 80, 84, 100.

Контрольні питання на соціальну, бажаність «так» (+): 32, 52, 89; «ні» (—): 12, 23, 44, 65; 73; 82. Або шкала брехливості.

## ДОДАТОК Б

**Текст методики:**

### *Шкала ситуативной тревожности (ST)*

*Инструкция:* "Прочитайте внимательно каждое из утверждений; в зависимости от самочувствия в данный момент выберите из четырех возможных вариантов один и обведите цифру, соответствующую этому ответу."

Утверждения :

1. Я спокоен

1 2 3 4

2. Мне ничто не угрожает

1 2 3 4

3. Я нахожусь в напряжении

1 2 3 4

4. Я испытываю сожаление

1 2 3 4

5. Я чувствую себя свободным

1 2 3 4

6. Я расстроен

1 2 3 4

7. Меня волнуют возможные неудачи

1 2 3 4

8. Я чувствую себя отдохнувшим

1 2 3 4

9. Я встревожен

1 2 3 4

10. Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения

1 2 3 4

11. Я уверен в себе



1 2 3 4

12. Я нервничаю

1 2 3 4

13. Я не нахожу себе места

1 2 3 4

14. Я взвинчен

1 2 3 4

15. Я чувствую скованность, напряженность

1 2 3 4

16. Я доволен

1 2 3 4

17. Я озабочен

1 2 3 4

18. Я слишком возбужден, и мне не по себе

1 2 3 4

19. Мне радостно

1 2 3 4

20. Мне приятно

1 2 3 4

### ***Шкала личностной тревожности (L T)***

***Инструкция:*** "Внимательно прочитайте каждое из приведенных ниже предложений и отметьте кружком подходящую для Вас цифру в зависимости от того, как Вы себя чувствуете обычно".

#### ***Утверждения:***

1. Я испытываю удовольствие

1 2 3 4

2. Я очень быстро устаю

1 2 3 4

3. Я легко могу заплакать

1 2 3 4

4. Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие

1 2 3 4

5. Я проигрываю, потому что медленно принимаю решения

1 2 3 4

6. Обычно я чувствую себя бодрым

1 2 3 4

7. Я спокоен, хладнокровен и собран

1 2 3 4

8. Ожидаемые трудности обычно очень тревожат меня

1 2 3 4

9. Я слишком переживаю из-за пустяков

1 2 3 4

10. Я вполне счастлив

1 2 3 4

11. Я принимаю все слишком близко к сердцу

1 2 3 4

12. Мне не хватает уверенности в себе

1 2 3 4

13. Обычно я себя чувствую в безопасности

1 2 3 4

14. Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей

1 2 3 4

15. У меня бывает хандра

1 2 3 4

16. Я доволен

1 2 3 4

17. Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня

1 2 3 4

18. Я так сильно переживаю разочарования, что потом долго не могу

забыть            1 2 3 4

19. Я уравновешенный человек

1 2 3 4

20. Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах

1 2 3 4

Полученные по каждой шкале баллы суммируются, результаты оцениваются как:

> *низкий уровень тревожности — до 30 баллов*

> *средний уровень тревожности — от 30 до 45 баллов*

> *высокий уровень тревожности — от 46 баллов.*