

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

На правах рукопису

**БАСТРАКОВА АНАСТАСІЯ СЕРГІЇВНА**

УДК: 159. 922. 8

**ВПЛИВ СТИЛЮ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК  
ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ**

19.00.07 – вікова та педагогічна психологія

**Дисертація**

на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:  
Власова Олена Іванівна  
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2017

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКА ТА БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИКА ЙОГО РОЗВИТКУ</b> .....	10
1.1 Особистісний потенціал як інтегральна характеристика індивідуальних можливостей автономного існування людини .....	10
1.2 Розвиток особистісного потенціалу людини .....	33
1.3 Батьківське виховання як чинник становлення особистісного потенціалу .....	47
Висновки до розділу 1 .....	62
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ</b> .....	64
2.1 Програма емпіричного дослідження впливу батьківського виховання на становлення особистісного потенціалу підлітків.....	64
2.2 Результати емпіричного дослідження особистісного потенціалу підлітків.....	71
2.3 Результати емпіричного дослідження впливу стилю батьківського виховання на становлення особистісного потенціалу в підлітковому віці.....	96
Висновки до розділу 2 .....	118
<b>РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ</b> .....	121
3.1 Апробація програми розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці.....	122
3.2 Результати впровадження програми з розвитку	



## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** У нинішньому суспільстві людина мало не щодня стає перед вибором: використовувати можливості, які відкриваються перед нею, свій потенціал для особистісного розвитку чи прагнути до спрощення життя і самовдосконалення лише у межах, заданих зовнішніми обставинами. Здатність особистості виконувати задумане навіть за несприятливих умов, вміння їх використовувати для досягнення власних цілей має суттєве значення як у професійній діяльності, так і у буденному житті. Тому розробка проблеми особистісного потенціалу людини є актуальною і затребуваною.

Умови формування та чинники особистісного потенціалу, що найістотніше визначають його розвиток, досліджували зарубіжні (Т. О. Гордєєва, О. Є. Дергачова, О. Р. Калігієвська, Д. О. Леонтєв, О. В. Мігіна, Є. М. Осін та ін.) та вітчизняні дослідники (Н. В. Зимівець, В. В. Клименко, В. О. Моляко, Т. О. Піроженко та ін.). Цей феномен розглядався з урахуванням різних аспектів, що відбилися у термінологічному оформленні досліджень: воля (В. А. Іванніков, С. Л. Рубінштейн), сила Я (З. Фрейд), захисні механізми (А. Фрейд), локус контролю (Дж. Роттер), орієнтація на дію (Дж. Кул), саморегуляція (І. С. Кон), життєстійкість (С. Мадді).

Становлення особистісного потенціалу пов'язане з загальним особистісним розвитком. Чи не найбільш значущим його періодом в онтогенезі є підлітковий вік, коли засвоюються соціальні ролі, формуються ціннісні орієнтації, світогляд, відбувається перехід до нової позиції самостійної особистості.

Особистісний розвиток у підлітковому віці зумовлюється низкою чинників, зокрема, особливостями батьківського виховання, а саме: батьківським ставленням (О. О. Бодальов, С. Броді, С. В. Ковальов,

В. В. Столін, О. М. Шарган, Л. М. Шипіцина та ін.), стилем виховання (Г. Я. Варга, Е. Г. Ейдемільер, О. В. Захарова, А. Є. Лічко та ін.), батьківською позицією (М. Й. Боришевський, А. І. Захаров та ін.), стратегіями та стилями сімейної комунікації та взаємодії (В. І. Гарбузов, Т. В. Говорун, І. В. Добряков, І. М. Леонова, А. С. Співаковська та ін.).

Однак, у сучасній психології проблема впливу стилів батьківського виховання на формування особистісного потенціалу підлітка залишається не достатньо розкритою як у теоретичних, так і в прикладних аспектах. Соціальна значущість проблеми й зумовила вибір теми дисертаційного дослідження — «Вплив стилю батьківського виховання на розвиток особистісного потенціалу підлітків».

**Зв'язок теми з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота виконана в межах наукового напрямку досліджень факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Розвиток цілісної особистості в контексті соціальних змін: соціальні, психологічні та педагогічні аспекти» (номер державної реєстрації 0114U003481). Тема дисертації затверджена Вченою радою факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 6 від 22 грудня 2011 року) та уточнена Вченою радою факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 4 від 18 листопада 2014 року).

**Мета дослідження:** з'ясувати особливості впливу батьківського виховання на розвиток особистісного потенціалу підлітків.

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

1. Провести теоретичний аналіз наукових досліджень феномену особистісного потенціалу та суміжних з ним явищ, виявити його структуру.
2. Розробити концептуальну модель розвитку особистісного потенціалу підлітків.
3. З'ясувати особливості розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці.

4. Визначити характер впливу особливостей батьківського виховання на розвиток особистісного потенціалу підлітків та встановити співвідношення між типами розвитку і стилем сімейного виховання.

5. Розробити та апробувати програму оптимізації розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці з урахуванням особливостей стилю батьківського виховання.

**Об'єкт дослідження:** детермінанти розвитку особистісного потенціалу підлітків.

**Предмет дослідження:** вплив стилю батьківського виховання на розвиток особистісного потенціалу підлітків.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети дослідження використовувався комплекс методів: а) *теоретичні* — аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, теоретичне моделювання, екстраполяція сучасних теоретико-методологічних підходів на проблеми особистісного потенціалу; б) *емпіричні* — опитувальники: особистісної зрілості (Ю. З. Гільбух) — для встановлення міри досягнення підлітками відповідного стану, каузальних орієнтацій (Е. Десі, Р. Раян, в адаптації О. Е. Дергачової, Л. Я. Дорфмана, Д. О. Леонтьєва), життєстійкості (С. Мадді в адаптації Д. О. Леонтьєва, О. І. Расказової); шкала задоволеності життям (SWLS) (Е. Дінер) — для оцінки загальної задоволеності підлітків життям; тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (Д. О. Леонтьєв); та методики: діагностики рівня суб'єктивного контролю (УСК) (Дж. Роттер в адаптації Е. Ф. Бажина, С. А. Голинкіної, О. М. Еткінда), «Батьків оцінюють діти» (БОД) (І. А. Фурманов, А. А. Аладьїн) та «Аналіз сімейних взаємин» (АСВ) (Е. Г. Ейдемільер, В. В. Юстицькіс) — для з'ясування впливу батьків на виховання підлітків і пошуку його оптимального стилю; в) *математично-статистичної обробки емпіричних даних* — обчислення первинних описових статистик, перевірки нормальності розподілу (критерій Шапіро-Уїлка), критерій  $\chi^2$ , порівняння груп (критерії *U*-Мана-Уїгні, *H*-Крускала-Уоліса, *T*-Вілксона), дерева рекурсивного ділення, кореляційний, кластерний

та факторний аналізи. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програми SPSS 20.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що

*вперше:*

— визначено особливості впливу стилів батьківського виховання (конфліктна інфантилізація, нестача виховного впливу, вимогливість) на становлення типу розвитку особистісного потенціалу (автономний, дезадаптивний, імпульсивний, детермінований, відчужений, інтерналізований) у підлітковому віці;

*удосконалено:*

— теоретичну модель особистісного потенціалу, а саме уточнено його компонентний склад;

— на емпіричному та операціональному рівнях досліджено та описано змістову наповненість компонентів особистісного потенціалу;

— типологію розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці;

*набули подальшого розвитку:*

— наукові уявлення про особливості батьківського виховання в контексті підтримання автономії та відповідальності підлітків;

— система знань щодо компонентів особистісного потенціалу та чинників його розвитку;

*розроблено та апробовано* програму оптимізації розвитку особистісного потенціалу підлітків.

**Практична значущість** здобутих результатів полягає у тому, що вони можуть бути використані при викладанні навчальних дисциплін «Акмеологія та освіта дорослих», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Практична психологія в системі соціально-педагогічної діяльності» та спеціальних курсів «Вікова психокорекція», «Технологія психологічного тренінгу», які пов'язані з проблематикою вікової психокорекції та диференціального підходу до психолого-педагогічного патронажу розвитку особистісного потенціалу школярів підліткового віку. Розроблені методичні

рекомендації можуть бути використані спеціалістами навчальних закладів та консультативно-розвивальних установ.

Одержані результати **впроваджено** у навчальну та науково-методичну роботу Університету сучасних знань (довідка № 49/1 від 24.03.15 р.); у тренінгову роботу з підлітками у Приватній організації «Загальноосвітній навчальний заклад «Російсько-Українська гімназія»» (довідка № 01-42 від 23.04.2015 р.) та у тренінгову програму з підвищення кваліфікації ГО Українського Інституту Процесуальної психології та Розвитку (довідка № 02 від 15.08.2016 р.).

**Надійність та достовірність** отриманих результатів забезпечено теоретико-методологічною обґрунтованістю основних положень дослідження, використанням теоретичних та емпіричних методів, що відповідають меті, об'єкту, предмету та завданням, а також застосуванням сучасних методів статистичної обробки даних.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні положення, результати емпіричного дослідження обговорювалися на: II Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми рекреаційної психології дитинства» (Одеса, 2012); VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2013); V Міжнародній конференції по теорії самодетермінації (5-th international conference on self-Determination theory) (Рочестер, 2013); IX Міжнародній науково-практичній конференції «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2014); Мультидисциплінарному конгресі «Global scientific unity 2014» (Прага, 2014).

**Публікації.** Зміст та результати дослідження висвітлено в 6 публікаціях, з яких 4 статті у наукових фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України, 2 статті в іноземних виданнях; 3 тез матеріалів конференцій.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох

розділів, висновків, списку використаних джерел, який містить 227 найменувань, із них — 91 іноземною мовою. Основний текст дисертації викладено на 166 сторінках. Робота містить 13 таблиць (на 6 сторінках), 26 рисунків (на 8 сторінках) та 11 додатків.

## **РОЗДІЛ 1.**

### **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКА ТА БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИКА ЙОГО РОЗВИТКУ**

#### **1.1. Особистісний потенціал як інтегральна характеристика індивідуальних можливостей автономного існування людини**

Світ людини складається не лише з того, що складає об'єктивну основу буття, тобто реально існує, а й з безлічі можливостей, імовірність реалізації яких коливається у широкому діапазоні – від наближення до необхідності до перебування на межі фантастичного. Ступінь можливого постійно змінюється: так, факти можуть ставати вірогідністю, теорії перетворюватися на гіпотези, а твердження, в яких були впевнені на 100 відсотків, у припущення. М. Н. Епштейн назвав цей процес «потенціацією» [131].

Не можна сказати, що поняття «можливого» повністю відповідає поняттю «потенціалу», однак поняття «потенціалу» можна розкрити через поняття «можливого», так як це зробив М. К. Мамардашвілі: «Потенція, на відміну від можливості, є можливістю, що несе в собі силу для своєї реалізації» [87, с. 151]. Тобто потенція, так само як і можливість, стосується майбутнього. Але якщо реалізація можливості залежить від осмисленого вибору суб'єкта і спричинює його особисту відповідальність, то потенція прагне до своєї реалізації незалежно від вибору чи рефлексії суб'єкта, вона є самоактуалізуючою.

Проблема самоактуалізуючого вродженого потенціалу та його розкриття висвітлюється у роботах гуманістичних психологів, зокрема, в концепції самоактуалізації А. Маслоу [91], в теорії особистісного зростання К. Роджерса [109], у дослідженні проблеми самореалізації Ш. Бюлер [123] та ін. На думку авторів гуманістичного напрямку, кожна людина має такий

потенціал, однак розкривається він у різних людей неоднаковою мірою. Проте за такого підходу недостатньо враховуються можливості людини, які не притаманні їй від народження.

На відміну від гуманістичних психологів, представники екзистенційного напрямку розглядають реалізацію потенціалу не як автоматичний процес, а як те, на що людина має вплив: вона сама обирає, що реалізувати, а що ні [71].

В широкому розумінні потенціал – це енергія, що реалізується в заданих умовах. А оскільки таких умов може бути безліч, сформульовано і безліч понять потенціалу. Так, *психофізичний потенціал* розуміється як системна властивість соціуму, що виникає на основі інтеграції психологічних і фізіологічних властивостей людей, які утворюють цей соціум. Він містить особистісну, інтелектуальну і адаптивно-ресурсну складові. Особистісна ж складова формується з потреб, темпераменту і характеру [16, 93].

*Психологічний потенціал* – це система психологічних властивостей, які актуалізуються в процесі включення людини у певну діяльність і своєю кумулятивною дією забезпечують успішність результату. Цими властивостями є, зокрема, енергійність (активність), життєрадісність, прагнення до згоди і спільної діяльності (за умови розуміння інших людей), прагнення до досягнень, сміливість, гнучкість, самостійність, емоційна стійкість в стресогенних і фрустраційних ситуаціях тощо [16]. Різновидами психологічного потенціалу, залежно від роду діяльності, в якій він реалізується, можна вважати: 1) трудовий потенціал як сукупність явних і прихованих, вроджених і набутих здібностей людини у певній професійній царині [117]; 2) моральний потенціал, який полягає у здатності робити вибір між тими чи іншими життєвими цілями і засобами їх досягнення, модусами поведінки, конкретними діями, а також оцінювати дії та вчинки інших людей відповідно до ціннісних орієнтирів, спрямованих на суспільне благо; 3) емоційний потенціал, який містить такі складові як чутливість, емпатія,

здатність до співстраждання; 4) адаптаційний потенціал, який дозволяє людині зберегти себе і ефективно діяти навіть за несприятливих обставин; 5) інтелектуальний потенціал, який дає можливість формувати життєві стратегії і діяти в конкретних ситуаціях на основах раціонального мислення і об'єктивних, науково апробованих знань [133]. Інтелектуальний потенціал може бути притаманним як окремому індивіду, так і соціальній групі, і суспільству в цілому. Однак інтелектуальний потенціал соціальної групи і суспільства – це похідна від інтелектуального потенціалу індивіда, який формується шляхом акумуляції, освоєння того, що індивід отримує від суспільства. Але існувати, проявлятися і відтворюватися поза окремими індивідами інтелектуальний потенціал не може [133, 134].

Неважко помітити, що згадані потенціали є «взаємно проникними»: трудовий потенціал містить у собі інтелектуальний і адаптаційний, а в ідеалі – і моральний; ефективна реалізація адаптаційного потенціалу неможлива без інтелектуальної й трудової складових; моральний потенціал за відсутності або вбогості емоційного може призводити до ригоризму, нехтування почуттями, потребами, а в крайніх випадках – і життям конкретної людини; реалізація потужного інтелектуального потенціалу, позбавленого моральної та емоційної складових, може бути небезпечною для суспільства тощо. Зрозуміло, що цей перелік потенціалів грає лише ілюстративну роль і може бути продовжений.

Інтегральною характеристикою індивідуальних можливостей автономного існування людини є *особистісний потенціал*. З цим поняттям корелює поняття *потенціалу індивідуального буття* людини, що визначається як здатність актуалізувати протягом життя інтенції і потенції власного існування, вибудовуючи неповторний «простір» і «час» буттєвої активності. Актуалізація індивідуального потенціалу виступає як «індивідуальна історія», наповнена індивідуально-неповторними «історичними феноменами» дій, подій, результатів, надбань, причинно-наслідкових зв'язків, здійснених у певній системі координат розгортання

буттєвої активності людини [89]. Таким чином потенціал індивідуального буття розуміється як «генералізоване явище і феномен, що інтегрує в собі всю систему ознак індивідуального світу «Я», однак саме внаслідок такої інтегрованості може поставати самостійним системним показником масштабу, напрямку і перспектив розвитку людини» [89].

Однак в теорії потенціалу індивідуального буття, запропонованої Зимньою І. А., останній розглядається крізь призму онтологічних категорій буття, часу і простору, і його реалізація розуміється як «процес розгортання індивідуальної сутності «Я» людини», що відбувається передусім «у відповідності до внутрішньої, сутнісної, онтологічної логіки актуалізації цієї сутності», і лише, по-друге, у відповідності до «складної системи детермінації даного процесу, провідним елементом якої є самодетермінація, як сутнісна ознака людського способу існування» [49, с. 5]. На нашу думку, така онтологізація «Я» людини, яка робить його своєрідним аналогом гегелівського абсолютного духу, мимоволі нівелює персональний, особистісний аспект «Я», адже головними атрибутами особистості є свобода і спонтанність. Взагалі викликає сумнів наявність реальних відповідників у таких понять як «сутність «Я» і «внутрішня, сутнісна, онтологічна логіка», відповідно до якої ця «сутність» «розгортається». Вони виглядають суто філософськими концептами, а не психологічними поняттями, причому дещо застарілими з філософської точки зору. Саме тому, а також виходячи з цілей і завдань нашого дослідження, ми віддаємо перевагу поняттю особистісного потенціалу, основним проявом якого є самодетермінована поведінка людини.

Поняття *«особистісного потенціалу»* використовується і науковцями-теоретиками, і психологами-практиками. Зокрема, у практичній психології воно зустрічається у повідомленнях про тренінги, які спрямовані на розкриття потенціалу особистості та поліпшення якості життя. Особистісний потенціал, в таких випадках, швидше за все розуміють як сукупність таких якостей, як сильна воля, вміння знаходити та приймати рішення у нетипових

обставинах, ініціативність, висока мотивація у досягненні цілей та поставлених задач та ін. Існують й інші підходи, які розглядають особистісний потенціал у контексті успішності діяльності, яку реалізує людина. Так, наприклад, В. Н. Куніцина виділяє комунікативний особистісний потенціал і дає йому таке визначення: «комплекс властивостей (легкість та навички спілкування, впевненість, активна позиція, розуміння співрозмовника, адаптивність, соціальний інтелект), що полегшує або ускладнює спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як психологічна контактність та комунікативна сумісність, він є основним стрижнем соціального інтелекту» [57]. У контексті діяльності схожим чином виділяють професійно-особистісний потенціал, та навчально-особистісний потенціал. У першому випадку потенціалом особистості вважається реалізація особистісних якостей, яких вимагає від людини її професія, у другому – навчальна діяльність. Так, для успішної реалізації себе у навчальній діяльності людина має розвивати в собі такі якості та навички, як рефлексія, самопізнання, саморегуляція та усвідомлення власних можливостей і цілей [7].

Із зазначеного можна зробити висновок, що поняття особистісного потенціалу в прикладній психології та в галузі психологічної допомоги зазвичай визначається через успішність самореалізації у діяльності і часто зводиться до набору здібностей і навичок, необхідних у цій діяльності. Такий підхід є практично корисним, проте й таким, що створює враження надзвичайної легкості діагностування особистісного потенціалу. Проте, на нашу думку, особистісний потенціал у практичній психології фактично зводиться лише до передумови успішності у певній діяльності, що значно звужує це поняття.

У теоретичній науковій психології проблема особистісного потенціалу є варіантом проблеми визначення психологічних факторів і механізмів стійкості та ефективності діяльності особистості у мінливому світі. Одним з перших науковців, хто звернув увагу на те, що людина може виконати

задумане незалежно від зовнішніх умов, був З. Фрейд. У своїй праці «Я і Воно» він співвідніс регуляцію («Я») та спонуку (енергію) («Воно») [121]. В подальшому ця проблема, в різні періоди, представниками різних психологічних напрямків розглядалася у різному термінологічному оформленні – як проблема волі, сили Его, локус контролю, орієнтації на дію, саморегуляції, життєстійкості тощо.

Саме ж поняття «особистісного потенціалу» було задане через поняття людського потенціалу, проблема якого розроблялася в Інституті людини РАН, а згодом в Інституті гуманітарних досліджень Московського гуманітарного університету. Людський потенціал, на думку дослідників, які працювали в цих установах – це величина, що визначається як характеристиками самого об'єкта (внутрішніми), так і характеристиками зовнішніми – тими, що його оточують і з якими йому доводиться мати справу при реалізації певної діяльності. Цей термін описує не конкретну людину, а швидше соціальну групу чи систему. Тому Б. Г. Юдін запропонував переглянути це поняття з точки зору сфер функціонування та розвитку суспільства. Так з'явилися поняття людського капіталу (економічна сфера), людського ресурсу (організаційна сфера), життєвого потенціалу (соціально-екологічна сфера) та особистісного потенціалу (духовно-практична сфера) [134].

Найбільш розгорнутий погляд на особистісний потенціал запропонував М. С. Каган. Розглядаючи особистість через її соціальну діяльність, він вивів п'ять різновидів потенціалів людини, а саме: 1) гносеологічний, який реалізується у пізнавальній діяльності; 2) аксіологічний, що визначається системою цінностей у різних сферах життя; 3) творчий, що визначає здатність до творчої діяльності; 4) комунікативний, що визначається можливостями особистості у сфері міжособистісної взаємодії; 5) художній, який проявляється в естетичній діяльності [50].

Деякі дослідники пов'язують особистісний потенціал з успішністю соціальної адаптації. На думку В. М. Маркова, «потенціал особистості –

система її поновлених ресурсів, які проявляються у діяльності, спрямованій на отримання соціально значущих результатів» [90]. Автор вважає, що життєві досягнення особистості, які наявні в її біографії, є результатами прояву її потенціалу, і за ними можна оцінити рівень цього потенціалу, для чого необхідно згрупувати досягнення за різними сферами (здоров'я, спілкування, навчання, захоплення, робота, сім'я, соціальна мобільність), а потім підрахувати кількість і рівень досягнень в кожній з них, тим самим вирахувати рівень потенціалу особистості.

Загалом у більшості теоретичних підходів потенціал розглядається як психологічне явище, що формується під впливом внутрішніх (суб'єктивних) і зовнішніх (об'єктивних) чинників та є процесом постійного самовдосконалення як в особистісній, так і в професійній сфері людини. Потенціал покликаний забезпечити людині більш гармонійну взаємодію з оточуючим світом через здатність адаптуватись до цього світу. Людина, що має здатність до адаптації, може корегувати власні плани та цілі, використовуючи нові можливості, а також обирати між протилежними вимогами: стабільності та зміни, адаптації і регуляції, одноманітності та різноманітності тощо [82].

Отже, особистісний потенціал розглядається і як успішна (результативна) діяльність, і як адаптація до конкретних умов. Однак таке визначення містить в собі певне протиріччя, адже самореалізація не завжди здійснюється за умови успішної адаптації. Таким чином, вважаючи за необхідне пов'язувати особистісний потенціал з самореалізацією, ми не обмежуємо його функцією успішної адаптації; особистісний потенціал лежить в основі можливості постановки цілей, що виходять за її межі.

Сутнісною характеристикою особистісного потенціалу є здатність до самодетермінації та саморегуляції [68]. Можливість самодетермінації людини у своїй «Філософській пропедевтиці» відзначав Ф-Г. Гегель: «Обставини і мотиви підкорюють людину лише тією мірою, якою вона їм це дозволяє» [35]. Принцип самодетермінації імпліцитно міститься у визначені

свободи людини, як свободи від власних потреб і власної тілесності, яке запропонував В. Франкл [119]. Пізніше М. К. Мамардашвілі говорить про те, що самодетермінація протистоїть повсякденному плину життя, і що єдиною можливістю для людини відчувати себе вільною від цього потоку є спроба відмежуватися від нього на когнітивному (допустити думку про можливість «іншого життя») та практичному рівні (трансцендувати систему звичних факторів, що постійно діють на людину), і таким чином, стати автором власного життя [90].

Особистісний потенціал відображає міру подолання особистістю заданих обставин і в кінцевому результаті – міру подолання самої себе [68]. Е. Фромм зауважує на подвійності людської ментальності: з одного боку, людина прагне дотримуватись того шляху, який їй визначено вищими силами, плисти за течією буття, не докладаючи зусиль, завжди перебувати у зв'язку з природою – це шлях відмови від свідомості і втеча від свободи, а з іншого боку, у людини з тим, як вона розвивається, все більше з'являється прагнення до свободи і незалежності [122]. Саме у тому, яким чином людина визначить своє місце в цій подвійності, і проявляється особистісне в особистості – особистісний потенціал.

Особистісний потенціал, як відзначав Д. О. Леонтьєв, є основним, стрижневим вектором спрямування особистісного розвитку, а також складовою особистості – інтегральною системною характеристикою індивідуально-психологічних особливостей особистості. Особистість, на думку Д. О. Леонтьєва, «це те, що людина в процесі індивідуального розвитку сама з себе робить..., це глобальна вища психічна функція прогресивного оволодіння власною поведінкою і внесенням нових вищих закономірностей у процеси взаємодії зі світом та саморозвитку на основі соціального досвіду..... і біологічної основи, з якою ми приходимо в цей світ» [70]. Таким чином, особистісний потенціал постає як структурне утворення, співвідносне з неспецифічними функціями саморегуляції, що проявляються в самих різних ситуаціях: досягнення, загрози, невизначеності

та ін .; сформованість особистісного потенціалу робить суб'єкта готовим до формування адекватної поведінки, у різних ситуаціях, не на основі вивчених автоматичних реакцій, а на основі гнучкого ситуаційного пристосування, що враховує множинні критерії.

Отже, попередній аналіз дозволив виділити дві групи підходів до розуміння особистісного потенціалу. Так особистісний потенціал може визначатися операціонально – через успішність самореалізації в тій чи іншій діяльності і зводиться до комплексу здібностей та навичок, що сприяють здійсненню такої діяльності. Іноді до цього комплексу включають деякі особистісні особливості, неспецифічні щодо конкретної діяльності, однак їх роль вторинна. Друга група підходів пов'язує особистісний потенціал з успішністю адаптації, що дозволяє розглядати його динаміку.

Узагальнюючи вище викладені погляди дослідників цієї проблематики ми пропонуємо розглядати особистісний потенціал як внутрішньо інтегровану сукупність психологічних властивостей та здібностей, що зумовлює здатність людини до самодетермінації і саморегуляції, тобто до діяльності у відповідності з власним цілепокладанням, а не з зовнішніми обставинами чи різними формами примусу. Ця здатність дозволяє людині проявляти себе як особистість і виступати автономним суб'єктом власної активності, що цілеспрямовано впливає на оточуючий світ, виявляючи при цьому стійкість і гнучкість стосовно внутрішніх і зовнішніх змін ситуації.

Розуміння особистісного потенціалу як комплексу здібностей та навичок, що сприяють реалізації діяльності, як сукупності властивостей, індивідуально-психологічних особливостей особистості, що проявляється у вигляді самодетермінованої поведінки та відповідає високому рівню особистісного розвитку, спонукає до виокремлення тих компонентів, які складають таку сукупність. За оцінками дослідників цієї проблематики серед *компонентів особистісного потенціалу* виділяють: *самодетермінацію, інтернальний локус контролю, автономний локус каузальності, смисложиттєві орієнтації, життєстійкість, толерантність до*

невизначеності, високий рівень розвитку Его, особистісну зрілість. Перейдемо до їх системного аналізу.

- *Самодетермінація* виникає на основі інтеграції свободи та відповідальності в процесі індивідуального розвитку [51; 81]. Теорія самодетермінації була докладно розроблена Е. Десі та Р. Раяном. За їхнім визначенням «це напрямок, пов'язаний з проблемами людської мотивації..., що використовує традиційні емпіричні методи разом із застосуванням організмичної метатеорії, яка висуває на перший план важливість включення внутрішніх ресурсів людини в особистісний розвиток і поведінкову саморегуляцію» [158, с. 68]. Згідно цієї теорії всі індивіди мають природну, внутрішню тенденцію до розвитку, а також до розробки та об'єднання власного «Я» (прагнення до внутрішньої організації та цілісної саморегуляції) та гомогенності (прагнення до інтеграції себе з іншими). Здоровий розвиток включає поєднання цих двох аспектів внутрішньої тенденції. Існують чіткі та специфічні соціально-контекстуальні чинники, які підтримують ці тенденції, проте є інші специфічні фактори, які руйнують або послаблюють ці фундаментальні процеси людської природи. За таких умов можна передбачити широкий спектр результатів розвитку, починаючи від активного, інтегрованого «Я» до дуже фрагментарного, пасивного, реактивного, відчуженого «Я» як функції оточуючих соціальних умов. Цей спектр автори назвали континуумом автономії. Континуум є суто описовим і був створений задля організації можливих типів саморегуляції людини відповідно до концепції самодетермінації. Він не є континуумом розвитку, і людина не має проходити кожну стадію. Швидше, в особи може домінувати будь-який вид регуляції у функціональній структурі цього континууму за умови, що вона має відповідний рівень досвіду і досить сприятливі міжособистісні стосунки [211, с. 18].

Найбільш автономною (самодетермінованою) регуляцією є внутрішня мотивація. Внутрішньо вмотивовані особи залучаються до діяльності вільно, будучи підтриманими досвідом, інтересом і вдоволенням. Внутрішню

мотивацію змінює інтегрована регуляція – це різновид зовнішньої регуляції, яка є найбільш автономною. Інтегрована регуляція можлива лише тоді, коли ідентифікація з зовнішнім світом була оцінена і узгоджена з цінностями, цілями та потребами особистості, які стали частиною її «Я». Далі у континуумі описується регуляція через ідентифікацію, за якої підстави брати участь у діяльності диктуються ззовні, проте вони настільки засвоюються людиною, що її активність здійснюється з почуттям свободи та вибору. Активність регулюється за допомогою ідентифікації з діяльністю. Суб'єкт, мотивований ідентифікацією, вважається самодетермінованим. Наступною є інтроєктована регуляція, яка являє собою перший етап процесу інтерналізації, де люди беруть підказки зі свого середовища і перетворюють їх на власні. При цьому типі мотивації люди асимілюють зовнішні причини своєї поведінки. Тим не менш, цей різновид мотивації не є самодетермінованим, оскільки даний тип регуляції все ж ґрунтується на зовнішніх обставинах, хоча і тих, які в даний час інтерналізувалися в особистості. Людина діє із почуттям несвободи задля того, щоб уникнути сорому і спричиненого ним внутрішнього дискомфорту. Останньою є зовнішня регуляція, коли особа керується зовнішніми мотивами, здійснює свою поведінку заради досягнення позитивних результатів (наприклад, отримання грошей) або щоб уникнути негативних (наприклад, щоб уникнути покарання від батьків), але ці результати відчужені від самої діяльності [158].

Цілковита відсутність автономії відображена в амотивації. Амотивацію можна спостерігати, коли людина демонструє відносну відсутність мотивації. В таких випадках особа не розуміє зв'язку між своєю поведінкою і результатами, таким чином вона діє без наміру досягти результату. Амотивація – це феномен багато в чому схожий на вивчену безпорадність [136], головним чином тому, що амотивована людина почувається не компетентною і діє так, ніби від неї мало що або взагалі нічого не залежить. Така її поведінка пояснюється нею самою як викликана силами ззовні. Вона

починає почуватись безпорадною і може піддати сумніву корисність участі в діяльності. Дуже часто наслідком амотивації є припинення діяльності, до якої індивід невмотивований.

Отже, автономія виступає як здатність людини, проте, на думку Е. Десі, вона також є і її потребою [163].

У теорії самодетермінації зазначається, що як для фізичного розвитку та функціонування, так і для розвитку когнітивних структур та гарного самопочування людини існують необхідні умови («поживні речовини»). Цими «поживними речовинами» виступають базові психологічні потреби, які є універсальними, на відміну від набутих мотивів. Таким чином, очікується, що вони будуть наявними в усіх культурах та в усі періоди особистісного розвитку людини. Хоча вони можуть по різному проявлятися і різним способом задовольнятися, їх основа залишається незмінною. Базовими потребами, згідно теорії самодетермінації, є потреба у компетентності, приналежності та автономії.

Компетентність співвідноситься з відчуттям ефективності у своїх поточних взаємодіях з соціальним середовищем та відчуттям можливості реалізації і вираження своїх здібностей [187; 158]. Потреба у компетенції змушує людину шукати проблеми, які є оптимальними для її можливостей, і наполегливо намагатися підтримувати і зміцнювати свої навички та здібності через діяльність. Компетенція – це впевненість в адекватності своїх дій та їх ефективності.

Приналежність співвідноситься з відчуттям пов'язаності з іншими, перебуванням під доглядом або опікою інших, приналежності до співтовариства з іншими людьми [143; 149; 208]. Приналежність відображає гомогенний аспект інтегративної тенденції життя, тенденції з'єднатися з людською спільнотою і бути її невід'ємною частиною, тенденції бути прийнятим іншими. Необхідність почуватись причетним до інших, таким чином, не має стосунку до досягнення певного результату (до прикладу, секс) або формального статусу (до прикладу, статусу чоловіка або члена

групи), а є суб'єктивним сенсом бути з іншими людьми в безпечному спілкуванні або єдності.

Нарешті, автономія співвідноситься з почуванням себе джерелом власної поведінки [158;159;160;163]. Автономія передбачає дії, зумовлені власними інтересами. Автономні особи рефлексують свою поведінку як вираження себе. Навіть коли вони перебувають під впливом зовнішніх чинників, але автентично приймають ці впливи, вважають свої дії, зумовлені ними, вмотивованими власною ініціативою і вважають їх значущими для себе [163].

З огляду на розглянуті позиції самодетермінація виступає як ключовий компонент особистісного потенціалу. А відтак, є підстави стверджувати, що інші його компоненти виступають різними аспектами самодетермінації і виділяються як особливі феномени залежно від точки розгляду предмета дослідження.

- *Інтернальний локус контролю та автономний локус каузальності* належать до атрибутивних схем і стратегій поведінки людини. Атрибутивні схеми – це системи уявлень про те, як влаштований світ, про причинно-наслідкові зв'язки в ньому тощо. Вони утворюються протягом життя людини під впливом подій, що з нею трапляються, і визначають як вона буде діяти, які рішення приймати і якою мірою прагнути до досягнення цілей: якщо у світогляді цієї людини є віра в те, що її дії приведуть до очікуваного результату, то вона буде діяти дуже енергійно аби виконати задумане, а якщо такої віри немає, вона не стане докладати особливих зусиль для досягнення мети. Атрибутивні схеми не бувають істинними або хибними, оскільки будь-яка атрибутивна схема спричинює ті наслідки, які цю схему підтверджують. На думку Д. О. Леонтьєва, до переліку атрибутивних схем, які є компонентами особистісного потенціалу, слід віднести суб'єктивний контроль та автономну каузальність.

*Інтернальний локус контролю.* За Дж. Роттером локус контролю – особистісна характеристика, що являє собою загальне очікування того, кому

або чому людина приписує відповідальність за успіхи і невдачі своєї активності. Відтак, він виокремив два локуси контролю: 1) екстернальний – переконання, що власні успіхи і невдачі залежать від зовнішніх обставин, наприклад, від долі, удачі, тощо; 2) інтернальний – цілковите покладання відповідальності за власні успіхи і невдачі на себе, переконаність у тому, що саме власні дії та здібності стали їх причиною [82]. Екстернальний та інтернальний контроль розглядаються не як риси особистості, а як атрибутивні схеми, оскільки кожна людина має тією чи іншою мірою обидва локуси, а межа між ними є рухомою – в одних випадках домінує інтернальний, в інших – екстернальний локус контролю. Дж. Роттер пише: «Конструкт слід розглядати як континуум, який має на одному кінці виражену «екстернальність», а на іншому – «інтернальність», конкретні атрибуції суб'єкта розташовані на всіх точках між ними, більшою мірою всередині» [124, с. 420].

Узагальнюючи дослідження Дж. Роттера, можна констатувати, що людям з інтернальним локусом контролю притаманні: 1) адекватна самооцінка; 2) послідовне вирішення поставлених завдань; 3) комунікабельність і готовність до взаємодії на партнерських засадах; 4) опір сторонньому впливу; 5) активний пошук інформації про можливі проблеми здоров'я. Наявність цих характеристик свідчить про суб'єктивний контроль як компоненту особистісного потенціалу. Людям з екстернальним локусом контролю властиві: 1) тривожність; 2) схильність до фрустрації; 3) невпевненість як у своїх здібностях в цілому, так і в окремих своїх можливостях; 4) неготовність вирішувати поставлені перед ними завдання; 5) синдром набутої безпорадності; 6) піддатливість соціальному впливу. Інтернальність та екстернальність не є вродженими і незмінними. Вирішально-визначальним чинником їх формування та функціонування є соціальне навчіння, що уможливило зміщення локусу контролю шляхом соціального перенавчання.

Поняття «локус контролю» народилося як ідея самопідкріплення, але

згодом вийшло за межі цього дискурсу та започаткувало дослідження структур регуляції діяльності, зокрема, каузальних орієнтацій.

Каузальна орієнтація – тип мотиваційної підсистеми у поєднанні з відповідними когнітивними, афективними та іншими психологічними характеристиками [162]. Каузальна орієнтація може бути внутрішньою (автономною), зовнішньою або безособовою. Е. Десі та Р. Раян зазначають: «Ми припустили, що мотивація, поведінка та переживання суб'єкта у конкретній ситуації є функцією безпосереднього соціального контексту, в якому перебуває людина, і внутрішніх ресурсів цієї особистості, що розвинулися з часом в результаті попередніх взаємодій з соціальними контекстами. Теорія каузальних орієнтацій створювалася як інструмент опису цих внутрішніх ресурсів, тобто відносно стійких індивідуальних відмінностей у мотиваційних орієнтаціях стосовно соціальної дійсності» [162; 212, с. 750].

Каузальні орієнтації мають інтегральний характер стосовно регуляції поведінки та переживання. Залежно від типу каузальної орієнтації будуть мати місце різні прояви у поведінці, когнітивній та афективній сфері. Е. Десі та Р. Раян вважають, що у будь-якої людини наявні всі три типи мотиваційних субсистем і можлива максимальна варіативність як щодо оперування різними субсистемами, так і щодо сприймання каузальності. Індивідуальна вираженість кожної каузальної орієнтації дозволяє передбачити в ній широкий спектр психологічних та поведінкових змінних.

Для людини, у якої переважають зовнішні каузальні орієнтації, характерні прагнення до наддосягнень і орієнтація на зовнішній контроль та вказівки. Такі люди вірять у залежність отриманих результатів від поведінкових реакцій і постійно продукують варіативні реакції, прагнучи досягти нових результатів. В основі цієї особистісної орієнтації лежить брак самодетермінації. Особистість із вираженою зовнішньою каузальністю оперує переважно зовнішньою мотиваційною субсистемою, що призводить до негнучкості у поведінкових реакціях та переробці інформації. Має місце

здійснення вибору, але рішення при цьому базується не на внутрішніх потребах, а на зовнішніх впливах та критеріях. Втрата самодетермінації замінюється домінуючою потребою у зовнішньому контролі.

При безособовій каузальній орієнтації виникає феномен набутої безпорадності, оскільки її суб'єкти вважають, що середовище не реагує на їх дії. Безособова орієнтація виникає при неадекватному вирішенні конфліктів, що пов'язані з компетентністю та самодетермінацією. Поведінка або прояви середовища не сприймаються людиною як причини, що приводять до передбачуваних результатів, тому вона взагалі вбачає мало користі у здійсненні дій. Середовище не реагує на її поведінку і не є джерелом контролюючих та корегуючих сигналів [162].

Люди з *автономним локусом каузальності* оперують внутрішньою мотиваційною системою на основі інтересів та внутрішніх цінностей. У них домінує тенденція сприймати локус каузальності як внутрішній і переживати почуття самодетермінації та компетентності. Для них характерні високий ступінь усвідомлення базових потреб та чітке використання інформації для прийняття рішень про поведінку, внаслідок чого вони виразно усвідомлюють власну компетентність та високий рівень самодетермінації. Такі люди здатні перетворювати автоматизовану поведінку у самодетерміновану, перепрограмувати її або управляти нею на свій розсуд. Їм не властиве самозвинувачення у випадку невдачі, вони володіють гнучкою поведінкою і чутливістю щодо змін середовища і залежно від ситуації можуть обирати як внутрішню, так і зовнішню мотивовану поведінку.

Проблематика автономії часто розглядається в контексті самодетермінації, сепарації і диференціації особистості від інших людей. Однак всі дослідники автономії та суміжних з нею понять вважають що прояви автономної поведінки людини є ознаками досягнення особистісної зрілості.

У широкому сенсі під автономією розуміють такі поведінку, почуття і думки людини, які обумовлені її власними мотивами і рішеннями, а не

зовнішніми ситуативними факторами, вимогами або правилами. Як пише М. К. Мамардашвілі: «Автономія – це щось вироблене на своїх власних підставах, що є саме для себе підставою» [87, с. 253]. Часто автономію плутають з незалежністю, непідпорядкованістю та імпульсивністю слідуванню внутрішньому імпульсу або бажанням, що не завжди приводить до очікуваного результату. Бути автономним – означає почуватися здатним до вольового акту та готовим брати участь у поведінці, тоді як бути незалежним значить діяти без підтримки інших [69].

Також слід відрізнити справжню автономію, тобто внутрішню свободу людини, від її зовнішньої відособленості від оточуючих людей та умов життя. Для здорової автономної, самодетермінованої особистості властивы аутентичні ставлення та стосунки. Згідно з Р. Раяном, «аутентичними стосунками називається особливий тип людської взаємодії, за якого між особистостями існує свобода та відкритість. Такі стосунки між дорослими відображають взаємну автономію і виражають властивий природі людини пошук об'єктів та емоційних зв'язків» [213].

Існує два варіанти контрольованої, неавтономної поведінки: підпорядкування або слухняність, та протест. Слухняність означає, що людина робить щось, тому що їй сказали це зробити. Реакція протесту також є контрольованою – коли людина робить прямо протилежне тому, що від неї очікують, і саме тому, що від неї очікують робити щось жорстко визначене. Обидва різновиди реакцій призводять до глибокого відчуження суб'єкта від власного «Я». Протилежність відчуженню – автентичність, яка пов'язана з автономією та «означає, що суб'єкт є автором власних дій, тобто діє відповідно до внутрішнього Я» [158]. Власне, «Я» – це автор. З авторства поведінки і впливає її автентичність, тобто вірність самому собі, яку не слід плутати з нарцисичною фіксацією на своєму «Я», яка є протилежністю автентичності.

- *Смисложиттєві орієнтації* як компонент особистісного потенціалу є багаторівневим особистісними утвореннями, пов'язаним зі світоглядом

людини, ієрархією її цінностей і вищими потребами. О. М. Леонтьєв визначав смисл як «значення-для-мене», в якому концентрується ставлення людини до об'єктів її діяльності. За Д. О. Леонтьєвим, смисл – це «відношення між суб'єктом та об'єктом або явищем дійсності, яке визначається місцем об'єкта (явища) у житті суб'єкта, виділяє цей об'єкт (явище) в образі світу і втілюється в особистісних структурах, що регулюють поведінку суб'єкта стосовно даного об'єкта (явища) [79]. На відміну від часткових смислів і пов'язаних з ними особистісних структур, смисложиттєві орієнтації визначають ставлення людини до життя в цілому, до світу (природи, соціуму, суспільства, культури), до себе і свого місця у світі. Вони регулюють її життєдіяльність, надаючи їй ціннісного значення та мети і адаптуючи до цієї мети конкретні види діяльності і поведінку у певних обставинах. Саме поняття «смисл (або сенс) життя» завжди розглядалося як таке, що має глибоке філософське і релігійне значення, і постає перед людиною у проблемному ракурсі в періоди внутрішніх криз, часто зумовлених драматичними соціальними змінами. Під впливом смисложиттєвих орієнтацій життя людини втрачає свій позірно хаотичний, дискретний і відчужений (зовнішньо детермінований) характер і набуває структурованості, цілісності, спонтанності та особистісної значущості. Смисложиттєві орієнтації зміцнюють здатність людини до саморегуляції і самодетермінації, визначають її життєві цілі і шляхи та засоби їх досягнення. Сама наявність смисложиттєвих орієнтацій свідчить про високий рівень розвитку особистості.

Ще одним компонентом у структурі особистісного потенціалу є *стратегія* – особливий різновид стійкої поведінки, що обираються людиною більшою чи меншою мірою усвідомлено. Обираючи стратегію, людина обирає спосіб поводження із зовнішнім середовищем і внутрішніми переживаннями. Стратегія – це завжди вибір.

Згідно з Д. О. Леонтьєвим, до структури особистісного потенціалу із стратегій відноситься життєстійкість та толерантність до невизначеності.

Англійський відповідник поняття *життєстійкості* (hardiness) означає витривалість, стійкість, сміливість, відвагу, безстрашність. Це поняття було введене С. Мадді у зв'язку з розробкою проблеми регулювання стресу. Сам автор, говорячи про життєстійкість, стверджує: «Життєстійкість формує мужність визнавати, а не заперечувати стрес і мужність намагатися перетворити його на перевагу» [192].

Життєстійкість включає у себе три компоненти: включеність, контроль і прийняття виклику життя, через поглиблення яких людина може одночасно розвиватися, збагачувати свій потенціал і давати собі раду зі стресами, які зустрічаються на її життєвому шляху. Включеність (commitment) – це «переконаність у тому, що залученість до подій дає максимальний шанс знайти щось достойне і цікаве для особистості» [192]. Включеність дає людині змогу брати участь у вирішенні життєвих завдань, незважаючи на наявність стресогенних факторів і змін, і отримувати задоволення від своєї діяльності. Контроль (control) – це переконаність у тому, що людина може впливати на результат того, що з нею відбувається; навіть якщо цей вплив незначний, він все одно є цінним. Прийняття виклику (challenge) – це переконаність людини в тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку, оскільки збільшує її досвід. При цьому неважливо, чи є цей досвід позитивним, чи негативним.

Життєстійкі переконання дозволяють давати собі раду зі стресом двома способами: 1) через вплив на ситуацію (людина вірить в успішність свого впливу на ситуацію і готова активно діяти); 2) через активне подолання труднощів.

- Поняття *толерантності до невизначеності* на сьогодні чітко не визначене. Зарубіжні психологи розглядають її як: особистісну змінну, здатність, що відноситься до емоційно-вольової та когнітивної сфер, «здатність розмірковувати над проблемою, навіть якщо невідомі всі факти і можливі наслідки прийнятого рішення»; схильність оцінювати невизначені ситуації як бажані; характеристику індивідуальної саморегуляції у

невизначених ситуаціях, що базується на креативних здібностях особистості [83].

Вітчизняні вчені розглядають толерантність до невизначеності як: різновид феномену толерантності; когнітивний стиль, що являє собою «сукупність індивідуально специфічних і стійких характеристик схильності до певних способів обробки інформації та прийняття рішень» [116]; особистісну характеристику, що проявляється у «позитивному ставленні до ситуацій невизначеності, неоднозначності, множинного вибору» [78; 191]; особистісну установку, тобто «систему ставлень, що розглядається як установка з її трьох компонентною структурою, оскільки вона містить у собі і когнітивне оцінювання невизначеності, і емоційне реагування, і певну поведінкову реакцію» [78].

- *Високий рівень розвитку Его.* Розвиток Его був докладно розглянутий у теорії Дж. Льовінджер. Саме поняття Его (Я) було введено у науковий обіг засновником психоаналізу З. Фрейдом, але, за словами Дж. Льовінджер, він не часто його застосовував, концентруючи свою увагу більшою мірою на сфері несвідомого, неусвідомлених потягів [190]. А. Адлер один із перших відстоював пріоритет Его щодо сфери потягів. А в подальшому, в межах психодинамічного підходу утворився напрямок – Его-психологія, прибічники якого (А. Фрейд, Г. Хартманн, Е. Кріс, Р. Льовенштейн, Х. Кохут, Е. Еріксон та ін) вважали, що Его відіграє найважливішу і незалежну роль у функціонуванні особистості. Оскільки Его є автономним утворенням з певними структурами і захисними механізмами, здійснює боротьбу з потягами та регулює взаємини особистості з середовищем.

Ідею автономності Его підтримує й представниця екзистенційного напрямку Дж. Льовінджер. Дослідниця розуміє Его як свідоме керуюче начало, яке контролює усі інші функції. В якості фундаментальних характеристик Его Дж. Льовінджер виокремлює такі: 1) Его – це «процес, а не річ», це структура; 2) Его соціальне за походженням і функціонує як ціле;

3) Его керує ціллю та смислом [190, с. 58-67]. На думку дослідниці за поняттям «Его» стоять механізми саморегуляції (контролю та оволодіння своєю поведінкою). Саме становлення саморегуляції є відображенням розвитку Его. Дж. Льовінджер розглядає розвиток Его як поступове набуття більшого контролю над мимовільними механізмами, більшої автономії, більшої керованості власною поведінкою. Розвиток Его, перш за все, стосується «імпульсів та механізмів, щоб управляти цими імпульсами, особистих амбіцій, міжособистісних відносин і соціальних правил» [188, с. 15].

- *Особистісна зрілість.* Уявлення про особистісну зрілість першим увів у психологію американський психолог Г. Олпорт, допускаючи, що дозрівання людини – це процес її становлення, який триває все життя. Говорячи про цілком зрілу особистість, він підкреслював, що йдеться швидше про ідеальну, а не якусь реальну людину, і, що також важливо, – особистісна зрілість не пов'язана з хронологічним віком. Не всі дорослі досягають цілковитої зрілості [102].

Г. Олпорт виділив шість ознак зрілої особистості. Першою ознакою є різноманітність автономних інтересів, розширення «Я». Зрілу особистість відрізняє здатність подивитися на себе з боку. Вона цікавиться не лише собою, а й тим, що знаходиться за її межами, бере участь у тих сферах людської діяльності, які вважає значущими. Другою ознакою виступає здатність тепло ставитися до інших. Причому, існує два різновиди теплих міжособистісних стосунків: до першого відносять любов і дружбу у своїх найрізноманітніших проявах; до другого – різні форми толерантності – здатності ставитися з достатньою мірою терпимості до чужих поглядів, переконань і цінностей, що є основою миролюбності та взаємної поваги між людьми. Третьою ознакою зрілої особистості є прийняття себе. Зріла людина «навчилася жити зі своїми емоційними станами так, що вони не штовхають її до імпульсивних дій і не втручаються у благополуччя інших» [102, с. 339]. При вираженні своїх почуттів та переконань зріла людина завжди рахується

з почуттями та переконаннями інших людей. Четвертою ознакою є реалістичне сприйняття дійсності. Зріла людина бачить речі такими, якими вони є насправді, зосереджується на чомусь об'єктивному, на справі, яка для неї важлива, прагне до досягнення реальних, значущих для неї цілей. П'ятою ознакою є «здатність до самопізнання і філософського почуття гумору – гумору, спрямованого на себе самого». Зріла особистість усвідомлює свої сильні та слабкі сторони. І нарешті, шоста ознака – наявність єдиної філософії життя, цілісного світогляду. Зріла особистість має глибоко вкорінену систему цінностей, яка слугує об'єднуючою основою та надає змісту та значущості всьому, що вона робить [102].

Схожі характеристики особистісної зрілості ми знаходимо й у інших представників гуманістичного напрямку в психології, зокрема, у К. Роджерса [109] і А. Маслоу [92]. За А. Маслоу зрілість особистості полягає у постійному розвитку, реалізації свого внутрішнього потенціалу, у постійних змінах при збереженні власної унікальності. Зрілі особистості «вміють чітко усвідомлювати свої власні імпульси, бажання, переваги та суб'єктивні реакції вцілому...» [91, с. 231]. Таким чином, свідомий контроль поведінки та усвідомлюваність імпульсів складають систему принципів функціонування зрілої особистості. Такі люди відкриті досвіду, більш вільні у поведінці, менш конформні, більш аутентичні, продуктивні, на них меншою мірою впливає соціальне оточення.

К. Роджерс використовує поняття «повноцінно функціонуюча особистість» [109] стосовно людей, які відкриті переживанням, прислуховуються до свого внутрішнього голосу, до себе; реалізують свій внутрішній потенціал; використовують свої здібності та прагнуть до самопізнання. На думку К. Роджерса саме у цьому й полягає становлення особистості. Саме здатність бути відкритим внутрішньому досвіду, слухати себе, усвідомлювати та розуміти свої думки і почуття робить сприйняття людини «найбільш реалістичним при зустрічах з новими людьми, новими ситуаціями та новими проблемами» [109, с. 240].

Представники екзистенціального напрямку психології вважають, що у людини в кожний даний момент часу наявний (присутній) весь світ. Буття людини у світі ставить перед нею базові екзистенційні проблеми, породжує стрес, тривогу. І саме зрілій особистості вдається успішно впоратися з ними.

З точки зору представника неопрейдизму Г. С. Саллівана, суть феномену зрілості можна звести до «співчутливого розуміння» обмежень, інтересів, тривоги, можливостей людей, з якими особа взаємодіє. Життя зрілої особистості набуває все більшого значення внаслідок розширення і поглиблення сфери інтересів. Чим вищий рівень зрілості особистості, тим менше в її житті місця для тривоги. Коли людина досягає особистісної зрілості, навіть нескінченно важкі речі, як наприклад, життя в нашому світі, не є для неї нудними [124].

У межах діяльнісного підходу акцент робиться на тому, що вирішальну роль у розвитку та становленні особистості відіграє діяльність: «дійсну основу особистості складає та особлива будова сукупних діяльностей суб'єкта, яка виникає на певному етапі розвитку його людських стосунків зі світом» [59, с. 159]. Діяльність розглядається як основний спосіб існування людини, самовираження та пізнання світу.

Важливими ознаками особистісної зрілості, на думку О. М. Леонтьєва є ієрархізація мотивів, з обов'язковим визначенням головного мотиву-цілі, та сформованість довільних форм мотивації, наявність особистісних смислів, розвинених ціннісних орієнтацій та сформованість механізмів саморегуляції.

На думку О. М. Леонтьєва, «ієрархії мотивів існують завжди, на усіх рівнях розвитку. Вони й утворюють відносно самостійні одиниці життя особистості, які можуть бути менш або більш великими, роз'єднаними між собою або можуть бути об'єднані в одну мотиваційну сферу» [59, с. 166]. При цьому важливо відзначити, що не власне ступінь ієрархізації мотивів є характеристикою особистісної зрілості, а те, яке місце займає головний для людини мотив-ціль «у багатомірному просторі, що складає реальну, хоч не завжди видиму індивідом, справжню реальність» [60, с. 167].

Д. О. Леонтьєв, розглядаючи проблему визначення вищого рівня особистості, відзначає, що особистість здатна керувати не лише своїми здібностями, ролями, характером, а й «своїми спонуками та смислами, довільно змінювати значимість та спонукальну силу різноманітних альтернатив у ситуації вибору, причому це як раз дано не кожному». Існують три способи можливої поведінки людей: згідно з логікою характеру та волі, «згідно зі стосунками зі світом і згідно з власним особистісним вибором на основі свободи та відповідальності» [68]. Поняття статусу, ролі, характеру не охоплюють самої суті особистості – її здатності діяти вільно, відповідально і самостійно. Таким чином, здійснення вільного та відповідального вибору формує «особистісний хребет» індивіда [87], що забезпечує можливість самостійного та зрілого життя особистості.

Отже, характеристика структури особистісного потенціалу, дозволяє зробити висновок про те, що його компоненти є тісно пов'язаними між собою, взаємозалежними і значною мірою «взаємопроникними». Вони утворюють цілісну структуру, хоча проявляються в той самий час не однаковою мірою. В повному обсязі та повною мірою вони актуалізуються лише на вищому рівні розвитку особистості.

## **1.2. Розвиток особистісного потенціалу людини**

Особистісний потенціал не є вродженою сталою властивістю – це складне особистісне утворення, яке має свою динаміку в онтогенезі [126]. Становлення особистісного потенціалу слід розглядати в контексті особистісного розвитку, як особливий спосіб внутрішніх змін, який спричинює появу не лише окремих елементів, властивостей, але й їх переструктурування. Розвиток особистісного потенціалу та характер його структурної організації визначається становленням здатності до саморегуляції.

Становлення саморегуляції докладно описує рівнева теорія розвитку Его Дж. Льовінджер. Дослідниця розглядає розвиток Его як поступове

набуття більшого контролю над мимовільними механізмами, більшої автономії, більшої керованості власною поведінкою. Розвиток Его, перш за все, стосується «імпульсів та механізмів, щоб управляти цими імпульсами, особистих амбіцій, міжособистісних відносин і соціальних правил» [190, с. 15].

Дж. Льовінджер виділяє вісім стадій розвитку Его, причому вона зауважує на існуванні не рівномірного, послідовного, а переривчастого і нерівномірного руху від нижчого рівня до вищого. Дослідниця обґрунтовує свою позицію двома наступними положеннями. Перше полягає у тому, що різниця між поняттями «перервне» і «безперервне» відносна – те, що зовні здається дискретними переривчастими стадіями, насправді є лише зупинками, етапами на шляху єдиного руху. Таким чином, розвиток являє собою єдність перервності і безперервності [189, с. 55]. Те, що зовні здається дискретним, може виявитися проявом базових закономірностей безперервності, а те, що зовні здається безперервним, може бути диференційоване на дискретні елементи.

Друге положення полягає у тому, що існують якісні відмінності самих переходів, напрямків руху. Дж. Льовінджер наголошує на відмінностях між полярними змінними і поворотними послідовностями. Перші змінюються лише кількісно, в процесі руху від одного полюсу до іншого. У цьому випадку весь розвиток зводиться до кількісного нарощування. Другі – характеризуються певними змінами та поворотами шляху розвитку.

Як зазначає дослідниця, не можна просто за кількісною мірою будь-якого показника судити, добре це чи погано. Не існує техніки, за допомогою якої можна побудувати послідовність розвитку Его з набору окремих аспектів. У моделі Дж. Льовінджер, наприклад, людина з високими показниками за шкалою конформності перебуває на конформістській стадії особистісного розвитку, але людина з низькими показниками за цією шкалою може перебувати як на до конформістській, так і на після конформістській стадіях.

У своїй концепції розвитку Дж. Льовінджер виходить із загальних атрибутів поняття стадії, виділених Ж. Піаже та Б. Інельдер. Таким чином, поняття стадії передбачає, що: 1) є деяка незмінна послідовність, яка не може бути порушена; жодна зі стадій не може бути пропущена; 2) кожна стадія засновується на попередній, вбирає її, трансформує та водночас слугує основою для наступної стадії; 3) в кожній стадії є своя внутрішня логіка, що забезпечує рівновагу і стабільність в її межах [188].

Дж. Льовінджер виокремлює низку послідовних стадій розвитку Его, які вона жорстко не прив'язує до хронологічного віку. Як зазначає дослідниця, однозначної відповідності між стадією розвитку та віком немає, оскільки та сама стадія розвитку Его може зустрічатися в різному віці. Цей підхід описує те загальне в особистісному розвитку, що може бути властиве людям різного віку [190].

Дж. Льовінджер також вважає методологічно невірним прив'язувати стадії розвитку до будь-яких етапів соціалізації, критичних точок (таких як вступ до школи, статеве дозрівання тощо). Крім того, вона намагається уникнути нумерації стадій, адже це заводить у термінологічний глухий кут, оскільки розвиток досліджень у цій сфері приводить до збільшення кількості виділених стадій (дослідження починалося з 4-рівневої шкали, яка поступово розрослася до 10-рівневої).

У теоретичній моделі Дж. Льовінджер деякі зі стадій розглядаються в якості основних, інші – як перехідні [190]. Зупинемось на короткій характеристиці кожної з них.

Стадія  $E_0$  – *досоціальна* – для якої характерне поступове виокремлення немовлям свого «Я» з навколишнього світу. Водночас з конструюванням самого себе немовля конструює реальність через відокремлення одного від іншого.

Стадія  $E_1$  – *симбіотична* – на якій у немовляти ще залишається певний симбіотичний зв'язок зі своєю матір'ю чи особою, яка її замінює. Крім виділення себе зі світу неживих об'єктів, немовляті потрібно вичленувати

своє «Я» з цього симбіотичного зв'язку. Розвиток мовлення є головним чинником цього процесу.

Рудименти *досоціальної та симбіотичної стадій* на більш пізніх етапах через мовні форми не виявляються (зокрема, через незакінчені пропозиції), оскільки дві перші стадії – довербальні.

Ключовим словом при переході від симбіотичної стадії до імпульсивної є слово «ні».

Стадія  $E_2$  – *імпульсивна* – характеризується тим, що власні імпульси дитини допомагають їй стверджувати свою окрему ідентичність. Дитина на цій стадії зосереджена на тілесних імпульсах, переважно на сексуальних (що відповідають віковій стадії психосексуального розвитку) та агресивних імпульсах. Спочатку дитина стикається з обмеженнями своїх імпульсів, потім з покараннями або винагородами тих чи інших імпульсів. Дитина має велику потребу в інших людях, яких вона оцінює як хороших чи поганих залежно від того, що вони можуть їй дати. Але це не власне моральні судження, це оціночні судження відповідно до задоволення її потреб або, навпаки, до їх фрустрації. На цій стадії емоції можуть бути інтенсивними, але вони неопосередковані, скорочені до фізичних станів.

Щодо орієнтації в часі дитина виключно сфокусована на теперішньому, хоча когнітивні передумови вже дають можливість схоплювати ідею причинності. На цій стадії дитина пов'язує виникаючі проблеми з місцем, а не із ситуацією і цілому або власними діями. Дитина, що затрималася на імпульсивній стадії, стає неконтрольованою.

Слово «чому» є ключем до переходу на стадію самозахисту.

Стадія  $E_3$  – *самозахисна* – розглядається Дж. Льовінджер як перехідна від імпульсивної стадії до стадії конформізму. Перший крок до самоконтролю здійснюється, коли дитина навчається передбачати наслідки своїх дій, що одразу з'являються у вигляді нагороди чи покарання. Таким чином, виникає перспектива майбутнього, нехай навіть короткострокова.

Дитина починає розуміти, що існують певні правила, які їй дозволяють

їй передбачити наслідки власних дій. Вона починає засвоювати якісь закономірності, які на попередній, імпульсивній стадії не були для неї очевидними. Проте використання нею цих правил виявляється суто егоцентричним. Вона використовує їх для того, щоб будувати свою поведінку відповідно до головного правила «не попадатися».

На цій стадії вже виникає поняття провини. Якщо дитина і визнає відповідальність за те, що вона щось зробила не правильно, зазвичай ця відповідальність приписується якійсь частині себе, відокремленій та відчуженій. Самокритика не характерна для цієї стадії.

Застрягання на самозахисній стадії в більш старшому або навіть в дорослому віці породжує тип особистості, схильний до використання якихось ситуативних можливостей для обману і маніпуляцій у взаєминах з людьми.

Стадія  $E_4$  – **конформістська** – характеризується тим, що дитина починає пов'язувати власне благополуччя з благополуччям групи (сім'ї, близького оточення, дружньої компанії тощо). Такий зв'язок ґрунтується на дуже сильному елементі довіри, яка не може виникнути у дитини, якщо вона відчуває, що живе серед ворогів. Конформіст підпорядковується правилам не тому, що вважає ці правила вірними, і не через страх покарання, а тому, що ці правила прийняті групою. Приналежність до групи є джерелом безпеки. Тому серйозним покаранням для конформіста служить групове несхвалення. Також конформіст сприймає себе і оточуючих з точки зору соціально схвалених норм. При цьому він абсолютно не чутливий до індивідуальних відмінностей. Поведінку він розглядає і оцінює під кутом зору зовнішніх проявів, не надаючи значення емоційним переживанням, які вони викликають. Внутрішнє життя конформіст описує досить банальними поняттями: радість, сум, любов та ін. Він надає великого значення зовнішньому вигляду, соціальній поведінці, репутації. Власність надає йому впевненості.

Стадія  $E_5$  – **рівень самоусвідомлення** – зберігає багато рис

конформістської стадії й водночас набуває деяких рис наступної стадії совісності. Для нього характерний розвиток усвідомлення реального «Я» як не цілком відповідного ідеальному образу «Я», що задається суспільними вимогами, яким «Я» повинно відповідати. «Я-ідеальне» на цьому рівні – це відповідальна, щира, чесна людина, яка прагне залишатися собою і робить усе, на що здатна. Тут наявна потужна орієнтація на ідеали. На цій стадії зростає усвідомлення реального змісту внутрішнього життя, хоча воно багато в чому, як і раніше, описується в досить стереотипних формулюваннях.

Усвідомлення свого «реального Я» є передумовою до заміщення групових стандартів та критеріїв власними, виробленими самостійно, що характерно вже для наступної стадії. На рівні самоусвідомлення замість єдино правильного рішення виникають альтернативи, можливості, допускаються винятки; починає з'являтися й усвідомлення індивідуальних відмінностей, установок, інтересів, здібностей, рис характеру, хоча ще у досить простих категоріях (стать, сімейний стан і т. п.). Емоції на цьому рівні більш різноманітні й більш щільно пов'язані з міжособистісними взаєминами, ніж на стадії конформізму.

Основним кроком на шляху до наступної стадії, стадії совісності, є виникнення радикальних ускладнень механізмів саморегуляції.

Стадія  $E_6$  – *стадія совісності* – характеризується ускладненням механізмів саморегуляції. На цій стадії завершується інтерналізація правил та вже наявні усі основні ознаки совісті дорослої людини: «довгострокові, самостійно поставлені цілі та ідеали, диференційована самокритика і почуття відповідальності» [189, с. 20]. Людина сприймає правила не як зовнішній тиск, як норми і стандарти поведінки, а як те, що вона засвоїла, що стало частиною неї самої, її ціннісно-орієнтаційною основою. Вона оцінює і вибирає правила як орієнтири своєї поведінки. Причому, ці правила не абсолютні, тут можливі виключення і непередбачені обставини.

Людина на цій стадії відчуває провину, якщо її дії спричинили якісь

негативні наслідки, незалежно від того, знають чи не знають про це інші, покарають чи не покарають її. Розвивається почуття відповідальності за власну долю та долю інших; формується поняття про зобов'язання, привілеї, права і справедливість; важлива чесність як перед самим собою, так й перед іншими.

Внутрішнє життя на цій стадії характеризується різноманіттям і складністю емоцій, здатністю відрізнити зовнішні прояви почуттів від самих почуттів, розташованих вглибині. Відбувається зміщення уваги від самих дій до їх глибинних підстав (рис і мотивів).

На цій стадії виражене прагнення до самовдосконалення. Фізична сторона людини протиставляється її душевній або духовній стороні. Починає зароджуватися широта поглядів, властива наступній стадії.

Стадія  $E_7$  – *індивідуалістична* – є перехідною від стадії совісності до автономної стадії. Вона характеризується загостренням почуття індивідуальності та усвідомленням проблеми емоційної взаємозалежності людей. Для подолання стадії совісності та руху до вищих стадій необхідно позбутися забобонів, стати більш толерантним до інших та більш об'єктивним. Толерантність виникає з визнання індивідуальних відмінностей і складності обставин, до яких людина приходять на попередній стадії.

Стадія  $E_8$  – *автономна* – характеризується здатністю людини приймати внутрішні конфлікти між потребами, між зобов'язаннями, а також між одними й іншими. На цьому рівні людина має сміливість визнати внутрішній конфлікт, а не ігнорувати його чи проектувати його на навколишнє середовище, як це властиво особам, що перебувають на більш ранніх стадіях.

Людина на цій стадії здатна подолати полярні опозиції; вона розуміє реальність як складну і багатогранну; їй властива висока толерантність до невизначеності. Автономна людина визнає не лише власну потребу автономії, а й права на неї інших. Критичний момент тут, як пише Дж. Льовінджер, – це «готовність дозволити власним діям робити їх власні

помилки» [188,с. 23]. При цьому автономна особистість усвідомлює й обмеження автономності, неминучість емоційної взаємозалежності. Їй притаманний широкий погляд на світ, реалістичність, об'єктивність, екзистенційний гумор, пов'язаний з життєвими парадоксами.

Для цього рівня характерна орієнтація на гуманістичні ідеали й цінності, насамперед, ідеал справедливості. Автономна особистість сприймає власні мотиви і мотиви інших людей як такі, що розвинулися на основі минулого досвіду, що є ознакою подальшого ускладнення картини психологічної причинності. На цій стадії людина здатна чітко і ясно висловлювати свої почуття.

Стадія E<sub>9</sub> – *інтегрована*. Цю стадію найважче описати, тому що особи, які її досягнули, зустрічаються не часто. Відмінність цієї стадії від автономної полягає в посиленні почуття ідентичності. Дж. Льовінджер зіставляє її з описом здатної до самоактуалізації особистості у А. Маслоу [91].

Дж. Льовінджер зауважує, що межі між стадіями є не виразними. Уразі застрягання індивіда на порівняно ранній стадії, вона втрачає тимчасовий характер і набуває сталості, стає індивідуальним типом або складом особистості. Якщо ж людина проходить стадії у більш-менш збалансованому темпі, то можна говорити про тимчасовість і послідовність стадій [189].

Отже, аналіз стадій розвитку Еґо дозволяє зробити висновок про те, що становлення особистісного потенціалу полягає у поступовому набутті більшої автономії і керованості власною поведінкою.

Проблемі розвитку особистісного потенціалу як складової особистісного розвитку присвячені роботи багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, насамперед це праці Л. С. Виготського, Т. О. Гордєєвої, О. Е. Дергачової, Н. В. Зимівець, О. Р. Калітєвської, В. В. Клименко, Д. О. Леонтєва, О. М. Леонтєва, О. В. Мітіної, В. О. Моляко, Є. М. Осіна, А. В. Плотнікової, О. Н. Щур та ін.

Більшість з цих дослідників наголошують на тому, що становлення

особистісного потенціалу доцільно аналізувати на різних етапах онтогенезу, співвідносячи його з основними етапами формування особистості.

Аналіз літературних джерел дозволив виділити різні підходи і розуміння щодо природи обумовлення особистісного розвитку.

Так, ряд зарубіжних авторів (М. Айнсворт, Р. Баумейстр, Е. Десі, Р. Раян та ін.) наголошують на тому, що незважаючи на соціальну природу багатьох особистісних утворень і властивостей, існує ряд вроджених потреб, які є рушійними силами розвитку особистості, й визначальними для становлення особистісного потенціалу. Майже все людське – цінності, смисли, цілі, уміння, навички – не закодоване в генах і не передається з покоління в покоління, проте людина приходить у цей світ з певними потребами, бути не байдужою до чогось, цікавитись чимось і реагувати на певні види стимуляції. Такими вродженими потребами, на думку Е. Десі та Р. Раяна, є потреба у приналежності, у компетентності та в автономії.

Потребу у приналежності досліджували М. Айнсворт, Р. Баумейстр, Дж. Боулбі. Вони зазначають, що здорові немовлята уже мають вроджену потребу і здатність виявляти, шукати, ініціювати та отримувати задоволення від взаємодії з соціальними партнерами, протестувати, і захищатися від сепарації [137; 143; 149]. Так, крики і чіпляння дитини (втішання і захист батьків) є частиною взаємно адаптивної системи, яка має фізіологічну основу та спрямовує увагу, поведінку і емоції. У теорії самодетермінації, запропонованій Е. Десі та Р. Раяном, потребу відчувати себе пов'язаним з іншими людьми називають потребою у зв'язку з іншими [158]. «Потреба у приналежності», за даними емпіричних досліджень Айнсворта, реєструвалась у досліджуваних протягом усього життя [137].

Потреба у компетентності виражається у необхідності людини почуватись ефективною у своїй взаємодії з соціальним та фізичним середовищем. Р. Коестнер та Д. МакЛеланд висунули гіпотезу про те, що в основі цих взаємодій лежить контроль [187]. Група дослідників, які вивчали контроль, що сприймається, емпірично встановили, що немовлята

народжуються зі здатністю і бажанням створювати ефекти в навколишньому середовищі [187]. Ця «людська тенденція» втілюється в якості мотивації досягнення [187] або компетенції [157].

Дослідження Р. Коестнера та Д. МакЛеланда показали, що немовлята мають вроджені бажання та спроможні виявляти, ініціювати, подовжувати і насолоджуватися взаємодією з іншим, а також, що вони здатні демонструвати страждання і розчарування, коли стикаються з неможливістю діяти та впливати на значимих інших [187]. Психофізіологічна основа реакцій на неможливість діяти була задокументована Дж. Боулбі [149], і слугує одним з пояснень того, чому тривалий вплив неспроможності діяти є стресом і спричинює ускладнення у функціонуванні імунної системи [149]. Такі ефекти реєструвались у досліджуваних Р. Коестнера та Д. МакЛеланда протягом усього життя [187].

Третя фундаментальна психологічна потреба – потреба в автономії, на думку Е. Десі, є вродженою. Немовлята приходять у цей світ зі здатністю і бажанням бути автономними. Діти з самого малечку мають свої уподобання, бажання і хотіння, вони від народження здатні і вмотивовані їх розпізнавати та демонструвати діями. Експресія, яку застосовують діти, є досить виразною, щоб батьки відповідали на дії немовляти відповідним чином, тобто, відповідно до його фактичних бажань. Соціальна взаємодія, за якої батьки адекватно реагують на немовлят, їх виражені бажання і потреби, є психологічно і фізіологічно корисною для дитини і сприяє розвитку її інтенціональності, виразності та індивідуальності [137].

Припущення про вроджену природу потреби в автономії не виключає наявності індивідуальних відмінностей у відповідних вроджених задатках та бажаннях. Індивідуальні відмінності у вираженні самодетермінації залежать від характеристик різних соціальних контекстів, в яких діти і дорослі функціонують та розвиваються [208].

З позиції культурно-історичного підходу Л. С. Виготського природа людини (родова сутність) є соціальною. Вона засвоюється нею в онтогенезі

шляхом культурного опосередкування її натуральних психічних функцій у процесі взаємодії та спілкування з іншими людьми. З привласненням родової сутності людина отримує можливість реалізувати власну унікальність [33].

Сутність культурного розвитку, за Л. С. Виготським, полягає в оволодінні людиною процесами власної поведінки, але необхідною передумовою цього оволодіння є формування особистості. Як наслідок, розвиток тієї чи іншої функції є завжди обумовленим розвитком особистості в цілому. Іншими словами, саме особистість «охоплює єдність поведінки, яка відрізняється ознакою оволодіння», та обумовлює собою розвиток усіх психічних функцій, «підіймає їх на вищий щабель». Розвиток особистості розглядають як розвиток, у першу чергу, здатності до опосередкованої культурою поведінки, і засобами тут виступають не стільки знаки, скільки соціальні цінності та норми [33].

Л. С. Виготський вбачав основні та специфічні риси вищої форми поведінки в опосередкованому, соціально детермінованому і довільно регульованому її характері, а оволодіння власною поведінкою він вважав ключовою характеристикою особистості. Трактуючи ці концепти Л. С. Виготського, Д. О. Леонт'єв пише: «Особистість – це те, що людина в процесі індивідуального розвитку сама з себе робить..., це глобальна вища психічна функція прогресивного оволодіння власною поведінкою та внесенням нових вищих закономірностей у процеси взаємодії зі світом та саморозвитку на основі соціального досвіду.....і біологічної основи, з якою ми приходимо в цей світ» [66; с. 58]. Таким чином, можна говорити про оволодіння особистістю власною мотивацією, тобто, про самодетермінацію [74].

Отже, становлення особистісної зрілості, повноцінний особистісний розвиток людини характеризується можливістю здійснення нею розвинутих форм саморегуляції, заснованих на довільній формі мотивації, «проявом все більш різноманітних цінностей та смислів» [66, с. 102].

О. М. Леонт'єв відзначав, що особистісне становлення («народження

особистості») відбувається у два етапи. Перше народження особистості починається з настанням кризи трьох років і триває протягом дошкільного дитинства. В цей період починається процес встановлення ієрархічних співвідношень мотивів, засвоєння соціальних норм та цінностей, стає можливим відтермінування задоволення [61]. Друге народження особистості відбувається у підлітковому віці, коли з'являються здатність і прагнення до усвідомленого керування своєю поведінкою, переглядається наявна ієрархія мотивів, яка була вибудована в результаті попередньої діяльності. Тобто, йдеться про усвідомлену супідрядність мотивів, здатність до самоусвідомлення, самостійного вироблення смисложитєвих орієнтацій. На цьому етапі становлення особистості «світогляд підлітка стає індивідуальним» [66]. Рух індивідуальної свідомості пов'язаний із супідрядністю мотивів, їх центруванням навколо одного або декількох основних. У підлітка з'являється здатність до продукування власної особистісної позиції.

Індивідуальне буття особистості формується через становлення особистісних смислів, через власні внутрішні позиції індивіда. Необхідною умовою особистісного розвитку є наявність свободи волі, здатності дотримуватись ціннісних орієнтацій, які становлять основу саморегуляції, виконуючи смислотворчу функцію; здатність усвідомлено приймати рішення. Оскільки особистість створює ціннісні орієнтації на основі власного життєвого досвіду і проектує їх на своє майбутнє, її можна вважати індивідуальним буттям суспільних стосунків. Таким чином, друге народження «відповідає становленню автономності особистості, джерело подальшого розвитку якої знаходиться всередині неї» [79, с. 15]. Суть особистісного розвитку полягає у послідовному вдосконаленні механізмів саморегуляції [70].

Значення розвитку механізмів саморегуляції в особистісному розвитку та становленні особистісного потенціалу підкреслювали Е. Р. Калігієвська, Д. О. Леонтєв та ін. [52]. На їх думку, поведінка та розвиток у ранньому

дитинства є результатом взаємодії спонтанної активності дитини та зовнішньої регуляції, проте з віком, в процесі дорослішання, основне джерело поточної поведінки подальшого розвитку зміщується всередину. Таким чином, розвиток спрямовується до особистої автономії та «набуває характеру самодетермінуючого процесу, особистість стає чинником власного розвитку» [82, с. 611].

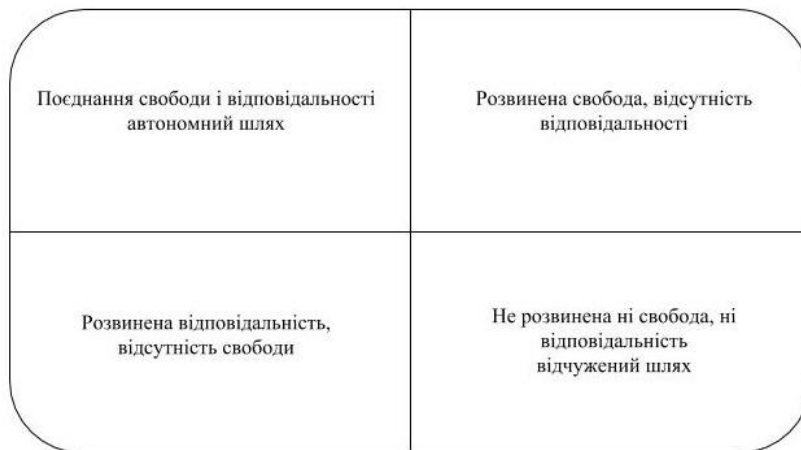
Д. О. Леонт'єв зазначає, що зміщення центру регуляції із зовні всередину, яке забезпечує формування психологічних механізмів самодетермінації є характерною ознакою підліткового віку (перехідного періоду від дитинства до дорослості) [66].

Послідовне вдосконалення основних функціональних структур саморегуляції, на думку Д. О. Леонт'єва, здійснюється за рахунок розвитку таких якостей як свобода та відповідальність. У процесі становлення особистості свобода і відповідальність можуть посідати (або не посідати) центральне місце у взаєминах людини зі світом, ставати (або не ставати) стрижнем її діяльності, сповнюватися (або не сповнюватися) «ціннісним змістом, який надає смисл їм самим» [68]. За словами Д. О. Леонт'єва, свободою є «здатність ініціювати, припинити або змінити напрямок діяльності в будь-якій її точці» [104, с. 266], а відповідальністю – розуміння людиною своєї здатності виступати причиною змін або протидій змінам у зовнішньому світі і у власному житті та усвідомлене керування цією здатністю [104].

Відповідальність зрілої особистості є її внутрішнім регулятором, опосередкованим ціннісними орієнтаціями, що формують життєвий досвід. Ці ціннісні орієнтації людина проектує на своє майбутнє. Вони забезпечують стійкість особистості, послідовність її поведінки. Розвинуті ціннісні орієнтації є ознакою особистісної зрілості. Вони є найважливішим фактором мотивації поведінки особистості, впливають на процес особистісного вибору [70; 114]. На думку Л. І. Божович, формування особистості здійснюється в умовах її постійної творчої активності, що спрямована на перебудову як її

самої, так і зовнішнього середовища, а не на пристосування суб'єкта до вимог цього середовища [18].

Щоб свобода і відповідальність поєдналися у цілісну свободу зрілої особистості, здатної до самоконтролю та саморегуляції своїх вольових імпульсів, необхідне їх сповнення певним духовним, смисловим змістом, яке виражається у формуванні свого власного світогляду, системи особистісних цінностей. Однак, такий особистісний розвиток відбувається далеко не завжди. Набагато частіше ми зустрічаємо, навіть у віці безсумнівної хронологічної зрілості, людей, або з нерозвинутою саморегуляцією, без якої свобода виражається в імпульсивному бунтарстві, або з нерозвинутою суб'єктною активністю, без якої відповідальність обмежується сумлінним виконавством, або з конформною відмовою і від свободи, і від відповідальності (рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Типи співвідношень свободи і відповідальності особистості**

На думку О. Р. Калігієвської, Д. О. Леонтьєва, Є. М. Осіна та ін, свобода та відповідальність мають різні генетичні корені і розвиваються в онтогенезі відносно незалежно одне від одного [104]. Шлях розвитку відповідальності, за визначенням Л. С. Виготського, є переходом від «інтер-» до «інтра-» [33], тобто інтеріоризацією механізмів регуляції поведінки більш

вищого рівня. Свобода ж розвивається шляхом поступового «набуття спонтанною активністю ціннісного обґрунтування, особистісної доцільності та смислової регуляції» [65].

Шляхи розвитку свободи і відповідальності перетинаються у підлітковому віці. На основі інтеграції механізмів свободи і відповідальності рушійні сили особистісного розвитку зміщуються із зовні всередину. Успішна інтеграція цих механізмів у вільній самодетермінованій активності особистості сприяє успішному (здоровому) розв'язанню підліткової кризи, проте не достатній їх розвиток призводить до не здорових форм розв'язання підліткової кризи [51].

Таким чином, за сприятливих обставин розвитку, свобода та відповідальність інтегруються в єдиний механізм самодетермінації зрілої особистості. Не сприятливі ж умови, пов'язані з не стабільним ставленням до себе, відсутністю власної активності, призводять до переживання життя як цілковито обумовленого зовнішніми вимогами.

### **1.3. Батьківське виховання як чинник становлення особистісного потенціалу**

В результаті узагальнення теоретичних положень та емпіричних даних багатьох досліджень [51; 66; 104] виявлено існування подвійної обумовленості розвитку особистісного потенціалу: внутрішньої та зовнішньої. До внутрішніх чинників відносять такі характеристики, як темперамент, задатки, а також особистісні особливості. До зовнішніх чинників відносять соціальне середовище та культурне середовище.

Соціальне середовище включає 1) сімейне середовище (виховний вплив батьків; взаємини з батьками, з сиблінгами, з іншими членами родини), 2) освітнє середовище (виховний вплив вчителів, взаємини з вчителями, з однокласниками), 3) середовище однолітків (взаємини з однолітками, приналежність до референтних груп та ін.). Важливість соціальної ситуації як чинника особистісного розвитку відзначав

Л. С. Виготський, який зауважував, що найбільшою мірою на розвиток дитини впливає мова та система стосунків з однолітками і дорослими [34]. К. Вехерт зауважує, що дитина значною мірою потребує «позитивного соціального досвіду школи» (створення ситуацій успіху), розглядаючи його як одну з умов формування життєстійкості – одного з компонентів особистісного потенціалу [193].

В якості чинника формування особистісного потенціалу слід розглядати й культурне середовище, яке включає в себе систему традицій, цінностей, смислів, ідеалів та ін. Роль культурного середовища у розвитку особистісного потенціалу більшою мірою пов'язана зі створенням смислів та ідеалів, які стають спочатку зовнішньою, а потім внутрішньою опорою у вирішенні життєвих завдань, тобто смисли та цінності інтеріоризуються, стають власною ціннісно-нормативною системою особистості. Включення цінностей та смислів у внутрішню опору передбачає попереднє долучення до них в процесі засвоєння культурних «змістів», соціальних норм, світогляду, в результаті чого створюються умови для повноцінного розвитку її особистості [110].

Згідно з усталеними психолого-педагогічними постулатами, на формування і розвиток особистісного потенціалу дітей і підлітків головним чином впливає батьківське виховання.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що на формування особистості дитини впливають: стратегії і стилі сімейної комунікації та міжособистісної взаємодії (В. І. Гарбузов, Т. В. Говорун, І. В. Добряков, А. С. Співаковська та ін.), батьківська позиція (М. Й. Боришевський, А. І. Захаров та ін.), стиль виховання (Г. Я. Варга, Е. Г. Ейдемільер, О. В. Захарова, А. Я. Лічко та ін.), батьківське ставлення до дитини (О. О. Бодальов, С. Броді, С. В. Ковальов, В. В. Столін, О. М. Шарган, Л. М. Шіпіціната ін.).

Е. Десі, Р. Раян та В. Глорнік зазначають, що батьки є визначальним соціальним фактором, вплив якого поширюється на більшість життєвих сфер. Саме батьки здійснюють виховання дитини, вони з самого початку

беруть участь у більшості різновидів її діяльності і можуть мати величезний вплив на глобальну мотивацію [167; 168; 170; 171; 174; 177]. До підліткового віку розвиток особистості дитини найбільше спричинюється та визначається особливостями сімейного оточення і батьківським вихованням [96].

Виховання, у вузькому розумінні — це процес свідомого, цілеспрямованого й систематичного формування особистості, який здійснюється в межах і під впливом соціальних інституцій (родини, виховних і навчальних закладів, установ культури, суспільних інститутів, засобів масової інформації тощо) з метою її підготовки до повноцінного життя та самореалізації в суспільстві, до життєдіяльності в різних сферах соціальної практики (професійно-трудої, сімейно-побутової, суспільно-політичній та культурній) та до виконання певних соціальних функцій, прийняття соціальних ролей [34].

Оскільки немає абсолютно схожих між собою родин і процес виховання в різних родинах може суттєво різнитися, прийнято говорити про стилі сімейного виховання. Під цим терміном розуміються: найбільш характерні способи стосунків з дитиною її батьків, які застосовують певні засоби і методи педагогічного впливу, що характеризуються ступенем контролю, турботи і опіки, щільністю емоційних контактів між батьками і дитиною (емоційно теплий – емоційно холодний), характером керування поведінкою дитини з боку дорослих (демократичний – авторитарний), кількістю заборон (обмежувальний – потуральний) і т. ін. [94].

Як було зазначено вище (див. п. 1.3), для здорового розвитку необхідний автономний тип взаємозв'язку з середовищем – такий, коли значимі дорослі забезпечують дитині установку на вільний вибір та вирішення задач без не розумних обмежень. Важливо, щоб дитина навчилася взаємодіяти з середовищем і контролювати власні імпульси. Тому одним з суттєвих факторів розвитку є свобода. Для здійснення цілісного та гармонійного розвитку необхідно, щоб людина прагнула до великих та малих цілей, діяла і росла в умовах боротьби та приймала рішення. В цьому

процесі надзвичайно важливі прояви тих базових потреб, що забезпечують оптимальний розвиток людини: у компетентності, автономії та зв'язку з іншими. Можливість задоволення потреб в автономії, компетентності та зв'язку з іншими людьми забезпечує свободу активності. Рівень і траєкторія розвитку залежить від того, наскільки соціальне оточення забезпечує їх задоволення.

Дослідники даної проблематики виділяють три необхідні для оптимального розвитку дитини компоненти навколишнього середовища: 1) підтримка автономії (дорослі підтримують власну ініціативу дитини, дають можливість вибору, дозволяють самостійно вирішувати проблеми, мінімізують контроль та застосування сили і діють, орієнтуючись на перспективи дитини); 2) структура (дорослий виконує для дитини роль провідника у середовищі і забезпечує необхідний простір, у якому можуть здійснюватися різноманітні операції, забезпечує раціональну організацію необхідної активності і дає значимий зворотній зв'язок на вільну активність дитини); 3) включеність (дорослий приділяє дитині час, увагу і дає їй можливість робити відкриття або проявляти себе) [159; 161; 169].

Визначення міри підтримки автономії, наприклад, у вихованні дітей, як правило, зосереджене на відсутності психологічного контролю чи примусу [139]. Проте, підтримка автономії виходить за межі дозволу індивідуальної свободи вибору і вираження, але передбачає також забезпечення справжньої поваги до дітей, заохочення їх активно виявляти, досліджувати та формулювати свої власні погляди, цілі і вподобання. Підтримка автономії характеризує взаємодію, в якій діти можуть висловлювати свої погляди і думки, і в якій вони беруть участь у процесі прийняття рішень або вирішенні проблем. Дорослі можуть активно брати участь у цьому процесі через спроби допомогти дитині виражати свої істинні почуття, наміри і бажання. Це особливо важливо в ситуаціях, коли бажання й почуття дитини є не прозорими або заплутаними [139; 168; 172].

Ситуації, в яких підтримується автономія, зауважують Е. Десі та Р.

Раян, слід відрізняти від таких, коли дитині дозволяється все. Останні ситуації відповідають стилю виховання, який характеризується теплими стосунками, але водночас невтручанням, відсутністю уваги, низьким структуруванням [164; 208]. Підтримка автономії включає в себе свободу від примусу, але також і більш активну участь батьків у сприянні розвитку індивідуальності дитини. Метою батьків, які підтримують автономію, є не залишити дитину в спокої, а навпаки, брати активну участь у взаємодії з нею, в якій вона виявляє і висловлює своє справжнє «Я».

Протилежністю підтримки автономії є примус або вплив соціальних умов [164; 182]. Коли батьки чи ситуація примушують, тиснуть, або керують, діти почуваються «пішаками» [163]. Примус може здійснюватись багатьма каналами. Найбільш очевидним є прямий силовий вплив за допомогою погроз, залякування або емоційного шантажу. Сильна емоція одного з батьків, наприклад, інтенсивний гнів і тривога, може відволікти дитину від справді бажаного курсу дій. Соціальні контексти також можуть бути примусовими, якщо вони характеризуються занадто жорсткими правилами, приписами щодо поведінки або вимогою відповідності очікуванням соціального середовища. Навіть сприятливі соціальні умови можуть бути примусовими, якщо вони пов'язані з гіперопікою, є нав'язливо корисними або наполегливо директивними. Ці умови, здебільшого зосереджують дітей на тому, що «повинно» відбуватися, і зміцнюють у них впевненість у тому, що від їх внутрішньої причетності до задач або видів діяльності нічого не залежить [164; 210].

Одним з найважливіших питань у визначенні характеру примусових умов, на думку Е. Десі та Р. Раяна, є відмінність між «інформаційними» та «контролюючими» відповідями на дії дитини [210]. Більшість соціальних реакцій, зокрема, таких як похвала, відгуки, нагороди, не можуть бути класифіковані як такі, що підтримують автономію або примушують до дій певним чином. Все залежить від якості реакцій: реакція може носити характер надання інформації і бути корисною для підвищення ефективності

подальших дій дитини, або ж вона може чинити на неї тиск і не спонукати, а примушувати до певних дій. Зворотний зв'язок може бути суто інформаційним, коли він не містить ніякого тиску для здійснення певної дії, або це може бути «чистий» примус, якщо він містить лише імператив. І звичайно, деякі реакції містять як інформацію, так і тиск [210].

Аналіз представлених у літературі теорій про стилі сімейного виховання і ставлення батьків до дітей здійснено нами крізь призму того, чи підтримують батьки свободу своїх дітей, чи несе дитина відповідальність за свої дії, а також чи достатньо батьки емоційно залучені до спілкування зі своєю дитиною. Наведені нижче класифікації не є вичерпними, проте дозволяють окреслити коло основних стилів батьківського виховання.

Виділенням лише двох основних стилів батьківського виховання обмежується Дж. Болдуїн. Він описує демократичний та контролюючий стилі. Автор вважає, що демократичний стиль характеризується підтримкою автономії, тобто батьки вірять в те, що їхня дитина може досягти успіху самостійно, проте завжди готові прийти на допомогу, якщо це буде необхідно. Батьки залучають дитину до обговорення сімейних питань і прислуховуються до її думки. Контролюючий стиль характеризується наявністю жорстких обмежень дитячої свободи, а також покарань (санкцій) за порушення цих обмежень. Батьки пояснюють дитині зміст обмежень, але емоційно не залучаються до спілкування з нею [20].

Інша дослідниця, Д. Баумрід розглядає три основні стилі батьківського виховання: авторитетний, авторитарний, ліберальний [144]. На її думку, авторитетний стиль – характеризується підтримкою дитячої автономії, що може проявлятися в допустимих межах (йдеться про розумні обмеження дитячої свободи). Батьки емоційно включені у процес спілкування з дітьми.

Авторитарний стиль – це стиль батьківського виховання, коли батьки контролюють кожний крок і навіть думки дитини. За найменшу провину діти жорстко караються. Внаслідок чого, і за відсутності свободи, вони вважають себе відповідальними за все, що відбувається. Стосунки батьків з дітьми

можна охарактеризувати як емоційно холодні та відсторонені, дорослі не часто спілкуються зі своїми дітьми, частіше роздають накази.

Ліберальний стиль – характеризується тим, що дитині дозволяється все, батьківський вплив є мінімальним. Батьки відкриті до спілкування та емоційно теплі, проте ініціаторами взаємодії найчастіше виступають діти. За ліберального стилю діти мають багато свободи і жодної відповідальності.

Д. Баумрід також визначила чотири типи ставлення батьків до дітей, які впливають на формування у них певних психологічних рис: 1) контроль – батьки впливають на діяльність дітей і є послідовними щодо висування до них вимог; 2) вимоги до зрілості – батьки висувають до дітей вимоги, які сприяють формуванню у них незалежності, самостійності, високого рівня спроможностей в інтелектуальній, емоційній та соціальній сферах; 3) спілкування – батьки орієнтовані на переконання дитини, обґрунтування своїх вимог, готовність вислухати думки дитини; 4) доброзичливість – батьки виявляють зацікавленість щодо розвитку дитини, супроводжуючи її похвалами, радістю за її успіхи, а також тепле ставлення до дитини у вигляді любові й турботи [145].

П'ять типів сімейних стосунків описує А. В. Петровський. В якості таких він виділяє: диктат, опіку, конфронтацію, мирне співіснування на основі невтручання, співробітництво[106].

Диктат – характеризується цілковитою владою батьків, дітям нав'язується «правильна» поведінка, думки тощо. За непослух діти жорстко караються, вони не мають жодної автономії, натомість несуть відповідальність за все. Батьки емоційно холодні.

Опіка – характеризується тим, що батьки за такого типу стосунків дуже люблять своїх дітей, проте не дають їм жодної свободи через цю любов. За таких умов в дітей немає ані свободи, ані відповідальності.

Конфронтація – характеризується найбільш емоційно напруженими стосунками. Діти прагнуть свободи, а батьки не готові її дати.

Мирне співіснування на основі невтручання – з назви цього стилю

батьківського виховання зрозуміла позиція батьків стосовно дитини: в кожного свої справи і своя відповідальність.

Співробітництво – характеризується стійким, емоційним зв'язком батьків та дитини, майже однаковою свободою та відповідальністю за прийняті у сім'ї рішення [106].

На думку О. І. Бондарчук, особливо важливими для розвитку особистості дитини, є дві пари протилежних стилів поведінки батьків: «прийняття – неприйняття», які визначають емоційний тон стосунків; «терпимість– стимулювання», які визначають характер переважаючого у сім'ї контролю і дисципліни [21].

Коли у ставленні батьків до дітей домінує прийняття, основними способами виховання стають увага і захоплення: батьки орієнтовані на підкреслення позитивних якостей дитини, задоволення від спілкування з нею, сприймання її такою, якою вона є. У протилежному випадку виховання ґрунтується на суворому ставленні до дитини і покараннях за реальні та уявні провини: батьки акцентують свою увагу перш за все на негативних рисах своїх дітей, не одержують задоволення від спілкування з ними, постійно виявляють ворожість до них.

Коли батьки орієнтовані на терпимість у ставленні до дитини, вони впливають на неї через похвалу, пояснюють їй можливі наслідки її дій, обґрунтовують свої вимоги до неї. Тактика ж стимулювання передбачає використання батьками своєї влади над дитиною через насильство, фізичні покарання, контроль над її бажаннями [21, с. 38].

Згідно Е. Г. Ейдеміллером і В. В. Юстицкісом існує шість основних типів сімейного виховання: потуральна гіперпротекція, домінуюча гіперпротекція, жорстке поводження, емоційне відсторонення, підвищена моральна відповідальність, бездоглядність [129].

1. Потуральна гіперпротекція (потурання + підвищена протекція). Характеризується теплим ставленням батьків до дитини, проте через це ставлення дитина позбавлена свободи і відповідальності (оскільки батьки

роблять за неї все, що тільки можна).

2. Домінуюча гіперпротекція (домінування + гіперпротекція). Дитину позбавляють самостійності, встановлюють численні обмеження і заборони.

3. Жорстке поводження характеризується наявністю великої кількості вимог, заборон на діяльність та наявністю жорстких санкцій за невиконання вимог. Як і в попередньому типі сімейного виховання, дитину позбавляють свободи, а відповідальність на неї покладають за найменший неправильний вчинок.

4. Емоційне відкидання характеризується жорстким поводженням з дитиною, емоційною холодністю батьків, численними вимогами і абсолютною відсутністю свободи.

5. Підвищена моральна відповідальність характеризується високими вимогами до дитини та емоційною байдужістю батьків.

6. Бездоглядність – характеризується тим, що дитина полишена сама на себе, батьки не цікавляться нею і не контролюють її [129].

Шість типів сімейного виховання виокремлює також В. М. Мініяров, а саме: потуральний, змагальний, розсудливий, попереджувальний, контролюючий, співчуваючий [94].

Потуральний стиль сімейного виховання характеризується тим, що батьки з самого раннього віку надають дитині цілковиту безконтрольну свободу дій, однак бажання батьків має виконуватися беззаперечно. Покарання в таких сім'ях не послідовне: покарану дитину можуть захопити для того, щоб змінити її настрій. Врегулювання поведінки дитини за допомогою «батого» і/або «пряника» залежить від конкретних обставин. Оскільки дитина досить часто перебуває на самоті, їй дозволено діяти як заманеться, проте коли дитина перебуває з іншими людьми, вона має дотримуватися правил пристойності. Порушення цих правил передбачає або покарання дитини з боку батьків, або заохочення.

Змагальний стиль сімейного виховання характеризується тим, що з раннього віку батьки шукають у діях дитини незвичайне, видатне або

відмінне від інших дітей, часто порівнюють свою дитину з іншими дітьми, самі долучаються до змагальних ігор, дозволяючи дитині завжди отримувати перемогу, захоплюючись її непереможністю і неперевершеністю. Батьки в якості основного методу впливу на дитину використовують заохочення, проте як тільки дитина порушує норми поведінки, прийняті у суспільстві, її можуть сильно покарати.

Розсудливий стиль сімейного виховання характеризується тим, що батьки надають дитині з раннього віку цілковиту свободу дій, щоб дитина шляхом самостійних спроб і помилок набувала особистий досвід. Дитина часто бере рівноправну участь в обговоренні питань і проблем, що стосуються сім'ї. Оскільки дитина є рівноправним членом сім'ї, батьки намагаються обговорювати з нею її погану поведінку, а не карати. Що стосується заохочення, то і тут батьки не вважають за потрібне його використовувати, адже дитина має керуватися власними інтересами у своєму житті.

Попереджувальний стиль сімейного виховання характеризується тим, що батьки ставляться до своєї дитини як до слабкої та хворобливої, навіть якщо це і не так. Виходячи з цього, батьки вважають, що дитина не повинна діяти самостійно, що її ні на хвилину не можна залишити без уваги. Дитина в такій сім'ї цілковито позбавлена активної діяльності і є пасивним спостерігачем, однак у своїх бажаннях дитина має необмежену свободу і батьки беззаперечно їх виконують.

Контролюючий стиль сімейного виховання характеризується тим, що батьки надають дитині обмежену свободу дій. Проте вони суворо контролюють, щоб дії дитини не виходили за межі їхніх педагогічних уявлень, а також закріплюють коло її обов'язків, за виконанням яких пильно стежать. Якщо дитині і надається свобода, то вона всеж залишається під пильним наглядом. Для виховного стилю таких батьків характерні суворі покарання за провини і заохочення за гарну поведінку.

Співчуваючий стиль сімейного виховання може виникнути за трьох

умов: 1) за матеріальної нестачі; 2) за поганих побутових умов життя; 3) за відсутності духовної близькості між батьками або за відсутності одного з батьків. Такий стиль виховання характеризується тим, що з раннього віку дитина полишена сама на себе, але у присутності батьків. Такі діти більшою мірою намагаються допомагати своїм батькам у хатніх справах, жертвуючи при цьому власними дослідницькими інтересами, стаючи мало ініціативними [94].

На думку К. Ю. Патяєвої, також існує лише шість основних типів сімейного виховання. Авторка виокремлює такі: традиційне, епізодичне, потуральне, розвиваюче, програмуєче, особистісно-орієнтоване [105].

Традиційне виховання характеризується теплими емоційними взаєминами між батьками та дітьми, діти мають певні обов'язки, за які несуть відповідальність, проте не мають свободи дій. Традиційне виховання ґрунтується на тому, що батьки просто передають дитині свої власні цінності, норми тощо, не дозволяючи їй обирати самостійно.

Потуральне виховання характеризується теплими емоційними стосунками між батьками та дітьми, повною залежністю батьків від бажань дитини і цілковитою відсутністю відповідальності дитини за свої дії.

Розвиваюче виховання – це достатньо контрольований тип виховання, адже батьки слідкують за тим, щоб їх дитина була найрозумнішою, найспритнішою, тощо. Дитина відповідальна лише за свої досягнення в навчанні та спорті, вся інша відповідальність з неї знімається. У таких дітей часто немає вільного часу, тому про свободу годі й говорити.

Програмуєче виховання – притаманне батькам, які точно знають, якою повинна бути їх дитина, і що вона повинна вміти. З огляду на це, свободу дій або навіть думок дитині не дають. Стосунки між батьками і дитиною достатньо прохолодні: оскільки саме виховання спрямоване на майбутнє, емоціям просто немає місця.

Епізодичне виховання – такому типу виховання притаманний низький рівень емоційної підтримки, діти більшою мірою належать самі собі. Ані

свобода, ані відповідальність за такого типу виховання не підтримуються.

Особистісно-орієнтоване виховання з усіх перелічених є власне гармонійним. Стосунки між батьками і дітьми емоційно теплі і довірливі. Батьки вчать дитину бути самостійною і відповідальною людиною. Прикладом того, як батьки вчать дитину бути самостійною, може слугувати передача дитині цінностей, які притаманні батькам. Хоча батьки і передають дитині ті цінності, на які самі орієнтуються, вони намагаються навчити її здійснювати самостійний вибір і займати самостійну і виважену позицію щодо цих та будь-яких інших цінностей, про які їй розповідають [105].

На нашу думку, описані вище стилі виховання можна узагальнити таким чином: 1) *диктат* – систематичне пригнічення ініціативи дитини; 2) *опіка* – стосунки, за яких батьки забезпечують своєю діяльністю задоволення всіх потреб дитини; 3) *невтручання* – передбачає незалежне існування двох світів – «дорослих» і «дітей»; 4) *співробітництво* – передбачає опосередкованість міжособистісних стосунків спільними цілями і завданнями спільної діяльності.

Проаналізовані стилі сімейного виховання характеризуються різним співвідношенням свободи і відповідальності, які батьки дають дитині (покладають на неї), залежно від (в міру) своїх педагогічних здібностей. Гармонійне виховання повинно мати результатом внутрішню інтеграцію в психіці дитини свободи і відповідальності, внаслідок чого формується ключовий компонент особистісного потенціалу – самодетермінація. Критично важливим періодом для його формування є підлітковий вік, коли людина підходить до порогу дорослого життя.

Коротко зупинимось на характеристиці підліткового віку, який відноситься до перехідних і критичних періодів онтогенезу, акцентуючи увагу на тих моментах, що є важливими при формуванні особистісного потенціалу.

Межі підліткового віку в літературі розуміють по різному. Це обумовлено різними підходами до розділення життєвого циклу на окремі

періоди чи вікові етапи. Так, А. Е. Еріксон підлітковий вік не відрізняв від юнацького і виділяв його межі з 12 до 18 років [132]. У підручнику «Вікова та педагогічна психологія» за редакцією А. В. Петровського межі підліткового віку співпадають з навчанням у 5-8 класах і охоплюють вік від 11-12 до 14-15 років [106; 107]. У схемі вікової періодизації онтогенезу І. С. Кона, що враховує гендерні розбіжності, підлітковий вік для хлопців визначений як 13-16 років, для дівчат – 12-15 років [55]. Підлітковий вік за Л. С. Виготським припадає на 14-17 років (криза 17 років) [34]. Л. І. Божович вважає, що підлітковий вік це період з 12-17 і поділяє його на дві фази: 12-15 років та 15-17 років [18]. За Д. Б. Ельконіним підлітковий вік це період з 11 до 14 років [124]. М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова виділяють межі підліткового віку з 10-11 років до 14-15 років і поділяють його на три основні стадії розвитку: 10-11 років (І стадія), 12—13 років (ІІ стадія), 14- 15 років (ІІІ стадія) [31].

На нашу думку вікова періодизація за Л. С. Виготським найбільш точно відображає соціально-психологічний підхід до розвитку особистості і саме на неї ми будемо спиратися у дисертаційному дослідженні.

Особливий статус підліткового віку пов'язаний зі зміною соціальної ситуації розвитку підлітка, його прагненням долучитися до світу дорослих, орієнтацією поведінки на норми і цінності світу. У зв'язку з цим у підлітка розвивається самосвідомість і самооцінка, інтерес до себе як до особистості, до своїх можливостей і здібностей. Відповідно зростає прагнення до самостійності, бажання демонструвати свою «дорослість», домагатися, щоб старші поважали його гідність, рахувалися з його думкою.

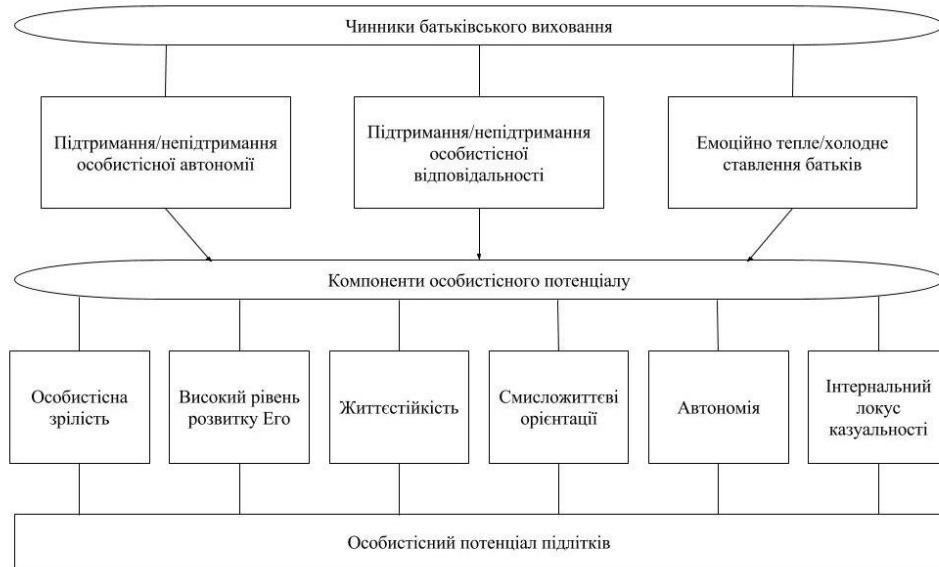
Новоутвореннями цього вікового періоду, що є визначальними для становлення особистісного потенціалу, є поява здатності до усвідомленого керування власною поведінкою, перегляд і переструктурування ієрархії мотивів, вироблення власної системи смисложиттєвих орієнтацій, поява здатності до продукування власної особистісної позиції – «світогляд підлітка стає індивідуальним», а також послідовне вдосконалення механізмів

саморегуляції [68]. Розв'язок індивідуальної свідомості пов'язаний із супідрядністю мотивів один одному, їх центруванням навколо одного або декількох основних мотивів. Таким чином, процеси особистісної зміни, що відбуваються у підлітковому віці, відповідають «становленню автономності особистості, джерело подальшого розвитку якої знаходиться всередині неї» [34, с. 15].

Отже, саме в підлітковому віці визначається напрям особистісного розвитку, саме він є критичним періодом для формування механізмів свободи та відповідальності. Згодом, у більш пізні періоди, можна змінити напрям особистісного розвитку, якщо він явно пішов по тупиковому шляху, але це можливо здійснити лише «ціною величезних душевних зусиль та багаторічної духовної роботи» [66].

Як було визначено вище значний вплив на розвиток особистості підлітка, його особистісного потенціалу справляє взаємодія з найближчим оточенням, а особливо стосунки з батьками. Якщо ці стосунки вибудовуються на засадах взаємоповаги та довіри і в них враховуються потреби та можливості підлітка, він легко долає труднощі, що виникають на його шляху, активно набуває соціального досвіду, займає гідну позицію в таких елементах соціуму, як шкільний клас, група однолітків тощо.

На основі теоретичного аналізу компонентів особистісного потенціалу і особливостей батьківського виховання, як чинника становлення особистісного потенціалу підлітків, нами розроблена концептуальна модель дослідження впливу батьківського виховання на особистісний потенціал підлітків (рис. 1.2).



**Рис. 1.2. Модель впливу батьківського виховання на особистісний потенціал підлітків**

На розвиток особистісного потенціалу в цілому та його компонентів, згідно з концептуальною моделлю впливають такі складові батьківського виховання як: підтримання чи непідтримання автономії та відповідальності, а також емоційне ставлення батьків до підлітків.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

1. Проблема особистісного потенціалу розглядається переважно у двох ракурсах: 1) як успішність самореалізації в тій чи іншій діяльності, що зводиться до комплексу здібностей, навичок та особистісних особливостей, які сприяють здійсненню цієї діяльності; 2) пов'язують з успішністю адаптації, що дозволяє розглядати його динаміку. Ми ж у своїй роботі розглядаємо особистісний потенціал як внутрішньо інтегровану систему психологічних здібностей і властивостей, що зумовлює здатність суб'єкта до самодетермінації і саморегуляції, тобто, до діяльності відповідно з власним цілепокладанням, а не зовнішніми обставинами чи різними формами примусу.

2. Структуру особистісного потенціалу складають: самодетермінація; інтернальний локус контролю; автономний локус каузальності; смисложиттєві орієнтації; життєстійкість; толерантність до невизначеності; високий рівень розвитку Его; особистісна зрілість. Більша частина змінних відноситься до атрибутивних схем (суб'єктивний контроль, каузальна автономія) та стратегій (життєстійкість, толерантність до невизначеності).

3. Становлення особистісного потенціалу людини на різних етапах онтогенезу – психолого-педагогічна проблема, досліджувати яку доцільно співвідносно з основними етапами формування особистості. Суть автономного особистісного розвитку полягає у послідовному вдосконаленні основних функціональних структур саморегуляції, якими є свобода та відповідальність. За сприятливих обставин у підлітковому віці здійснюється синергійна інтеграція свободи та відповідальності, що відповідає становленню зрілої особистості. Не сприятливі ж умови розвитку, пов'язані з не визначеним ставленням людини до себе, відсутністю досвіду власної активності, призводять до переживання підлітком життя як цілкового обумовленого зовнішніми чинниками.

4. Чинниками становлення особистісного потенціалу у підлітковому віці можна визначити соціальне середовище: сімейне середовище (виховний вплив батьків; взаємини з батьками, з сиблінгами, з іншими членами родини), 2) освітнє середовище (виховний вплив вчителів, взаємини з вчителями, з однокласниками), 3) середовище однолітків (взаємини з однолітками, приналежність до референтних груп та ін.) та культурне середовище яке включає в себе систему традицій, цінностей, смислів, ідеалів та ін..

5. Проаналізувавши стилі сімейного виховання можна зазначити, що зарубіжні та вітчизняні психологи класифікували їх за такими критеріями, як батьківський контроль та емоційне тепло батьків. У нашій роботі, аналізуючи дослідження, присвячені стилям батьківського виховання, ми робили акцент на підтриманні/непідтриманні особистісної свободи та відповідальності підлітків батьками і на емоційному ставленні до них.

Основні результати цього етапу дослідження було опубліковано в таких працях автора:

1. Бастрасова А. С. Вплив стилю батьківського виховання на становлення самодетермінації як складової особистісного потенціалу / А. С. Бастрасова // Теоретичні та прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ, 2015. – Вип. 2 (37). – С. 44–51.

2. Bastrakova A. S. Selfdetermination as psychological need or capability / A. S. Bastrakova // International scientific professional periodical journal «The unity of science». – Viena, Austria, 2014 – P. 86– 89.

**РОЗДІЛ 2.**  
**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ**  
**БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ НА СТАНОВЛЕННЯ**  
**ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ**

**2.1. Програма емпіричного дослідження впливу батьківського виховання на становлення особистісного потенціалу підлітків**

На підставі концептуальної моделі дослідження впливу батьківського виховання на особистісний потенціал підлітків нами була розроблена програма емпіричного дослідження з метою визначення векторів становлення особистісного потенціалу підлітків та впливу на ці вектори батьківського виховання.

Досягнення зазначеної мети передбачалося шляхом вирішення таких завдань:

- 1) емпірично визначити структуру особистісного потенціалу, встановити взаємозв'язки та співвідношення його компонентів;
- 2) визначити особливості розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці, виявити типологію розвитку особистісного потенціалу підлітків; розробити концептуальну модель становлення особистісного потенціалу;
- 3) емпірично визначити характер впливу особливостей батьківського виховання на розвиток особистісного потенціалу підлітків.

Для досягнення поставлених завдань емпіричне дослідження впливу батьківського ставлення на шляхи формування особистісного потенціалу у підлітковому віці було організоване таким чином, щоб містити констатувальну і формувальну частини.

Програма емпіричного дослідження включала три етапи: 1) констатувальне дослідження, 2) формувальний експеримент, 3) контрольний зріз.

*Перший етап* – констатувальне дослідження – передбачав емпіричне

вивчення (збір емпіричних даних, їх статистична обробка) змісту, структури та особливостей розвитку особистісного потенціалу підлітків, а також впливу батьківського ставлення і виховання на розвиток особистісного потенціалу підлітків, а саме, на шляхи формування самодетермінації у підлітковому віці.

Емпіричне констатувальне дослідження складалось з двох частин.

1. Вивчення особистісного потенціалу підлітків: яке передбачало дослідження шляхів поєднання свободи та відповідальності як механізмів самодетермінації, а також зв'язки самодетермінації з рівнем розвитку Еґо, показниками за шкалами тесту особистісної зрілості, переживання осмисленості власного життя, задоволеності ним, рівня суб'єктивного контролю, рівня особистісної автономії, рівня толерантності щодо невизначеності.

2. Вивчення впливу батьківського виховання на розвиток особистісного потенціалу підлітків: яке передбачало дослідження уявлень дітей про стиль сімейного виховання та погляди батьків на це саме питання.

Для забезпечення валідності результатів емпіричного дослідження підбір психодіагностичних методик було здійснено відповідно до розроблених концептуальної та операціональної моделей впливу батьківського виховання на формування особистісного потенціалу в підлітковому віці, метою створення яких було досягти адекватного відображення сутності досліджуваних феноменів в отриманих емпіричних даних. Обрані для збору емпіричного матеріалу та психодіагностики опитувальники включали батарею психодіагностичних методик, представлених нижче.

З метою дослідження особистісного потенціалу підлітків, його структурних компонентів було застосовано наступний інструментарій.

1. Методика незакінчених речень Вашингтонського університету (МНРВУ, підлітковий варіант) (автор Дж. Льовінджер, адаптація Д. О. Леонтєва) [62; 188; 189], яка дозволяє визначити рівень розвитку Еґо

(компонент особистісного потенціалу) у підлітків як поступове набуття автономії, а саме, ступінь вираженості ознак кожної зі стадій розвитку Его, що надасть змогу віднести підлітка до тієї чи іншої стадії, на якій він може стабільно знаходитися.

З огляду на новизну обраного інструментарію вважаємо доречним дати його коротку характеристику. МНРВУ призначена для дітей віком від 8 до 18 (має дві форми – жіночу та чоловічу) та являє собою набір з 32 незакінчених речень (Додаток А). Критеріями оцінки (підставами діагностики) рівнів розвитку Его у даній методиці виступають 1) мовні структури, структурні характеристики відповідей (лексика, розгорнутість відповіді, різноманітність, спосіб поводження з протиріччями та ін.), 2) особливості картини світу (конструкти, інтегрованість і складність світогляду, здатність до об'єктивності та ін.) Не зважаючи на віднесеність даної методики до категорії проєктивних, до неї застосовуються загальноприйняті психометричні критерії (отримані дані оцінюються відповідно з детальним керівництвом для психологів з кодування результатів[188], кожній відповіді привласнюється свій код, який відображає номер), що забезпечує її високу валідності і надійності (зокрема, надійність-узгодженість за критерієм альфа Кронбаха 0,84).

Приклад оцінювання відповідей (варіантів завершення того самого речення), які відносяться до різних стадій розвитку Его: «Хороша мати ...» «... не кричить» (3 – єдиною значущою ознакою виступає агресія або її відсутність); «... любить своїх дітей» (4 – соціально-нормативне рольове кліше); «... підтримає, зрозуміє, допоможе у скрутній ситуації» (5 – індивідуальна характеристика, увага до міжособистісних взаємин); «... зробить все можливе, щоб у її дитини було хороше життя» (6 – врахування позиції та інтересів іншої людини, перспектива майбутнього).

Результатом обробки даних є ступінь вираженості ознак кожної зі стадій розвитку Его (так звана імпресіоністська оцінка), що дозволяє віднести досліджуваного до тієї чи іншої стадії. Стадія, до якої віднесений

підліток, є найвищим рівнем, на якому він може стабільно знаходитися. В умовах стресу можливий регрес з більш високої стадії на нижчу, також можливі відмінності між рівнями розвитку індивіда в різних сферах.

2. Опитувальник особистісної зрілості Ю. З. Гільбух, який дозволяє оцінити рівень особистісної зрілості (компонент особистісного потенціалу) підлітків за п'ятьма аспектами: мотивація досягнень, ставлення до свого «Я» (Я-концепція), почуття громадянського обов'язку, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншою людиною.

3. Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (УСК) (адаптація Е. Ф. Бажина, С. А. Голинкіної, О. М. Еткінда, 1993) [8], яка дозволяє виміряти рівень суб'єктивного контролю (компонент особистісного потенціалу) підлітка над значущими для нього подіями, що виявляється вираженістю інтернальності/ екстернальності у сфері досягнень та сфері невдач (показники диференційовані за емоційним знаком подій), у сімейних взаєминах, у виробничих стосунках, у ставленні до свого здоров'я (ситуаційно-специфічні показники).

4. Опитувальник каузальних орієнтацій Е. Десі та Р. Раяна (РОКО, підлітковий варіант) (адаптація Д. О. Леонтьєва, О. Е. Дергачової, Л. Я. Дорфмана) [42], який дозволяє виміряти рівень особистісної автономії (компонент особистісного потенціалу) підлітка, а також дозволяє визначити вираженість способів прийняття рішення в ситуації вибору (каузальних орієнтацій): спирання на зовнішні обставини і критерії при здійсненні поведінки, відсутність самодетермінації та уникання рішення, пасивність (безособова орієнтації) (Додаток Б).

5. Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва (СЖО) [79], який дозволяє виміряти ступінь переживання осмисленості власного життя (компонент особистісного потенціалу) підлітком, а саме, визначити задоволення власним життям у минулому, у теперішньому і в майбутньому, а також оцінити наявність у підлітка переконань у власній здатності будувати своє життя і в тому, що життя, в принципі, підлягає контролю.

6. Шкала задоволеності життям Е. Дінера (SWLS) [103] (адаптація Д. О. Леонтєва), яка дозволяє оцінити ступінь задоволеністю підлітка власним життям, як деяку інтегральну диспозицію, що включає когнітивні, мотиваційні та емоційні компоненти.

7. Опитувальник життєстійкості С. Мадді (адаптація Д. О. Леонтєва, О. І. Расказової) [82], який дозволяє оцінити ресурс життєстійкості (компонент особистісного потенціалу) підлітка, тобто визначити ті настанови, які сприяють ефективному подоланню стресових та важких життєвих ситуацій. Дана методика дозволяє виявити ступінь прагнення контролювати події, міру залученості до власного життя, міру готовності людини приймати незвичні та нові обставини і ефективно долати їх.

З метою вивчення впливу батьківського виховання на розвиток особистісного потенціалу підлітків використано наступні методики.

1. Опитувальник «Аналіз сімейних взаємовідносин» (АСВ) Е. Г. Ейдемільера і В. В. Юстицька [129], який дозволяє визначити домінуючі у сім'ї стилі батьківського виховання. Зокрема, такі стилі виховання як: гіперпротекція, гіпопротекція, потурання, ігнорування потреб дитини, надмірність вимог - обов'язків дитини, недостатність вимог - обов'язків дитини, надмірність вимог - заборон, недостатність вимог-заборон до дитини, суворість санкцій (покарань) за порушення вимог дитиною, мінімальність санкцій, нестійкість стилю виховання.

2. Опитувальник «Батьків оцінюють діти» (БОД) І. О. Фурманова, Н. В. Фурманової, А. А. Аладьїна, який дозволяє виявити уявлення підлітка про стиль сімейного виховання, який застосовують його батьки. А саме визначити ступінь вираженості таких стилів виховання як: гіперпротекція, гіпопротекція, потурання, ігнорування потреб, надмірність обов'язків, недостатність обов'язків, надмірність заборон (домінування), недостатність заборон для дитини, надмірність санкцій (жорстокий стиль виховання), мінімальність санкцій, нестійкість стилю виховання, розширення сфери батьківських почуттів, надання переваги в юнаку дитячих якостей, виховна

невпевненість батьків, фобія втрати дитини, нерозвиненість батьківських почуттів, проєкція на дитину власних небажаних якостей, винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання.

Емпіричне дослідження проводилося на базі трьох шкіл міста Києва (гімназія «Троєщина»; спеціалізована школа № 204 з поглибленим вивченням фізичної культури; спеціалізована школа № 214 з поглибленим вивченням економіки, математики та інформатики). Дослідження проводилося за домовленістю з адміністрацією навчальних закладів і займало дві академічні години. Участь у дослідженні була добровільною.

У констатувальне дослідження було залучено дві категорії респондентів: 1) підлітки – 150 осіб віком від 14 до 16 років, з них 53 % дівчат і 47 % хлопців; 2) батьки підлітків – 150 осіб віком від 32 до 53 років. З усіх родин, що взяли участь у дослідженні, 79 % є повними, а 21 % – такі, в яких дітей виховує лише мати.

Підліткам пропонувалась батарея тестів: методика незакінчених речень Вашингтонського університету (МНРВУ), опитувальник особистісної зрілості Ю. З. Гільбуха, методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (УСК), опитувальник каузальних орієнтацій Е. Десі та Р. Раяна (РОКО), тест смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтєва (СЖО), шкала задоволеності життям Е. Дінера (SWLS), опитувальник життєстійкості С. Мадді, а також, опитувальник «Батьків оцінюють діти» (БОД).

Батьки підлітків заповнювали лише тест «Аналіз сімейних стосунків» (АСВ), за яким визначалось батьківське ставлення до дитини.

Більшість респондентів заповнювали методики із зацікавленістю, однак деяка частина підлітків та батьків залишила окремі методики не заповненими. Внаслідок чого, в загальний об'єм статистичної обробки даних були включені лише дані 131 респондента. В цілому об'єм вибірки та її склад забезпечує статистичну вірогідність отриманих результатів.

Математично-статистична обробка даних здійснювалась за допомогою методів обчислення первинних описових статистик, перевірки нормальності

розподілу (критерій Шапіро-Уїлка), кореляційного аналізу ( $\rho$ -Спірмена), кластерного аналізу, факторного аналізу, порівняння груп (критерії  $U$ -Манна-Уїтні,  $H$ -Крускала-Уоліса), дерева рекурсивного ділення. Статистичний аналіз здійснювався за допомогою спеціалізованого пакету SPSS для психологічних досліджень.

*Другий етап* – формувальний експеримент – передбачав створення та емпіричну апробацію програми оптимізації становлення особистісного потенціалу у підлітковому віці.

Формувальний експеримент передбачає активний, цілеспрямований, спеціально організований вплив на досліджуваних з метою оптимізації розвитку особистісного потенціалу у підлітків із частково або взагалі не вираженим особистісним потенціалом.

Експериментальна вибірка складалась з трьох груп: 1) експериментальна група 1 – сформована з підлітків віком 14-16 років (36 осіб), на яких здійснювався психологічний корекційний вплив; 2) експериментальна група 2 – сформована з батьків підлітків (переважно матерів); 3) контрольна група 2 – сформована з підлітків 14-16 років (36 осіб), на яких корекційний вплив не здійснювався.

В якості методів впливу використовувались основні тренінгові методи: дискусія (структурована і неструктурована), міні лекції, ігрові методи (ситуаційно рольові, цільові та імітаційні ігри), методи релаксації.

Третій етап – контрольний зріз – передбачав оцінку результатів ефективності програми оптимізації становлення особистісного потенціалу підлітків.

Основними показниками успішності впровадження програми оптимізації становлення особистісного потенціалу в експериментальних групах обрано показники: автономії, контролю, інтернальності, життєстійкості, осмисленості життя, задоволеності життям, особистісної зрілості. В якості емпіричного інструментарію, за яким здійснювалась

оцінка, було використано ту ж саму батарею методик, що й на етапі констатувального дослідження.

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програми SPSS 20. Використовувалися методи порівняння груп: 1) критерій *U*-Манна-Уїтні для виявлення відмінностей у результатах експериментальних та контрольної груп, 2) критерій *T*-Вілксона для оцінки значущості змін у експериментальних групах після проходження програми.

Емпіричне дослідження впливу батьківського виховання на становлення особистісного потенціалу підлітків було проведене протягом 2012-2014 рр.

## **2.2. Результати емпіричного дослідження особистісного потенціалу підлітків**

Емпіричне дослідження особистісного потенціалу підлітків включало:

- 1) виявлення рівня вираженості таких його компонентів як задоволеність життям, осмисленість життя, життєстійкість, локус контролю, локус каузальності, рівень розвитку Его;
- 2) порівняння вираженості і характеру компонентів особистісного потенціалу залежно від статі підлітків;
- 3) виявлення співвідношення компонентів особистісного потенціалу та визначення його структури;
- 4) виявлення типології розвитку особистісного потенціалу у підлітковому віці.

В ході дослідження здійснено збір емпіричного матеріалу (усі досліджувані пройшли однакову процедуру опитування) та подальшу математично-статистичну обробку даних (здійснювалась за допомогою спеціалізованого пакету SPSS), а також аналіз, узагальнення та інтерпретацію отриманих результатів дослідження.

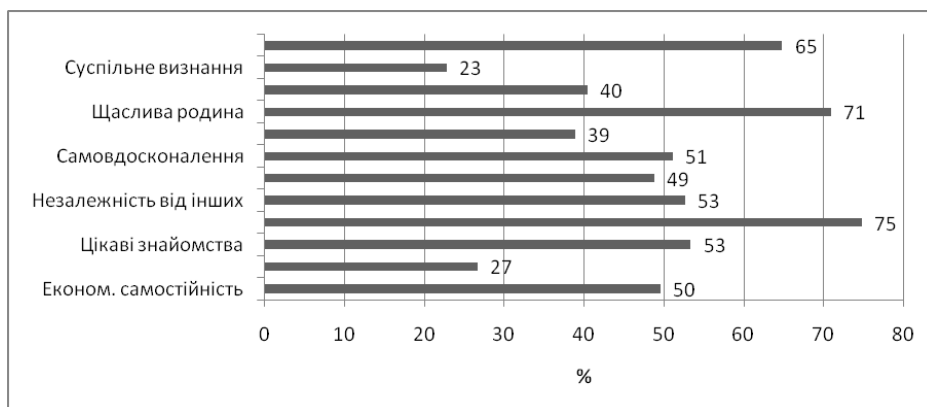
Вибір методів статистичної обробки отриманих даних було здійснено після перевірки типу розподілу результатів за критерієм Шапіро-Уїлка

(Додаток В). Більшість розподілів показників дослідження відрізняються від нормального, тому перевагу надали непараметричним методам статистики (критерії *U*-Мана-Уїтні, *H*-Крускала-Уоліса,  $\rho$ -Спірмена). Також з цієї причини у дослідженні віддається перевага зваженому відносно медіани середньому арифметичному, що підвищує точність результатів.

1. Першим кроком охарактеризуємо досліджувану вибірку – визначимо ступінь розвитку особистісного потенціалу та співвідношення його структурних компонентів у досліджуваних підлітків.

За результатами анкетування виявлено, що переважна більшість підлітків (94 %) виявили бажання продовжити свою освіту й після шкільного навчання (відповідь на питання «Чи будете Ви продовжувати навчання після закінчення школи?»), 4 % не змогли визначитися, і лише 2 % не бажають продовжувати навчання. З огляду на дуже малу варіативність відповідей, цей чинник в дослідженні не враховувався.

На питання анкети «Чого б Ви бажали досягнути у своєму житті?» із запропонованих 12 варіантів відповіді (респондентам надавалась можливість позначити декілька варіантів) підлітки найчастіше обирали «Можливість побачити світ» (75 %), «Щаслива родина» (71 %) та «Матеріальний добробут» (65 %). Результати анкетування представлені на рисунку 2.1.

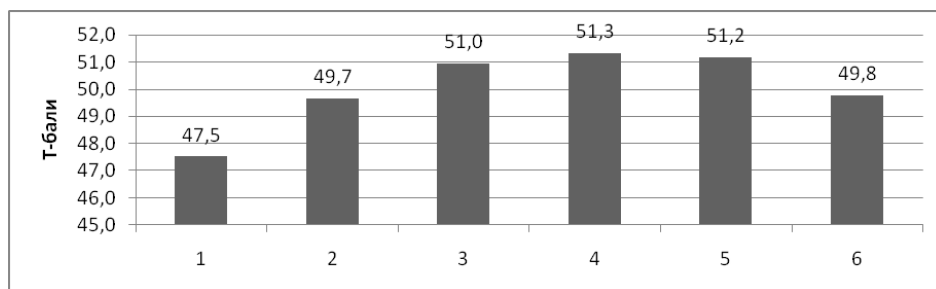


**Рис. 2.1. Розподіл відповідей на питання анкети про мету життя**

Зазначені мотиви, на нашу думку, є відображенням двох

найважливіших для підлітків потреб: у пізнанні та в безпеці. Найменш поширеними відповідями є: «Суспільне визнання» (23 %), «Високий соціальний статус» (27 %), «Творча самореалізація» (39 %).

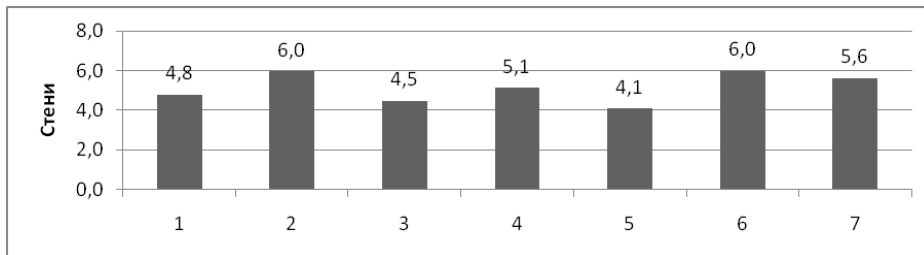
За показниками задоволеності життям (шкала задоволеності життям Е. Дінера) виявлено, що середній показник задоволеності життям підлітків становить 4,62 бали (за 7-ми бальною системою), що відповідає середньому значенню. Всі показники осмисленості життя (СЖО), відносно норм тесту, у досліджуваних підлітків мають також середні значення у діапазоні 47,5-54,3 Т-бали (див. рис. 2.2).



1. Чіткість мети життя 2. Задовол. процесом 3. Задовол. результатом  
4. ЛК-Я 5. ЛК-життя 6. Осмисленість життя.

**Рис. 2.2. Характеристика вибірки за показниками осмисленості життя**

За характером і спрямуванням локусу-контролю (УСК) виявлено, що показники інтернальності у вибірці підлітків мають значення у межах норми ( $5,5 \pm 2$  стени). Жоден з показників не має помітної тенденції до низьких чи високих балів. В межах середнього відносно інших, найбільші значення мають показники інтернальності у досягненнях та у міжособистісних стосунках, відносно найменші показники – інтернальність у виробничих стосунках та у невдачах (див. рис. 2.3).



*1. Інтернальність 2. У досягненнях 3. У невдачах 4. У родинних стосунках  
5. У виробничих стосунках 6. У міжособ. стосунках 7. У здоров'ї.*

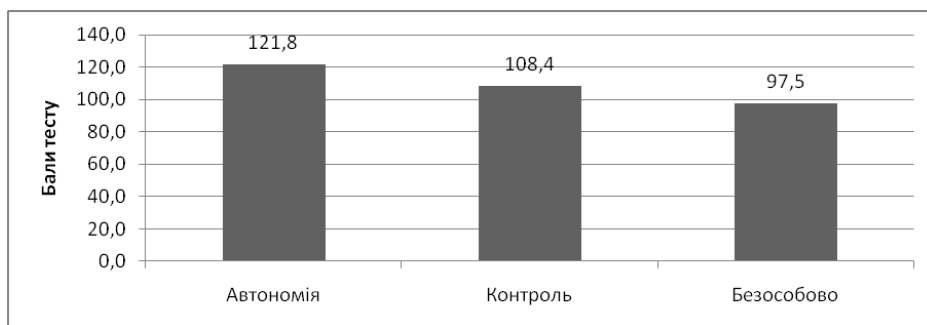
**Рис. 2.3. Характеристика вибірки за показниками локусу контролю**

Показники інтернальності у досягненнях відповідають рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями. Підлітки, які увійшли до вибірки дослідження, високо оцінюють свої досягнення і власні здібності, які допомогли отримати такі високі результати діяльності. Вони вважають, що всього гарного у своєму житті вони домоглися самі і в майбутньому зможуть з успіхом робити те саме, тобто досягати поставленої мети. Високі показники у міжособистісних стосунках свідчать про те, що підлітки, по-перше, почуваються здатними викликати повагу і симпатію інших людей, по-друге, самі відкриті для спілкування і дружніх взаємин, по-третє, надають таким взаєминам великого значення, розглядають їх як цінність, як щось життєво важливе.

За результатами тесту локусу каузальності (РОКО) автономна орієнтація у групі дослідження набирає найбільшу кількість балів, безособовий локус каузальності – найменшу кількість балів (див. рис. 2.4).

Переважання автономної каузальності свідчить про те, що досліджувані підлітки оперують внутрішньою мотиваційною системою на основі власних інтересів і внутрішніх цінностей. Підліткам з автономною каузальністю не властиве самозвинувачення у випадку невдачі, вони володіють гнучкістю у поведінці та чутливістю щодо змін середовища, залежно від ситуації можуть обирати як внутрішньо вмотивовану, так і зовнішньо вмотивовану поведінку. Це підтверджує поширену тезу про

характерне для підліткового віку прагнення позбутися зовнішнього контролю, насамперед з боку батьків, який в попередні періоди розвитку сприймався як щось samozрозуміле і необхідне.



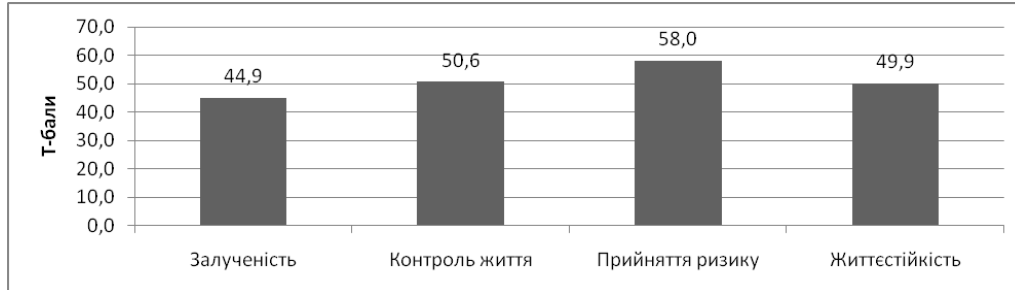
**Рис. 2.4. Характеристика вибірки за показниками локусу каузальності**

Підлітки прагнуть до незалежності у всьому, і це прагнення може набувати гіпертрофованих форм, якщо батьки відповідають на нього посиленням тиску. Підліткам властиве критичне, іноді навіть зневажливе ставлення до авторитетів саме тому, що ці авторитети сприймаються ними як символи і засоби зовнішнього примусу. Водночас відбувається інтенсивна внутрішня робота з вироблення власної системи цінностей та життєвих ідеалів, яка створює основу внутрішньої мотивації.

За тестом життєстійкості С. Мадді у досліджуваних підлітків виявлено середні результати. Залученість до процесу життя в підлітків тяжіє до низьких балів, але не виходить за межі середніх ( $50 \pm 10$  Т-балів), контроль життя у межах норми, прийняття ризику має тенденцію до високих балів. Загальний показник життєстійкості у межах норми (див. рис. 2.5).

Отримані результати відображають досить типові особливості підліткового віку. Підлітки схильні до ризику, тобто приймають його за норму свого життя. І саме це вказує на перехідний характер цього вікового періоду, коли підліток виходить зі стану дитинства, але ще не набуває атрибутів дорослості, включно з правами, обов'язками і соціальними

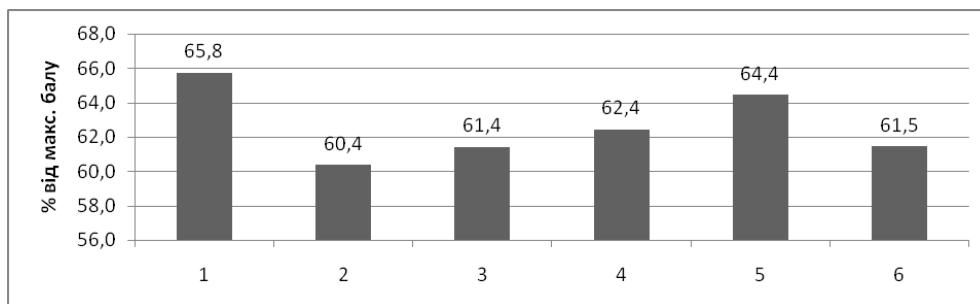
гарантіями дорослої людини.



**Рис.2.5. Характеристика вибірки за показниками життєстійкості**

Водночас об'єктивна неможливість бути повноцінним суб'єктом власної життєдіяльності породжує усвідомлення низької залученості в «доросле» життя, що й викликає, як реакцію, схильність до ризику в діях, категоричності та максималізму в судженнях.

За результатами методики Ю. З. Гільбуха, виявлено, що значення показників розвитку особистісної зрілості розташувались в діапазоні від 60,4% до 65,8% (від максимуму) (див. рис. 2.6) .



1. Мотивація досягнення 2. Позитивне ставл. до свого Я 3. Почуття громад. обов'язку.  
4. Інтелект. життєва настанова 5. Здатність до психол. близькості  
6. Загальна особистісна зрілість.

**Рис.2.6. Характеристика вибірки за показниками особистісної зрілості**

Серед показників розвитку особистісної зрілості для досліджуваних підлітків найбільше значення мають мотивація досягнення (загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі особисті цілі, прагнення до

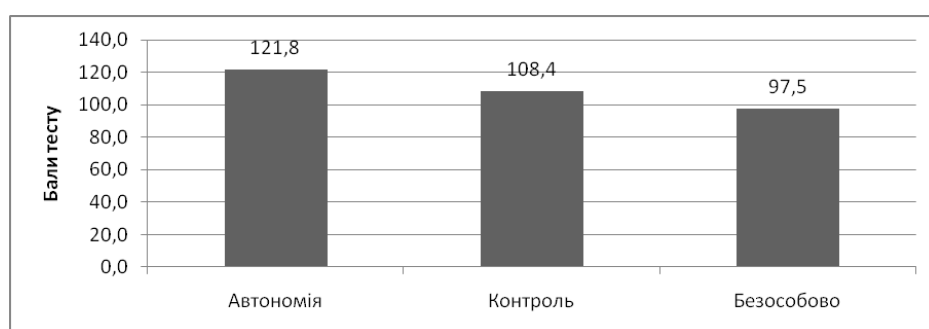
максимально повної самореалізації, самостійності, ініціативності, лідерства, високої результативності) і здатність до психологічної близькості (доброзичливість до людей, емпатія, вміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми). Найменше значення мають позитивне ставлення до свого Я (впевненість у своїх можливостях, задоволеність своїми здібностями, темпераментом, характером, знаннями, вміннями та навичками, адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, самовдоволення, скромність, повага до інших людей), почуття громадського обов'язку (патріотизм, інтерес до явищ суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності, потреба в спілкуванні, колективізм). Такі результати виявляють суперечність характеру підлітка, який прагне ствердити своє «Я» у соціальному оточенні, проте, оскільки не має для цього адекватних засобів, схильний приписувати невдачі власним недолікам, що врешті призводить до зниження самооцінки та сумнівів у власних можливостях. Низьке почуття громадянського обов'язку можна пояснити відносно низьким ступенем залученості підлітків до суспільного життя, тим, що вони ще не набули найбільш значущих та очевидних громадянських прав та обов'язків (обирати та бути обраним, нести військову службу тощо).

З дев'яти стадій зрілості Его в досліджуваній вибірці підлітків представлені лише стадії з 2-ї по 7-у. Загальна вірогідність кожної стадії розраховується відносно всього масиву відповідей (необхідно 131 людину помножити на 32 речення, що складає 4192 зразків). Представленість відповідей, які вказують на стадію 2, складає 1,1 % (45 випадків), стадію 3 – 33 % (1364), стадію 4 – 44 % (1827), стадію 5 – 22 % (905), стадію 6 – 1,2 % (49), стадію 7 – 0,05 % (2).

Відносно вибірки дослідження стадія 2 має вірогідність, більшу за нуль, у 17,6 % досліджуваних (в жодного – більше за 50 %), стадія 3 має вірогідність, більшу за нуль, у 99,2 % (більшу 50 % у – 18,3 % підлітків), стадія 4 має вірогідність, більшу за нуль, у 100 % підлітків, та більшу за 50 % – у 30,5 % підлітків, стадія 5 має вірогідність, більшу за нуль, у 94,7 % підлітків

та більшу за 50 % у 3,1 %, стадія 6 має вірогідність, більшу за нуль, у 20,6 %, стадія 7 має вірогідність, більшу за нуль, у 1,5 % підлітків. Стадії 2, 6, 7 не мають вираженості більше ніж на 50 % у жодного підлітка. Стадії 1, 8, 9 взагалі відсутні.

Якщо брати модальну стадію по кожному підлітку, то діапазон значень зужується до стадій 3-5 (див. рис. 2.7).



**Рис. 2.4. Характеристика вибірки за показниками локусу каузальності**

Як видно з гістограми, для підлітків, які брали участь у дослідженні, найбільш притаманною є стадія конформізму (58 %), далі за частотою йде стадія самозахисту (28 %), на останньому місці стадія самосвідомості (14 %). Підлітки, попри свій більш-менш демонстративний нонконформізм, усе ще ставлять власне благополуччя у безпосередню залежність від зв'язку з певним колективом (сім'єю, близьким оточенні, компанією друзів тощо). Такий зв'язок ґрунтується на дуже сильному елементі довіри.

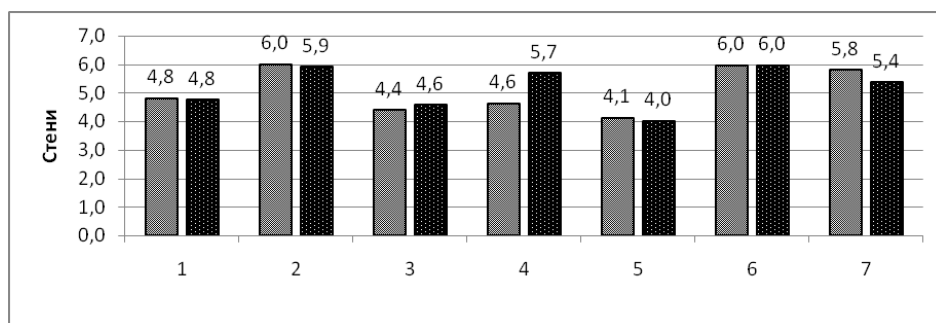
Отже, емпірично встановлено, що в цілому, особистісний потенціал у підлітковому віці характеризується ступенем розвиненості Еґо до стадії конформізму (переважно), вираженою автономною орієнтацією, високим прийняттям ризику, але не розвиненим почуттям обов'язку та негативним ставленням до свого «Я», а також середньо вираженими осмисленістю і задоволеністю життям, середніми показниками життєстійкості та локусу контролю. Найбільше значення для особистісного розвитку підлітків мають

висока мотивація досягнення та здатність до психологічної близькості.

2. Другим кроком дослідження було виявлення відмінностей у розвитку особистісного потенціалу підлітків в залежності від статі. З метою виявлення цих відмінностей залежно від статі було застосовано метод порівняння груп (на основі критерію *U*-Манна-Уїтні). Результати порівняння показників за статтю досліджуваних підлітків наведена у Додатку Д.

Отримані результати доводять, що хлопці та дівчата не відрізняються за показниками задоволеності життям, осмисленості життя, життєстійкості, локусу каузальності, особистісної зрілості (Додаток Д, табл. 1).

Виявлено значущі відмінності за показником локусу контролю у родинних стосунках: інтернальність у родинних взаєминах є вищою у хлопців ( $U=1369$ ;  $p<0,01$ ). Інші показники локусу контролю у хлопців та дівчат не мають статистично значущих відмінностей (Додаток Д, табл. 1). Вираженість показників локусу контролю у дівчат та хлопців представлений на рисунку 2.9.

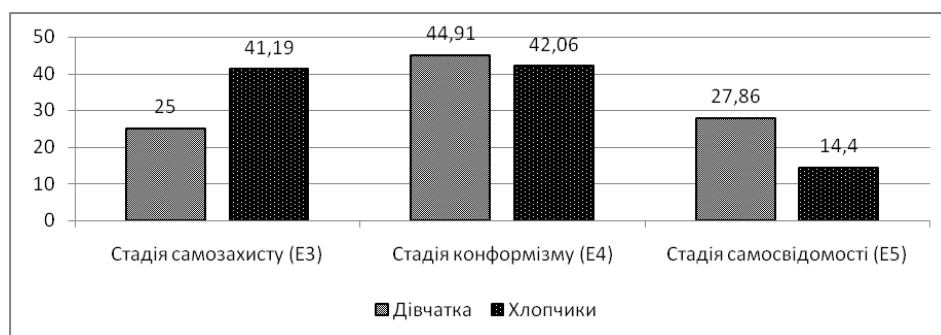


1. Інтернальність 2. У досягненнях 3. У невдачах 4. У родинних стосунках 5. У виробничих стосунках 6. Уміжособ. стосунках 7. У здоров'ї.

**Рис.2.9. Порівняння показників локусу контролю у хлопців та дівчат**

Виявлено значущі відмінності між хлопцями та дівчатами за вираженістю стадій зрілості Его. Зокрема, стадія самозахисту значно більше виражена у хлопців, ніж у дівчат ( $U=1179,5$ ;  $p<0,01$ ), а стадія самосвідомості, навпаки, більше проявляється в дівчат ( $U=3285$ ;  $p<0,01$ ). В цілому, дівчата

мають більш зріле Его, ніж хлопці ( $U=2836,5$ ;  $p<0,01$ ) (Додаток Д, табл. 1). Вираженість показників розвиненості стадій зрілості Его у дівчат та хлопців представлений на рисунку 2.10.



**Рис. 2.10. Порівняння показників розвиненості стадій зрілості Его в хлопців та дівчат**

Отримані відмінності можна пояснити наступним чином. Вища інтернальність у родинних стосунках хлопців (ніж дівчат) можна пояснити тим, що підліткам чоловічої статі властивий більший потяг до незалежності, вивільнення з-під влади батьківського авторитету, рівноправності у сімейних стосунках. Їх уявлення про дорослість більше пов'язане з правом самостійно приймати рішення, ставити цілі та визначати шляхи їх досягнення. Дівчата демонструють вищий рівень розвитку Его в силу того, що вони взагалі випереджають за розвитком хлопців у підлітковому віці.

Отже в результаті емпіричної перевірки встановлено, що хлопці і дівчата відрізняються за ступенем і характером розвитку особистісного потенціалу у підлітковому віці. Так, хлопцям характерний вищий рівень інтернальності у родинних стосунках, а дівчатам – більш зріле Его.

3. Третім кроком дослідження було виявлення зв'язків окремих компонентів особистісного потенціалу з уявленнями підлітків про бажані досягнення.

Для цього, в якості статистичного методу було використано критерій *U*-Манна-Уїгні. Проте слід зауважити, що з урахуванням того, що відповіді

на питання про бажані досягнення не були альтернативними, нами використана поправка Бонфероні для значень рівня значущості ( $p$ ). Оскільки кількість відповідей – 12, тому, щоб впевнено говорити про особливості підлітків, які дали певну відповідь, необхідно помножити значущість ( $p$ ) на 12. З цією поправкою значущими вважатимуться розбіжності, в яких первинний рівень значущості  $\leq 0,0042$ . Результати порівняння уявлень підлітків про бажані досягнення наведені у Додатку Е. До уваги брались лише розбіжності, значущість яких відповідає зазначеному  $p$ -рівню.

Підлітки, які бажають досягти більшого самовдосконалення, мають більш позитивне ставлення до свого Я ( $U=1527$ ;  $p<0,004$ ), більш розвинуте почуття громадянського обов'язку ( $U=1452,5$ ;  $p<0,001$ ), вищий показник особистісної зрілості ( $U=1446$ ;  $p<0,001$ ) (Додаток Е, табл. 7).

Ті з підлітків, які хочуть створити щасливу родину, мають більшу вираженість стадії конформізму ( $U=1042,5$ ;  $p<0,001$ ) (Додаток Е, табл. 9).

Підлітки, бажаним досягненням яких є можливість побачити світ найчастіше перебувають на конформістській стадії розвитку Его ( $U=1079,5$ ;  $p<0,004$ ) та більш схильні до прийняття ризику ( $U=769$ ;  $p<0,003$ ) (Додаток Е, табл. 4).

Найцікавішим для нас є вибір підлітками відповіді «Побачити світ» на запитання про бажані досягнення. Вона демонструє міцні кореляційні зв'язки з такими параметрами особистісного потенціалу як життєстійкість, автономний локус каузальності, самодетермінація, толерантність до невизначеності. Саме ці параметри особистісного потенціалу були пов'язані з ситуацією вибору у дослідженнях Д. О. Леонтьєва та О. Ю. Мандрікової [88].

4. Четвертим кроком визначемо структуру особистісного потенціалу підлітків, взаємозв'язки та співвідношення його структурних компонентів.

З метою виявлення взаємозв'язків між окремими компонентами особистісного потенціалу підлітків, емпіричного визначення його структури, було застосовано кореляційний аналіз показників локусу каузальності,

задоволеності життям, осмисленості життя, особистісної зрілості, локусу-контролю, життєстійкості та розвитку Его.

Перше, що слід відзначити – це слабкі та малочисельні кореляції показників локусу каузальності з результатами інших тестів. Показники локусу каузальності не корелюють із задоволеністю життям та осмисленістю життя. Найбільш сильними є позитивна кореляція внутрішнього локусу каузальності з силою стадії самосвідомості (0,25;  $p < 0,01$ ), негативна – з силою стадії самозахисту (0,27;  $p < 0,01$ ). Інші кореляції за значущістю  $\leq 0,05$  є погано інтерпретованими (Додаток 3, табл. 7).

Задоволеність життям відображає загальне позитивне ставлення до власного життя у досліджуваних підлітків та очікувано корелює зі всіма показниками осмисленості життя (0,21-0,53;  $p < 0,01$ ), життєстійкості (0,26-0,42;  $p < 0,01$ ), інтернальністю у досягненнях (0,44;  $p < 0,01$ ), у родинних стосунках (0,32;  $p < 0,01$ ), загальною інтернальністю (0,28;  $p < 0,01$ ). Проте, задоволеність життям не корелює з показниками особистісної зрілості та зрілості Его (Додаток 3, табл. 13).

Значущий позитивний зв'язок виявлено між осмисленістю життя та інтернальністю (0,42;  $p < 0,01$ ), це також відображається і в кореляціях субшкал цих тестів, які є значущими та позитивними (0,20-0,51;  $p < 0,05$ ) (Додаток 3, табл. 2). Життєстійкість та осмисленість життя також мають значущі позитивні кореляції на рівні загальних шкал та кожної субшкали (0,33-0,6;  $p < 0,01$ ). Те ж саме можна сказати й про зв'язки інтернальності та життєстійкості – загальні шкали та майже всі їх складові сильно та позитивно корелюють (0,18-0,55;  $p < 0,05$ ) (Додаток 3, табл. 2).

Виявлено переважно позитивні кореляційні зв'язки показників особистісної зрілості та осмисленості життя. Так з осмисленістю життя позитивно корелює як загальний показник особистісної зрілості (0,36;  $p < 0,01$ ), так і майже усі показники особистісної зрілості (0,23-0,36;  $p < 0,01$ ), крім почуття громадянського обов'язку. Загальна особистісна зрілість позитивно корелює майже з усіма показниками осмисленості життя (0,27-

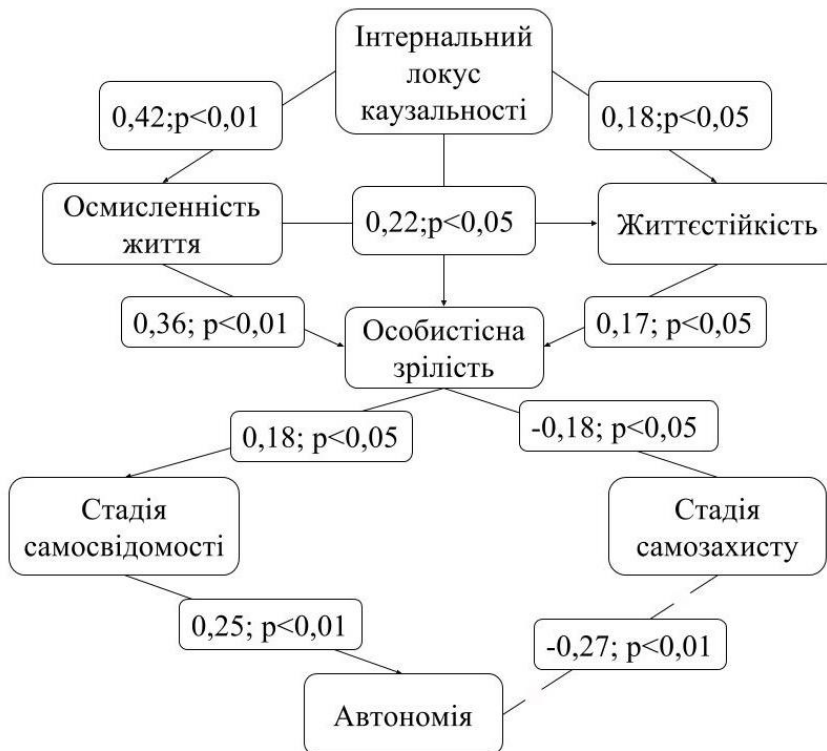
0,36;  $p < 0,01$ ), окрім чіткості мети життя. Чіткість мети життя позитивно корелює лише з мотивацією досягнення (0,19;  $p < 0,05$ ) та здатністю до психологічної близькості (0,21;  $p < 0,05$ ) (Додаток 3, табл. 1).

Виявлено, що загальна інтернальність має позитивні кореляції майже з усіма показниками особистісної зрілості (0,22-0,3;  $p < 0,05$ ), крім почуття громадянського обов'язку, аналогічно корелює з особистісною зрілістю інтернальність у виробничих стосунках (0,18-0,25;  $p < 0,05$ ) та інтернальність у досягненнях (0,21-0,33;  $p < 0,05$ ). Інші показники інтернальності не мають значущих зв'язків з особистісною зрілістю (Додаток 3, табл. 5).

Усі показники життєстійкості корелюють з особистісною зрілістю (0,17-0,4;  $p < 0,05$ ). Виняток становить лише показник громадянського обов'язку, який не корелює з жодним показником життєстійкості (Додаток 3, табл. 9).

Також виявлено, що у досліджуваних підлітків розвиненість стадій зрілості Еґо має не багато кореляційних зв'язків з показниками дослідження. Зокрема, розвиненість стадії самозахисту негативно корелює з чіткістю мети життя (-0,19;  $p < 0,05$ ), особистісною зрілістю (-0,18;  $p < 0,05$ ), витісненням конфлікту у сферу виховання в оцінці підлітка (-0,23;  $p < 0,01$ ). Розвиненість стадії конформізму позитивно корелює з локусом-життя (0,18;  $p < 0,05$ ) та почуттям громадянського обов'язку (0,2;  $p < 0,05$ ) (Додаток 3, табл. 11).

Виявлені кореляційні зв'язки дозволили визначити структуру особистісного потенціалу підлітків (див. рис. 2.8)



**Рис. 2.8. Структура компонентів особистісного потенціалу підлітків**

Отже, емпірично встановлено, що структуру особистісного потенціалу підлітка складають особистісна зрілість, інтернальний локус каузальності, осмисленність життя, життестійкість, вище середнього рівень розвитку Его та автономія, що підтверджує нашу теоретичну модель.

5. П'ятим кроком дослідження особистісного потенціалу підлітків стало виокремлення типів розвитку особистісного потенціалу.

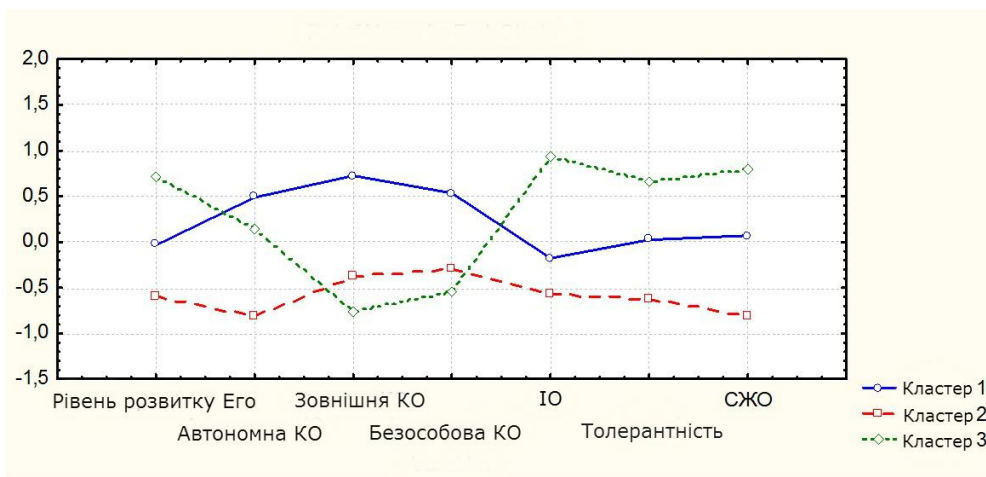
Спираючись на результати емпіричних досліджень Д.О.Леонтєва [66], О.Р.Калігієвської [51], Є.М.Осіна [104] та ін., а також на власні автора [14], які засвідчили наявність, принаймні, чотирьох паттернів особистісного розвитку старших підлітків (автономного, конформного, імпульсивного та симбіотичного), ми поставили мету відстежити динаміку паттернів

особистісного розвитку в підлітковому віці і співвіднести їх з особистісною зрілістю.

Для виокремлення типів розвитку особистісного потенціалу підлітків, на попередніх етапах дослідження, коли вибірка була ще остаточно не сформована, нами було проведено пілотажне дослідження (N=113). З цією метою, було проведено кластерний аналіз, в який були включені змінні, що відповідають шкалам усіх кількісних методик, окрім субшкал рівня суб'єктивного контролю та смисложиттєвих орієнтацій (виключених з метою уникнути подвійного вкладення пунктів цих опитувальників в дисперсію оцінок). На основі оцінки коефіцієнтів агломерації були виділені етапи кластерного об'єднання, на яких відбувався різкий стрибок, тобто збільшення міжкластерної відстані.

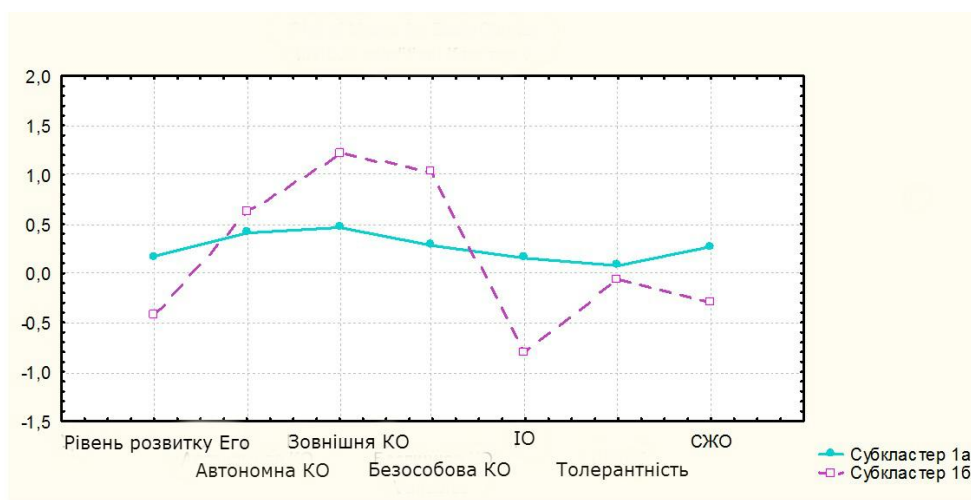
В результаті кластеризації даних виокремлено три кластери – відмінних між собою типи розвитку особистісного потенціалу. Профілі середніх оцінок за основними компонентами особистісного потенціалу для кожного типу особистісного потенціалу (кластеру) представлені на рисунку 2.11.

Досліджувані розподілились у трьох кластерах наступним чином: перший кластер склали 49 осіб, другий – 34 особи, а третій – 30 підлітків.



**Рис. 2.11. Середні значення кластерів**

Проте, на етапі змістовної інтерпретації виділених кластерів, виявилось, що перший кластер, який був найчисельнішим, не піддається очевидній змістовній інтерпретації. Тому ми розділили його на два субкластери 1а та 1б, профілі середніх оцінок яких представлені на рисунку 2.12.



**Рис. 2.12. Середні значення субкластерів**

Таким чином, ми виділили чотири типи особистісного потенціалу. Розподіл досліджуваних підлітків за типами розвитку особистісного потенціалу (кластерами та субкластерами) представлений у таблиці 2.1.

*Таблиця 2.1*

**Розподіл досліджуваних за кластерами залежно від статі та віку**

№ кластеру	Кількість осіб у кластері	Стать		Вік	
		хлопці (n=51)	дівчата (n=48)	14-15 (n=64)	16-17 (n=35)
<b>1а</b>	32	72 %	28 %	41 %	59 %
<b>1б</b>	17	71 %	29 %	65 %	35 %
<b>2</b>	34	85 %	15 %	68 %	32 %
<b>3</b>	30	73 %	27 %	27 %	73 %

Змістовно охарактеризуємо виділені типи (кластери). Перший кластер (N=49) в цілому, до поділу на субкластери, можна охарактеризувати як зовнішньо-орієнтований. Підгрупи підлітків (субкластери), які складають

цей кластер, характеризуються найвищими значеннями каузальних орієнтацій, особливо зовнішньої і безособової, що свідчить про організацію життєдіяльності у відповідності до нав'язаних ззовні шаблонів і стандартів. Загалом ці підлітки добре піддаються контролю та орієнтовані на дотримання правил і зобов'язань стосовно інших людей; швидше за все, вони орієнтуються на очікування, засвоєні в сім'ях. Досить висока задоволеність життям показує, що підлітки, представники цього кластеру, цілком адаптовані, але, скоріше за все, ціною беззастережного прийняття зовнішніх вимог.

Після поділу даного кластера на субкластери виявлені два відмінних один від одного типи (субкластери): адаптивний (субкластер 1a, N=32) та імпульсивний (субкластер 1b, N=17). Очевидно, даний поділ обумовлений гендерною специфікою і віком: адаптивний тип більшою мірою представлений дівчатами віком 16-17 років, імпульсивний тип складається переважно з хлопців віком 14-15 років.

*Адаптивний тип*, найбільш чисельний, характеризується усередненими значеннями за всіма досліджуваними параметрами: ці підлітки добре пристосовуються до умов життя, «пливуть за течією». Порівняно з представниками імпульсивного типу, вони мають більш високий рівень розвитку Его, виражений внутрішній локус контролю, у тому числі в сферах досягнень і невдач. У них вищі показники смисложиттєвих орієнтацій, позитивне ставлення до матері, батька і самих себе, найвищі показники загальної життєстійкості. Вище значення за цими параметрами лише у підлітків автономного типу розвитку. Ця група близька за своїми психологічними характеристиками до вище згаданих конформного типу [51, с. 50-55] і адаптивного типу [104, с. 266-271].

Підлітки, що увійшли до субкластеру *імпульсивних*, мають високі значення індикаторів імпульсивної стадії особистісного розвитку за МНРВУ, низькі бали за показниками смисложиттєвих орієнтацій, середні значення задоволеності життям. Порівняно з іншими типами, тут спостерігаються

найвищі значення за усіма каузальними орієнтаціями, особливо за зовнішньою та безособовою, і найнижчі за загальною інтернальністю, а також у сфері досягнень і невдач. Складається враження, що активність та її регуляція у цих підлітків розбалансовані, вони прагнуть діяти незалежно від того, мотивують їх до цього власні бажання, соціальні очікування чи конкретна ситуація. Цікаво, що інтернальність у сфері сімейних відносин тут має найвищі значення, при цьому спостерігається негативне ставлення до батька, до самих себе і, особливо, до матері. Толерантність до невизначеності і жигтестійкість у цього типу також мають найвищі значення. Очевидно, «імпульсивні» підлітки проживають гостру форму підліткової кризи, чим й зумовлені вищевказані особливості. Це той самий імпульсивний паттерн розвитку, який був виділений у попередніх дослідженнях [50,104].

Другий кластер (N=34) значуще відрізняється від інших кластерів найнижчими значеннями рівня розвитку Его, зокрема яскраво вираженими індикаторами досить низького самозахисного рівня. Представники цього типу, характеризуються пасивністю і вираженим неблагополуччям. Їм властиві екстернальний локус контролю, відсутність зовнішньої і внутрішньої мотивації, власних або перейнятих ззовні смисложиттєвих орієнтацій, низька задоволеність життям. Це найбільш неблагополучний тип, тут практично за усіма змінними спостерігається широкий розкид даних. Ця група схожа за своїми особистісними особливостями з групами відчужених і дезадаптивних підлітків [104], являючи собою щось середнє між ними. Назвемо цей тип *дезадаптивним*.

Третій кластер (N=30) має всі ознаки *автономного* паттерна розвитку [51], тут спостерігаються найвищі значення рівня особистісного розвитку, загальної інтернальності, а також інтернальності у сфері досягнень і невдач. Смисложиттєві орієнтації і задоволеність життям також мають найвищі значення порівняно з іншими кластерами. Незважаючи на те, що показники автономної каузальної орієнтації тут нижчі, ніж в імпульсивному паттерні,

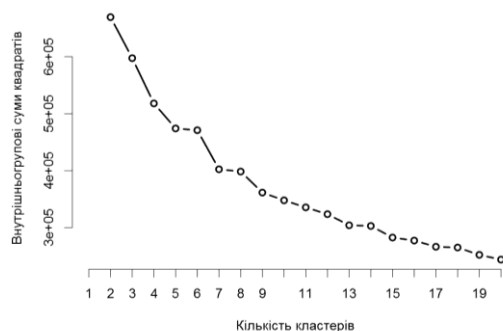
ця різниця не має статистичної значущості і пояснюється специфікою імпульсивного паттерна особистісного розвитку, в якому автономія підміняється квазісвободою, ілюзією самовираження і самоствердження. Підліткам, що входять до цього кластера, властиве позитивне ставлення до матері, батька і до самих себе. Це найбільш благополучний паттерн особистісного розвитку.

Отримані результати пілотажного дослідження спонукали до перевірки і підтвердження цих даних на більшій вибірці.

В результаті застосування кластерного аналізу (в який були включені змінні, що відповідають шкалам усіх кількісних методик (окрім субшкал рівня суб'єктивного контролю та смисложиттєвих орієнтацій), на вибірці основного дослідження (N=131) було отримано шість кластерів.

Кількість кластерів визначалася за допомогою аналізу графіка зменшення внутрішньо-групових сум квадратів відстаней до центру кластера (рис. 2.13). Цей графік інтерпретується аналогічно з графіком зменшення власних значень факторів (аналогічно з графіком «кам'яний осип»).

Уповільнення зменшення внутрішньої дисперсії кластерів спостерігається на кластері № 6, внаслідок цього, на основі застосування методу К-середніх ми виокремили 6 кластерів – типів розвитку особистісного потенціалу.



**Рис 2.13. Зменшення внутрішньої дисперсії кластерів при збільшенні їх кількості**

Середні оцінки (центри кластерів) за основними компонентами особистісного потенціалу (показники методик) для кожного типу розвитку особистісного потенціалу (кластеру) наведені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

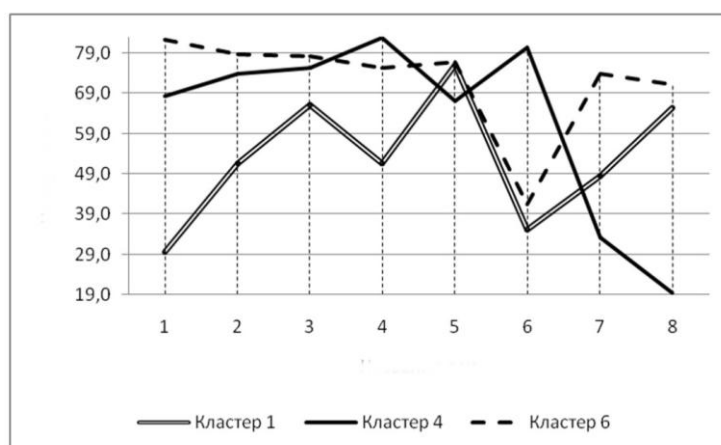
**Середні значення за основними компонентами особистісного потенціалу (центри кластерів) для виділених типів ОП**

Компоненти ОП	Середні оцінки за компонентами ОП					
	Типи ОП (номер кластеру)					
	Кл 1	Кл 2	Кл 3	Кл 4	Кл 5	Кл 6
Задоволеність життям	29,6	17,0	63,8	68,4	55,7	82,3
Осмисленість життя	51,6	17,8	40,6	73,8	44,7	78,8
Інтернальність	66,1	36,1	50,6	75,3	40,9	78,2
Життєстійкість	51,6	15,7	35,4	82,8	43,0	75,3
Особистісна зрілість	76,1	32,4	32,1	67,2	25,4	76,7
Автономія	35,2	64,4	65,7	80,4	18,4	41,4
Контроль	48,5	52,9	75,2	33,3	25,1	73,9
Амотивація	65,4	40,6	74,3	19,5	35,6	71,3

З таблиці видно, що виділені типи відрізняються за вираженістю компонентів особистісного потенціалу. Що дозволило їх змістовно охарактеризувати і дати назву кожному з них: кластер 1 – «дезадаптивний тип», кластер 2 – «імпульсивний тип», кластер 3 – «детермінований тип», кластер 4 – «автономний тип», кластер 5 – «відчужений тип», кластер 6 – «інтерналізований тип». Профілі виділених типів розвитку особистісного потенціалу підлітків представлені на рисунку 2.14 та рисунку 2.15

*Деадаптивний тип* особистісного потенціалу (кластер 1) значуще відрізняється від інших типів найнижчими значеннями показників розвитку Еґо, зокрема яскраво вираженими індикаторами низького потенціалу самозахисту. Підлітки, що входять до даного типу, характеризуються

вираженим неблагополуччям. Їм властиві екстернальний локус контролю, відсутність внутрішньої мотивації, власних або перейнятих ззовні смисложиттєвих орієнтацій. Для них характерна низька задоволеність життям. Це кластер неблагополуччя, в якому практично за всіма змінними спостерігається широкий розкид даних. Ці підлітки не схильні розраховувати на себе і брати на себе відповідальність, за них усе вирішує випадок або батьки. Батьківські цінності для них вже не важливі, а своїх вони ще не виробили. Звідси низькі показники життєстійкості і задоволеності життям.



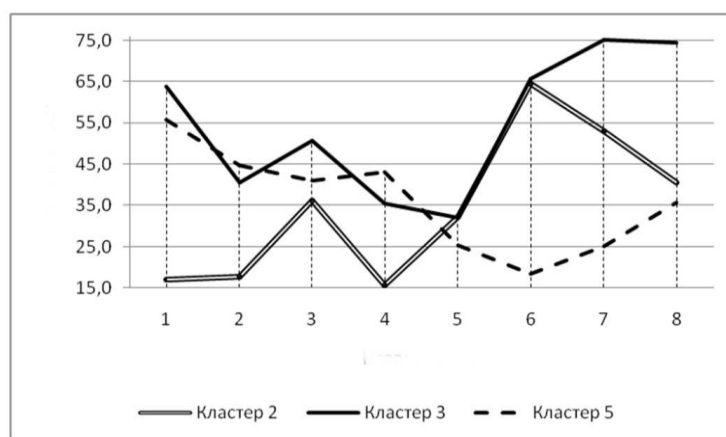
1. Задоволеність життям 2. Осмисленість життя 3. Інтернальність  
4. Життєстійкість 5. Особистісна зрілість 6. Автономія 7. Контроль 8. Амотивація

**Рис. 2.14. Профілі типів особистісного потенціалу: дезадаптивного, автономного, інтерналізованого**

*Автономний тип* (кластер 4) «зібрав» найвищі значення рівня особистісного розвитку, загальної інтернальності, а також інтернальності у сфері досягнень і невдач. Смисложиттєві орієнтації і задоволеність життям у підлітків, які увійшли до цього кластеру, також мають найвищі значення у порівнянні з іншими типами. Це найбільш благополучний паттерн особистісного розвитку.

*Інтерналізований тип* (кластер 6) дуже схожий на описаний вище

автономний тип, за одним винятком: автономний локус каузальності у цих підлітків дуже низький. Вони перейняли цінності, бажання своїх батьків, на них же орієнтуються здійснюючи свій вибір, проте відповідальність за досягнення чи не досягнення бажаного приписують собі.



1. Задоволеність життям 2. Осмисленість життя 3. Інтернальність  
4. Життєстійкість 5. Особистісна зрілість 6. Автономія 7. Контроль 8. Амотивація.

**Рис. 2.15. Профілі типів особистісного потенціалу: імпульсивного, детермінованого, відчуженого**

*Імпульсивний тип* (кластер 2) має високі значення індикаторів імпульсивної стадії особистісного розвитку за МНРВУ, низькі бали за смисложиттєвими орієнтаціями, найнижчі значення задоволеності життям. Порівняно з іншими типами, тут спостерігаються високі значення автономної каузальної орієнтації та найнижчі – загальної інтернальності, а також інтернальності у сфері досягнень і невдач. Складається враження, що активність та її регуляція у цих підлітків розбалансовані, вони прагнуть до дій, проте не хочуть брати на себе відповідальність. Ймовірно, «імпульсивні» підлітки переживають на даний момент гостру форму підліткової кризи, чим зумовлені вищевказані особливості. Цей тип є найбільш неблагополучним з поміж усіх інших.

*Детермінований тип* (кластер 3) відзначається підвищеними значеннями зовнішнього і безособового локусу каузальності досліджуваних, які потрапили до нього внаслідок кластеризації даних. Усі інші показники особистісного потенціалу цих підлітків достатньо низькі. Вони діють за обставинами, живуть одним днем, без чітких смислів і цілей. Цим, ймовірно, і зумовлені низькі показники їх життєстійкості та особистісної зрілості.

*Відчужений тип* (кластер 5) характеризується середніми значеннями за усіма досліджуваними параметрами, крім автономії. Підлітки, що входять до цього типу, мають середній рівень розвитку Его, внутрішній локус контролю, у тому числі, у сферах досягнень і невдач. У них вищі за середні показники смисложиттєвих орієнтацій та загальної життєстійкості. Характерним для них є те, що коли необхідно здійснити вибір, вони намагаються всіляко цього уникнути.

Для більш наочного відображення характеристик типів розвитку особистісного потенціалу підлітків ми впорядкували їх за допомогою дерева рекурсивного ділення.

Вибір методу дерева рекурсивного ділення зумовлено тим, що він є методом прогнозування залежної змінної (тип розвитку особистісного потенціалу) за багатьма незалежними (компоненти особистісного потенціалу), який реалізується за рахунок бінарного рекурсивного ділення. Алгоритм методу базується на рекурсивному повторенні двох кроків: 1) перевірка нульової гіпотези про незалежність між кожною із незалежних змінних і залежною змінною; алгоритм зупиняється, якщо ця гіпотеза не може бути відхилена; в іншому випадку алгоритм починає працювати зі змінною, яка має найбільшу силу диференціації (або найбільше пов'язана з кластерами); 2) реалізується бінарний поділ в обраній незалежній змінній, тобто створюються дві підгрупи, розділені граничним значенням залежної змінної, обраної на першому кроці [97]. Ці два кроки повторюються рекурсивно для кожної підвибірки, які з'являються на другому кроці, доки не буде досягнута найбільша точність прогнозу. Таким чином, метод

рекурсивного ділення можна порівняти з еволюційним процесом, у якому до дерева рекурсивного ділення потрапляють лише ті показники, які є найбільш значущими для прогнозування залежної змінної.

Метод рекурсивного ділення не чутливий до розподілу змінних та їх типу. Водночас, для потреб практики ми використали при побудові дерева не стандартизовані у центилі дані, а дані, стандартизовані відносно норм тестів. Зокрема, були використані такі значення: задоволеність життям (середня оцінка від 1 до 7 за 5 завданнями), осмисленість життя (Т-бали на основі норм авторів тестів), інтернальність (стени, запропоновані автором тесту), життєстійкість (Т-бали на основі норм авторів стандартизації тесту), особистісна зрілість (відсоток від максимального балу); автономія, контроль та безособовий локус каузальності ( сирі бали тесту) (Додаток О).

Найбільш короткий шлях визначення типу розвитку особистісної зрілості представлений у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

### Шляхи для визначення типу розвитку особистісного потенціалу

Типи розвитку особистісного потенціалу	Компоненти особистісного потенціалу				
	Життєстійкість (Т-бали)	Задоволеність життям (бали)	Автономний ЛК (бали)	Безособовий ЛК (бали)	Особистісна зрілість (%)
Деадаптивний	>43	≤ 4,4	≤ 139	> 100	-
Імпульсивний	≤ 43	≤ 4,4	-	-	-
Детермінований	>43	> 4,4	≤ 139	> 101	≤ 63
Автономний	>43	-	> 139	≤ 92	-
Відчужений	>43	> 4,4	≤ 139	≤ 101	≤ 63
Інтерналізований	>43	> 4,4	≤ 139	≤ 117	> 63

Отже, як видно з таблиці, найбільший внесок у розподіл кластерів внесли такі змінні: локус каузальності, задоволеність життям, життєстійкість і особистісна зрілість. Тобто, найістотнішими чинниками, що визначають тип розвитку особистісного потенціалу у підлітковому віці є: життєстійкість, автономний та безособовий локуси каузальності, задоволеність життям та особистісна зрілість.

Спираючись на дослідження Д. О. Леонтьєва, О. Р. Калітєвської, Є. М.

Осіна, в яких емпірично виявлені та описані варіативні шляхи особистісного розвитку в старшому підлітковому віці на базі моделі співвідношення механізмів свободи і відповідальності, а також на отримані нами результати кластерного аналізу і методу рекурсивного ділення, ми припустили, що й виділені нами типи розвитку особистісного потенціалу підлітків можна класифікувати виходячи зі ступеня вираженості та можливих варіантів співвідношення свободи (показник автономного локусу каузальності) і відповідальності (показник інтернальності), оцінених за бінарною шкалою (розвинено/нерозвинено). Так, автономний тип буде характеризуватись поєднанням розвинених свободи (80,4) та відповідальності (75,3), а протилежний йому, відчужений тип – поєднанням відсутності і свободи (18,4), і відповідальності (40,9). Розвинена свобода за відсутності відповідальності властива для детермінованого (65,7 / 50,6) та імпульсивного (64,4 / 36,1) типів. Проте, ці два типи відрізняються ступенем благополуччя (показник задоволеності життям): більш благополучним є детермінований тип (63,8), імпульсивний – неблагополучний (17,0). І навпаки, розвинена відповідальність за відсутності свободи визначає приналежність до інтерналізованого (41,4 / 78,2) та дезадаптивного (35,2 / 66,1) типів. Благополучним можна вважати інтерналізований тип (82,3), а неблагополучним – дезадаптивний (29,6) (рис. 2.16).

поєднання свободи і відповідальності автономний тип		розвинена свобода, відсутність відповідальності	
		+	—
		детермінований тип	імпульсивний тип
розвинена відповідальність, відсутність свободи		не розвинена ні свобода, ні відповідальність відчужений тип	
+	—		
інтерналізований тип	дезадаптивний тип		

**Рис. 2.16.** Типи розвитку особистісного потенціалу підлітків в залежності від співвідношення свободи, відповідальності і відчуття благополуччя

Отже, маркерами визначення типу розвитку особистісного потенціалу підлітків слід вважати співвідношення свободи і відповідальності (розвинено / нерозвинено), а також вираженість відчуття благополуччя.

Таким чином, вичленовування паттернів розвитку підлітків дало результати, які узгоджуються з даними інших досліджень [51; 80; 104], за якими системотворчими і типотворчими змінними виступали свобода і відповідальність (дослідження проведені наприкінці 1980-х початку 1990-х рр.), психологічне благополуччя і адаптація (дослідження проведені у 2005 р.) [68]. Цікаво, що автономний паттерн залишається єдиним, стійко відтворюваним в усіх дослідженнях і на всіх вибірках.

### **2.3. Результати емпіричного дослідження впливу батьківського виховання на становлення особистісного потенціалу в підлітковому віці**

Емпіричне дослідження спрямоване на вивчення впливу стилю батьківського виховання і ставлення на розвиток особистісного потенціалу підлітків включало:

- 1) вивчення уявлень підлітків та їх батьків щодо стратегій сімейного виховання, які застосовують батьки;
- 2) виявлення зв'язків між особливостями і стратегіями батьківського виховання та розвитком особистісного потенціалу підлітків;
- 3) визначення впливу батьківського виховання на тип розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці;
- 4) визначення стилів батьківського виховання (на основі оцінки батьків) та виявлення специфіки їх впливу на становлення особистісного потенціалу підлітків;
- 5) дослідження впливу типу сім'ї (повна / неповна) на розвиток особистісного потенціалу підлітка.

В процесі емпіричного дослідження здійснено збір даних (усі респонденти: і батьки, і діти, пройшли стандартну процедуру опитування) і

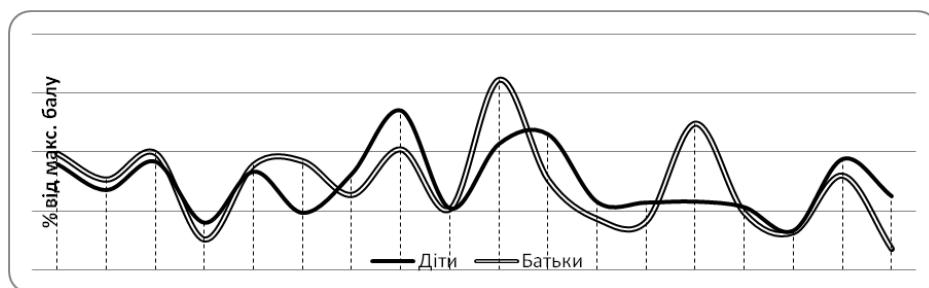
подальшу математично-статистичну їх обробку (за допомогою спеціалізованого пакету SPSS), а також аналіз, узагальнення та інтерпретацію отриманих результатів дослідження.

1. Першим кроком дослідження було вивчення особливостей сприймання (оцінки) характеру батьківського виховання як підлітками, так і їх батьками.

За результатами методики БОД виявлено, що оцінки стилю батьківського виховання підлітками та їх батьками багато в чому подібні (див. рис. 2.17).

Так, підлітки сприймають батьківське виховання таким, що характеризується недостатністю заборон, нестійкістю стилю виховання та мінімальністю санкцій. Але як найменш характерні особливості ставлення батьків вони відзначили: нерозвиненість батьківських почуттів, ігнорування потреб та недостатні обов'язки.

Батьки ж оцінили стиль свого виховання так: мінімальність санкцій, виховна невпевненість та недостатні заборони. Як не характерні для себе, вони оцінили такі особливості батьківського ставлення: витіснення конфлікту у сферу виховання, ігнорування потреб, нерозвиненість батьківських почуттів.



1. Гіперпротекція 2. Гіпопротекція 3. Потурання потребам 4. Ігнорування потреб  
5. Надмірні обов'язки 6. Недостатні обов'язки 7. Надмірні заборони 8. Недостатні заборони  
9. Надмірні санкції 10. Мінімальні санкції 11. Нестійкий стиль виховання  
12. Розширення сфери батьк. почуттів 13. Наділення дитячими якостями 14. Виховна невпевненість  
15. Фобія втрати 16. Нерозвин. батьківських почуттів 17. Проекція негативних якостей  
18. Витіснення конфл. у сферу виховання.

**Рис. 2.17. Оцінка особливостей виховання з боку дітей та батьків**

Отримані результати змістовніше можна охарактеризувати так. Підлітки вважають: 1) що вони самі визначають час повернення додому увечері, коло друзів, питання про паління і вживання алкоголю, і не повинні звітуватися в цьому перед батьками, а самі батьки при цьому не хочуть або не можуть встановити якісь межі їхньої поведінки; 2) що їхні батьки висловлюють невдоволення одне одним, керуючись турботою про благо дитини, при цьому кожного з батьків цікавить не стільки те, як виховувати дитину, скільки те, хто правий у виховних суперечках.

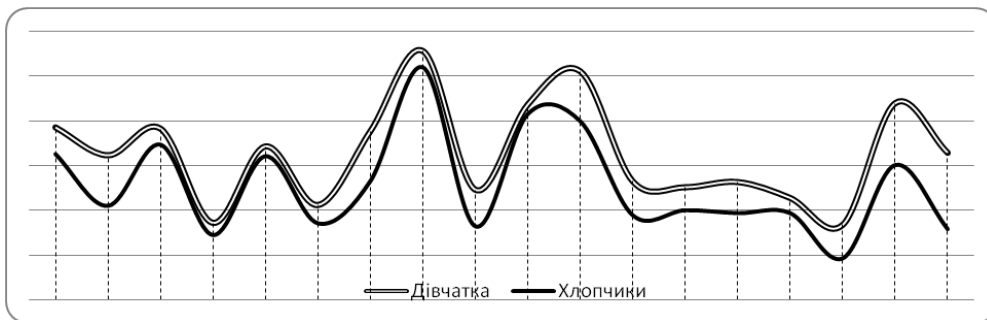
Батьки підлітків вважають, що їх дітей важко залучити до якої-небудь хатньої справи, але водночас вони схильні обходитися без покарань або застосовувати їх у край рідко. Батьки сподіваються на заохочення, сумніваються в результативності будь-яких покарань. При цьому батьки «йдуть на поводу» у дитини, поступаються навіть у питаннях, в яких, на їх власну думку, поступатися не можна.

Виявлено відмінності в оцінці батьківського виховання хлопцями та дівчатами підліткового віку (на основі застосування критерію *U*-Манна-Уїтні). Зокрема, дівчата вище оцінюють такі характеристики батьківського виховання як: гіпопротекція ( $U=2863$ ;  $p<0,01$ ), надмірні заборони ( $U=2678$ ;  $p<0,01$ ), нестійкість стилю виховання ( $U=2587$ ;  $p<0,05$ ), схильність батьків розширювати сферу батьківських почуттів ( $U=2816,5$ ;  $p<0,01$ ), нерозвиненість батьківських почуттів ( $U=2544,5$ ;  $p<0,05$ ), проекція негативних якостей ( $U=2731,5$ ;  $p<0,01$ ), витіснення конфлікту у сферу виховання ( $U=2919,5$ ;  $p<0,01$ ) (див. рис. 2.18).

З графіку видно, що дівчата частіше, ніж хлопці, вважають контроль батьків занадто сильним. Водночас вони вважають виховну позицію батьків недосконалою і відчувають нестачу піклування.

Але, якщо звернутися до оцінок батьками власних особливостей виховання дитини, то різниця між ставленням до хлопців і дівчат майже відсутня (за критерієм *U*-Манна-Уїтні) (див. Додаток Д, табл. 2). Лише

нерозвиненість батьківських почуттів є дещо більшою у тих, хто виховує дівчат ( $U=2600,5$ ;  $p<0,05$ ). Однак саме значення цього показника невисоке і складає лише 11,02 % для тих, хто виховує хлопців, і 14,34 % для тих, хто виховує дівчат.



1.Гіперпротекція 2.Гіпопротекція 3.Потурання потребам 4.Ігнорування потреб  
5.Надмірні обов'язки 6.Недостатні обов'язки 7.Надмірні заборони 8.Недостатні заборони  
9.Надмірні санкції 10.Мінімальні санкції 11.Нестійкий стиль виховання  
12.Розширення сфери батьк. почуттів 13.Наділення дитячими якостями 14.Виховна невпевненість  
15.Фобія втрати 16.Нерозвин. батьківських почуттів 17.Проекція негативних якостей  
18.Витіснення конфл. у сферу виховання.

**Рис. 2.18. Порівняння оцінок особливостей виховання у хлопців та дівчат (згідно з оцінками підлітків)**

Таким чином, можна припустити, що зазначені проблеми сімейного виховання, на які вказують дівчата-підлітки, є насамперед проблемами їхнього сприйняття виховного середовища. Однак ці проблеми водночас є й об'єктивними, оскільки причини їх знаходяться у гендерних психологічних відмінностях, зокрема більш ранньому дорослішанні дівчат, що дозволяє їм більш критично оцінювати виховну позицію батьків. З іншого боку, дівчата є більш сенситивними і тому гостріше відчувають брак батьківської турботи, певну холодність у стосунках тощо.

2. Другий крок дослідження був спрямований на виявлення зв'язків між особливостями і стратегіями батьківського виховання та розвитком особистісного потенціалу підлітків.

Виявлено зв'язок особливостей батьківського виховання (БОД) з

уявленнями їх дітей про бажані досягнення (дані анкетування). Зв'язок визначався на основі критерію *U*-Манна-Уїтні (з використанням поправки Бонфероні), значущими вважались відмінності з рівнем значущості  $\leq 0,0042$  (Додаток Е).

Встановлено, що вищий показник нерозвиненості батьківських почуттів ( $U=1370,5$ ;  $p<0,001$ ) мають батьки тих підлітків, які бажають досягти незалежності від інших (Додаток Е, табл. 1). Навантажують своїх дітей надмірними обов'язками батьки тих підлітків, які бажають досягти матеріального благополуччя ( $U=2674$ ;  $p<0,001$ ), а також батьки тих підлітків, які бажають досягти професійності ( $U=1456$ ;  $p<0,001$ ) (Додаток Е, табл. 1 та б). Не застосовують щодо своїх дітей санкцій ( $U=1190,5$ ;  $p<0,003$ ) батьки тих підлітків, які хочуть створити щасливу родину (Додаток Е, табл. Е.9). Демонструють меншу нестабільність стилю виховання ( $U=2717,5$ ;  $p<0,002$ ) батьки тих підлітків, які бажають досягти душевної гармонії (Додаток Е, табл. 10).

З метою виявлення зв'язку між стилем батьківського виховання та розвитком особистісного потенціалу підлітків проведено кореляційний аналіз оцінок підлітками виховного впливу та ставлення своїх батьків (за методикою БОД) та компонентів особистісного потенціалу (показники методик особистісної зрілості, життєстійкості, МНРВУ, рівня суб'єктивного контролю, рівня каузальних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтації, задоволеності життям).

В результаті кореляційного аналізу встановлено, що не задоволені життям ті підлітки, батьки яких (за оцінкою самих підлітків) застосовують: як надмірні заборони ( $-0,21$ ;  $p<0,05$ ), так і недостатні заборони ( $-0,20$ ;  $p<0,05$ ), надмірні санкції ( $-0,22$ ;  $p<0,05$ ), нестійкість виховання ( $-0,24$ ;  $p<0,01$ ), як розширення сфери батьківських почуттів ( $-0,25$ ;  $p<0,01$ ), так і нерозвиненість батьківських почуттів ( $-0,31$ ;  $p<0,01$ ), проєкцію негативних якостей на підлітка ( $-0,23$ ;  $p<0,01$ ), витіснення конфлікту у сферу виховання ( $-0,28$ ;  $p<0,01$ ) (Додаток 3, табл. 14).

Сприймають своє життя як більш осмислене (осмисленість життя) ті підлітки, батьки яких навантажують своїх дітей надмірними обов'язками (0,20;  $p < 0,05$ ), але не вдаються до наділенням їх дитячими якостями (-0,19;  $p < 0,05$ ) і не демонструють нерозвиненості батьківських почуттів (-0,26;  $p < 0,01$ ) (Додаток 3, табл. 4).

Мають інтернальний локус контролю ті підлітки, батьки яких не схильні застосовувати до них санкцій (показник мінімальності санкцій) (0,19;  $p < 0,05$ ), а також не схильні до використання: гіперпротекції (-0,23;  $p < 0,01$ ), ігнорування потреб (-0,27;  $p < 0,01$ ), надмірних санкцій (-0,20;  $p < 0,05$ ), нестійкості стилю виховання (-0,28;  $p < 0,01$ ), розширення сфери батьківських почуттів (-0,25;  $p < 0,01$ ), нерозвиненості батьківських почуттів (-0,26;  $p < 0,01$ ), проєкції негативних якостей на підлітка (-0,26;  $p < 0,01$ ) (Додаток 3, табл. 6).

Життестійкість підлітків має негативні кореляції майже з усіма негативними особливостями виховання (від -0,49 до -0,18;  $p < 0,01$ ). Найсильніший негативний зв'язок з проєкцією негативних якостей (-0,49;  $p < 0,01$ ), нестійкістю стилю виховання (-0,39;  $p < 0,01$ ) та нерозвиненістю батьківських почуттів (-0,35;  $p < 0,01$ ). Незначущими є лише кореляції з показниками потурання потребам, недостатністю заборон, мінімальністю санкцій та виховною невпевненістю (Додаток 3, табл. 10).

Більш особистісно зрілими є ті підлітки, батьки яких (за оцінкою самих підлітків) не використовують по відношенню до них гіперпротекції (-0,20;  $p < 0,05$ ), надмірних заборон (-0,2;  $p < 0,05$ ), проєкції негативних якостей (-0,28;  $p < 0,01$ ) і недостатності обов'язків (-0,23;  $p < 0,01$ ) (Додаток 3, табл. 2).

Перебувають на стадії самосвідомості (стадія розвитку Его) ті підлітки, батьки яких (за оцінкою підлітків) схильні до розширення сфери батьківських почуттів (0,19;  $p < 0,05$ ) та витіснення конфлікту в сферу виховання (0,28;  $p < 0,01$ ) (Додаток 3, табл. 12).

Також було здійснено кореляційний аналіз домінуючих у сім'ї стилів

батьківського виховання (АСВ) та компонентів особистісного потенціалу підлітків (показники методик особистісної зрілості, життєстійкості, МНРВУ, рівня суб'єктивного контролю, рівня каузальних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтації, задоволеності життям) (Додаток 3, табл. 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14).

Виявлено, що переважна більшість кореляцій АВС з іншими показниками є негативною (що можна пояснити тим, що показники сімейних відносин за методикою АСВ мають негативне значення).

В результаті кореляційного аналізу виявлено перелік особливостей батьківського виховання, які негативно впливають на розвиток усіх компонентів особистісного потенціалу (задоволеність життям, осмисленість, інтернальність, життєстійкість, особистісну зрілість). До цього переліку входять: гіпопротекція (від -0,5 до -0,2;  $p < 0,01$ ), потурання потребам підлітка (від -0,43 до -0,23;  $p < 0,01$ ), розширення сфери батьківських почуттів (від -0,41 до -0,24;  $p < 0,01$ ), виховна невпевненість (від -0,4 до -0,23;  $p < 0,01$ ), фобія втрати (від -0,46 до -0,3;  $p < 0,01$ ), проекція негативних якостей на дитину (від -0,47 до -0,22;  $p < 0,01$ ), перевага чоловічих якостей (від -0,48 до -0,23;  $p < 0,01$ ) – які мають значущі від'ємні кореляції з усіма компонентами особистісного потенціалу (Додаток 3, табл. 16).

Надмірні заборони (від -0,38 до -0,23;  $p < 0,01$ ) та надмірні санкції (від -0,31 до -0,22;  $p < 0,01$ ) також негативно впливають на розвиток усіх компонентів особистісного потенціалу, окрім задоволеності життям (з цим показником значущих кореляційних зв'язків не виявлено). Що свідчить про те, що заборони та покарання не є значущими корелятами задоволеності життям у підлітковому віці, хоча й не сприяють розвитку осмисленості життя, інтернальності, життєстійкості та особистісної зрілості підлітків.

Ще дві стратегії батьківського виховання, а саме, нерозвиненість батьківських почуттів (від -0,36 до -0,32;  $p < 0,01$ ) та витіснення конфлікту у сферу виховання (від -0,31 до -0,21;  $p < 0,01$ ), негативно впливають на розвиток особистісного потенціалу підлітків (не пов'язані лише з особистісною зрілістю, а з іншими показниками пов'язані значущо і

негативно).

Також встановлено, що негативно впливають на осмисленість життя і життєстійкість підлітків такі стратегії виховання, що застосовують їх батьки, як ігнорування потреб підлітка (від -0,26 до -0,24;  $p < 0,01$ ), недостатні обов'язки (від -0,37 до -0,35;  $p < 0,01$ ), наділення дитячими якостями (від -0,36 до -0,29;  $p < 0,01$ ).

Цікаво, що недостатність обов'язків, яку проявляють батьки по відношенню до підлітка, в цілому не сприяє розвитку особистісної зрілості підлітка (-0,39;  $p < 0,01$ ). А от недостатність заборон з боку батьків стимулює розвиток осмисленості життя (0,23;  $p < 0,01$ ) та особистісної зрілості (0,34;  $p < 0,01$ ) підлітків, а мінімальність санкцій, яку виявляють батьки, сприяє розвитку інтернальності підлітків (0,25;  $p < 0,01$ ). З чого випливає, що заборони та санкції можуть зашкодити становленню самодетермінації підлітка.

Не сприяють становленню внутрішнього локусу каузальності підлітків такі виховні стратегії батьків як: потурання потребам дитини (-0,26;  $p < 0,01$ ), недостатність обов'язків (-0,29;  $p < 0,001$ ), виховна невпевненість (-0,21;  $p < 0,05$ ). Але надмірність обов'язків, яку застосовують батьки, навпаки, стимулює розвиток внутрішнього локусу каузальності у їх дітей (0,38;  $p < 0,001$ ). Це свідчать про важливість надання підлітку можливості реально виявляти відповідальність та самостійність, що розвиває внутрішній локус каузальності.

Зовнішній локус каузальності підлітків, може формуватись під впливом надмірного контролю з боку батьків, зокрема переобтяження підлітка санкціями (0,38;  $p < 0,001$ ) та наділення його типовими чоловічими/жіночими якостями (0,20;  $p < 0,05$ ).

Безособовий локус контролю має дуже слабкі зв'язки з особливостями виховання. Найявні лише позитивні кореляції безособового локусу каузальності з потуранням потребам дитини (0,18;  $p < 0,05$ ) та перевагою чоловічих якостей (0,18;  $p < 0,05$ ).

Аналіз та узагальнення отриманих результатів дозволило визначити особливості та стратегії батьківського виховання, які стимулюють, та які не сприяють розвиткові особистісного потенціалу підлітків.

До несприятливих стратегій слід віднести: гіперпротекцію та гіпопротекцію, надмірність заборон та надмірність санкцій, недостатність обов'язків, потурання потребам підлітка, наділення дитячими якостями, розширення сфери батьківських почуттів, нерозвиненість батьківських почуттів, виховна невпевненість, нестійкість стилю виховання, фобія втрати дитини, проекція власних негативних якостей на підлітка, наділення чоловічими якостями, витіснення конфлікту між батьками у сферу виховання.

Сприяють особистісному зростанню і розвитку особистісного потенціалу застосування батьками в якості виховних стратегій надмірності обов'язків, мінімальності санкцій та мінімальності заборон. Крім того ці стратегії пов'язані з появою у підлітків бажання досягти професійності, матеріального благополуччя, створити щасливу родину.

3) Третім кроком дослідження стало визначення впливу батьківського виховання на різні типи розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці. Для цього нами використана стратегія порівняння типів розвитку особистісного потенціалу підлітків з метою визначення відмінностей у особливостях їх виховання. В якості статистичного інструментарію нами використано критерій *H*-Крускала-Уоліса. Результати порівняння типів розвитку особистісного потенціалу підлітків представлені у таблиці 2.4.

Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що дезадаптивний тип розвитку особистісного потенціалу підлітків підкріплюється у своєму формуванні недостатністю батьківських заборон та найменшим показником страху батьківської втрати.

Імпульсивний тип розвитку особистісного потенціалу пов'язується з надмірними санкціями, розширенням сфери батьківських почуттів, інфантилізацією підлітка, фобією втрати, проекцією негативних якостей,

витісненням конфлікту у сферу виховання.

Детермінований тип формується за наявності надмірних заборон та надмірних санкцій за їх порушення.

Таблиця 2.4

**Відмінності особливостей батьківського виховання  
для різних типів розвитку особистісного потенціалу підлітків**

Особливості батьківського виховання	Типи розвитку особистісного потенціалу підлітків						Показники різниць	
	Деадаптивний тип	Імпульсивний тип	Детермінований тип	Автономний тип	Відчужений тип	Інтерналізований тип	H-Крускала-Уоліса	Значущість відмінностей (p)
Гіперпротекція	39,04	39,58	38,89	38,65	36,96	39,17	1,96	0,855
Гіпопротекція	29,46	33,36	33,16	25,59	<b>34,94*</b>	<b>22,18*</b>	26,9	<0,001
Потурання потребам	40,43	41,12	40,99	28,9	44,2	35,81	35,6	<0,001
Ігнорування потреб	8,06	10,27	8,99	6,26	8,08	7,28	6,16	0,291
Надмірні обов'язки	33,00	38,37	37,00	<b>41,09*</b>	31,61	33,06	13,4	0,02
Недостатні обов'язки	35,48	40,11	36,54	27,02	<b>43,34*</b>	<b>28,64*</b>	30,1	<0,001
Надмірні заборони	22,29	26,35	<b>26,79*</b>	21,43	24,06	<b>19,28*</b>	15,4	0,009
Недостатні заборони	<b>44,82*</b>	38,74	39,32	42,6	40,46	42,12	13,3	0,021
Надмірні санкції	17,33	<b>22,19*</b>	<b>21,95*</b>	14,43	18,24	18,29	14,6	0,012
Мінімальні санкції	68,11	61,85	67,04	65,81	64,45	67,15	6,74	0,241
Нестійкий стиль вих.	31,25	28,43	26,85	24,96	32,16	27,19	9,42	0,093
Розшир. сфери батьк. почуттів	16,44	<b>21,38*</b>	18,11	13,27	16,43	14,71	29,9	<0,001
Надління дит. як-ми	16,4	<b>20,08*</b>	16,09	14,81	14,12	15,37	14,4	0,013
Вихов. невпевненість	49,97	52,75	50,83	38,96	<b>54,28*</b>	<b>40,02*</b>	27,9	<0,001
Фобія втрати	<b>14,48*</b>	<b>25,23*</b>	18,88	15,35	20,25	<b>15,00*</b>	37,6	<0,001
Нерозвин. батьк. почуттів	13,84	13,91	12,96	8,68	<b>14,17*</b>	8,44	18,4	0,002
Проекція негатив. якостей	28,04	<b>38,66*</b>	33,58	23,16	37,94	24,1	30,8	<0,001
Винес. конфл. у сферу вихов.	6,33	<b>7,19*</b>	5,28	1,63	6,06	3,39	15,7	0,008

Автономний тип розвитку особистісного потенціалу характеризується позитивним тлом виховного середовища в сім'ї та наявністю досить великої кількості постійних сімейних обов'язків у підлітка.

Відчужений тип розвитку особистісного потенціалу формується за умов вираженої гіпопротекції з боку сімейного оточення, виховної невпевненості батьків, нерозвиненості у них батьківських почуттів.

Інтерналізований тип розвитку особистісного потенціалу підлітків формується найменшими по вибірці значеннями гіперпротекції батьків, недостатністю обов'язків підлітка, надмірними заборонами, виховною невпевненістю, фобією втрати.

4) Четвертим кроком стало виокремлення стилів батьківського виховання (на основі оцінки батьків) та виявлення специфіки їх впливів на становлення окремих компонентів особистісного потенціалу підлітків.

Кореляційний аналіз між різними стратегіями батьківського виховання (шкалами методики АСВ) показав наявність великої кількості значущих зв'язків між ними. Це спонукало нас припустити, що сумісну варіацію цих показників можна пояснити меншою кількістю більш узагальнених латентних чинників. З метою пошуку цих чинників нами був проведений факторний аналіз (використовувався метод головних компонент).

Оскільки ми не мали гіпотези щодо незалежності цих факторів, тому було використано метод обертання облімін, який дозволяє виявити фактори, що мають кореляції між собою, на відміну від розповсюдженого методу варімакс, який виділяє незалежні фактори на технічному рівні.

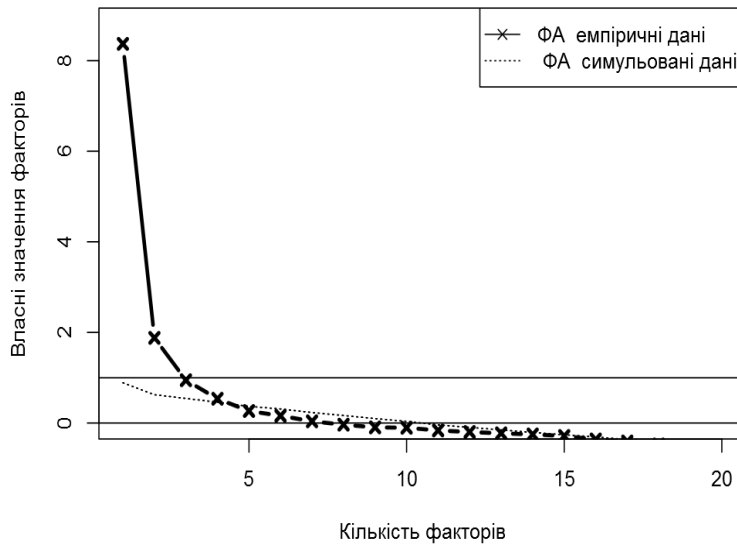
Ми встановили, що критерій адекватності вибірки (КМО) дорівнював 0,66 (що є невисоким, але достатнім значенням), а отже, критерій сферичності Бартлета є значущим ( $p < 0,001$ ). Таким чином, отримані дані придатні до факторного аналізу.

Визначення оптимальної кількості факторів здійснювалося за допомогою методу паралельної факторизації генерованих випадкових даних.

Лінія симульованих власних значень відокремлює 4 фактори на лінії емпіричних власних значень (див. рис. 2.19).

Але, перша спроба факторизації показала, що четвертий фактор має лише одну змінну з навантаженням більше 0,5, тож кількість факторів була

скорочена до 3.



**Рис. 2. 19. Зменшення власних значень факторів при збільшенні їх кількості (за реальними та симульованими значеннями)**

Отримані три фактори розкривають 59 % загальної дисперсії. Результати факторного аналізу з факторними навантаженнями для усіх показників представлені у таблиці 2.5.

Змістовно охарактеризуємо отримані фактори – стилі батьківського виховання (на основі оцінки батьків).

Фактор 1 відповідає латентному чиннику *конфліктної інфантилізації*. Оскільки, головну роль у цьому відіграють протиріччя між батьками щодо питань виховання підлітка, які ведуть до конфліктів у цій сфері. Тобто, конфлікт між батьками виноситься у сферу виховання. Це супроводжується ігноруванням потреб підлітка, але підліток водночас розглядається і як джерело задоволення батьківських потреб (вірогідно, у процесі конкурування батьків за увагу дитини). Інші складові фактору розкривають зазначені вище особливості більш детально: схильність до надмірних санкцій, інфантилізація, нерозвиненість батьківських почуттів,

гіперпротекція та перевага жіночих якостей. Останні дві складові, вірогідно, є типовими для батьків, які намагаються заволодіти дитиною, але єдиний шлях до цього вбачають у її штучній інфантилізації.

Таблиця 2.5

Таблиця факторних навантажень

Показники стилю батьківського виховання	Факторні навантаження		
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Витіснення конфл. у сферу виховання	0,90	0,01	-0,02
Ігнорування потреб	0,83	0,04	-0,15
Розширення сфери батьк. почуттів	0,65	0,16	0,32
Надмірні санкції	0,61	0,14	0,13
Наділення дитячими якостями	0,60	-0,18	0,12
Не розвин. батьківських почуттів	0,57	0,25	0,00
Гіперпротекція	0,54	-0,15	-0,42
Перевага жіночих якостей	0,51	0,28	0,13
Перевага чоловічих якостей	0,50	0,34	0,34
Недостатні обов'язки	0,01	0,83	-0,25
Гіпопротекція	0,09	0,82	-0,01
Потурання потребам	0,16	0,79	-0,14
Проекція негативних якостей	-0,01	0,78	0,37
Виховна невпевненість	0,27	0,66	-0,06
Недостатні заборони	0,21	-0,35	-0,28
Надмірні заборони	0,27	0,33	0,32
Надмірні обов'язки	0,08	-0,24	0,69
Мінімальні санкції	-0,07	0,00	-0,66
Нестійкий стиль виховання	0,03	0,42	-0,57
Фобія втрати	0,23	0,43	0,47
Власні значення	4,47	4,66	2,42
Частка розкритої дисперсії	0,24	0,23	0,12
Кумлятивна дисперсія	0,24	0,47	0,59

Фактор 2 відповідає чиннику *нестачі виховного впливу*. Головними складовими цього фактора є недостатнє делегування підлітку обов'язків та гіпопротекція. Інші складові відображають схильність батьків до не систематичного і занадто вільного стилю виховання: потурання потребам підлітка, проекція негативних якостей на дитину, виховна невпевненість.

Фактор 3 відповідає латентному чиннику *вимогливість*, який передбачає надмірні обов'язки, підвищення санкцій за провину, чіткий стиль виховання.

Виокремлені фактори є частково корельованими. Так нестача виховного впливу і конфліктна інфантилізація мають сильну позитивну кореляцію (0,62;  $p < 0,01$ ).

Гіперпротекція, інфантилізація, з одного боку, гіпопротекція, недостатнє наділення підлітка обов'язками, потурання його потребам, з іншого, як і навантаження його надмірними обов'язками, підвищення санкцій за провину, з третього, у своїх межових проявах можуть давати той самий результат – нерозвиненість у підлітка свободи та відповідальності як основних функціональних структур самодетермінації. В усіх цих випадках однаково, хоча й різними засобами, посилюється залежність підлітка від батьків, що не сприяє розвитку довільності і внутрішньої мотивації у його психіці, поведінці та діяльності.

З метою виявлення специфіки впливу стилів батьківського виховання на становлення окремих компонентів особистісного потенціалу підлітків було проведено кореляційний аналіз виділених факторів (стилів виховання) і компонентів особистісного потенціалу. Результати кореляційного аналізу подані у таблиці 2.6.

Виявлено, що усі три виокремлених нами стилі батьківського виховання (конфліктна інфантилізація, нестача виховного впливу, вимогливість) мають обернені значущі кореляційні зв'язки з такими компонентами особистісного потенціалу підлітка як особистісна зрілість (від -0,53 до -0,18;  $p < 0,01$ ), життєстійкість (від -0,48 до -0,27;  $p < 0,01$ ), інтернальність (від -0,38 до -0,29;  $p < 0,01$ ) та задоволеність життям (від -0,29 до -0,19;  $p < 0,05$ ), тобто не сприяють розвитку цих компонентів особистісного потенціалу.

Конфліктна інфантилізація також має обернені значущі кореляції з осмисленістю життя (-0,36;  $p < 0,01$ ) та конформіською стадією розвитку Еґо (-0,23;  $p < 0,01$ ). З чого випливає, що цей стиль батьківського виховання не сприяє розвитку осмисленості життя підлітка. А батькам підлітків, які перебувають на стадії конформізму, не властиво використовувати

конфліктну інфантилізацію.

Нестача виховного впливу обернено корелює з осмисленістю життя підлітком (-0,36;  $p < 0,01$ ) і автономним локусом каузальності (-0,18;  $p < 0,05$ ). З чого можна зробити висновок, що такий стиль виховання не сприяє розвитку осмисленості життя і автономного локусу каузальності підлітків.

Проте, вимогливість, яку демонструють батьки по відношенню до підлітків, сприяє (позитивно корелює) розвиткові автономного локусу каузальності останніх (0,29;  $p < 0,01$ ).

Таблиця 2.6

**Результати кореляційного аналізу стилів батьківського виховання та компонентів особистісного потенціалу підлітків**

Компоненти особистісного потенціалу	Стилі батьківського виховання		
	Конфліктна інфантилізація	Нестача виховного впливу	Вимогливість
Задоволеність життям	-0,29**	-0,29**	-0,19*
Осмисленість життя	-0,36**	-0,36**	-0,17
Інтернальність	-0,30**	-0,29**	-0,38**
Автономія	-0,06	-0,18*	0,29**
Контроль	0,12	-0,10	0,06
Амотивація	0,16	0,04	-0,02
Життєстійкість	-0,45**	-0,48**	-0,27**
Особистісна зрілість	-0,24**	-0,53**	-0,18*
Стадія самозахисту (E3)	0,10	0,05	-0,06
Стадія конформізму (E4)	-0,23**	-0,08	0,01
Стадія самосвідомості (E5)	0,10	0,02	0,11
Вік дитини	0,01	-0,05	0,04
Вік батьків	0,00	-0,27**	0,06

\*\* -  $p < 0,01$ ; \* -  $p < 0,05$

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що усі виявлені стилі батьківського виховання негативно впливають на становлення особистісного потенціалу підлітка.

Також у результаті кореляційного аналізу виявлено, що чим старший вік батьків, тим меншим у них є прояв нестачі виховного впливу (-0,27;  $p < 0,01$ ).

З метою визначення впливу стилю виховання, притаманного батькам,

на тип розвитку особистісного потенціалу підлітка було використано метод порівняння груп (типів розвитку особистісного потенціалу) на основі критерію *H*-Крускала-Уоліса. Результати порівняння типів розвитку особистісного потенціалу підлітків представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Відмінності у стилі батьківського виховання  
для різних типів розвитку особистісного потенціалу підлітків**

Стилі батьківського виховання	Типи розвитку особистісного потенціалу підлітків						Показники різниці	
	Деадаптивний тип	Імпульсивний тип	Детермінований тип	Автономний тип	Відчужений тип	Інтерналізований тип	<i>H</i> -Крускала-Уоліса	Значущість відмінностей ( <i>p</i> )
Конфліктна інфантилізація	-0,02	0,23	-0,01	-0,49	-0,01	-0,33	25,95	<0,001
Нестача виховного впливу	-0,02	0,33	0,13	-0,51	0,46	-0,53	44,22	<0,001
Вимогливість	-0,23	0,47	0,19	0,07	-0,04	-0,24	24,58	<0,001

В результаті порівняння виявлено, що дезадаптивний тип розвитку особистісного потенціалу найбільш чутливий до таких стилів батьківського виховання як конфліктна інфантилізація та нестача виховного впливу. Детермінований тип найбільш чутливий до впливу стилю конфліктної інфантилізації. Відчужений тип чутливий до впливу конфліктної інфантилізації та вимогливості, проте найбільші оцінки тут має стиль нестачі виховного впливу.

Усі зазначені стилі батьківського виховання негативно впливають на розвиток особистісного потенціалу підлітків.

5) Серед інших факторів, які визначають стиль та стратегії батьківського виховання та можуть впливати на становлення особистісного потенціалу підлітка, нами був розглянутий вік батьків. З урахуванням того,

що вік є об'єктивною характеристикою, його можна вважати опосередкованою причиною зміни психологічних характеристик.

З метою виявлення зв'язку між віком батьків та рівнем розвитку особистісного потенціалу підлітка, його окремих компонентів, ми застосували кореляційний аналіз. В результаті якого виявлено, що вік батьків: 1) позитивно корелює із задоволеністю життям підлітка (0,29;  $p < 0,01$ ), особистісною зрілістю (0,36;  $p < 0,01$ ) та всіма її складовими (0,2-0,42;  $p < 0,01$ ), найбільш сильно – зі складовою «позитивне ставлення до свого Я» (0,42;  $p < 0,01$ ); 2) негативно корелює з їх власною оцінкою потурання потребам підлітка (0,42;  $p < 0,01$ ). Таким чином, чим більшим є вік батьків, тим більшої зрілості особистості слід чекати від підлітка. Цей результат доводить, що зрілість батьків є важливим чинником у формуванні зрілості особистості їхніх дітей, але сам по собі вік не може бути прямим чинником.

б) Шостим кроком було дослідження впливу типу сім'ї (повна / неповна) на розвиток особистісного потенціалу підлітків.

Від того, чи є сім'я повною (в ній є батько і мати), залежить досить багато ключових для нашого дослідження показників (див. Додаток Ж).

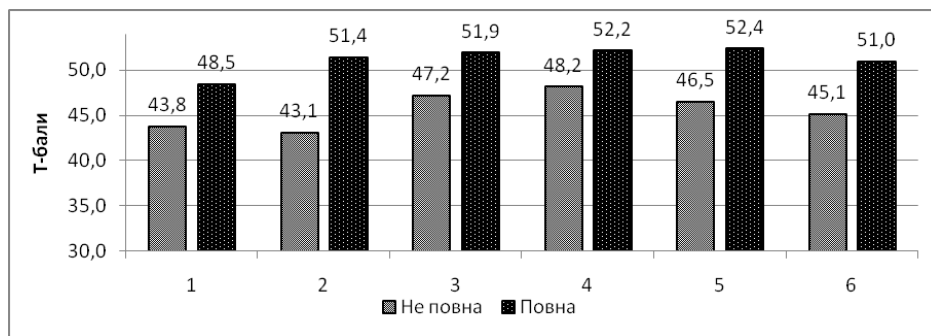
В якості неповної сім'ї ми розглядали таку, в якій підліток проживає лише з матір'ю (батько з різних причин не проживає разом з дитиною), і переважно матір виховує підлітка, піклується про його благополуччя.

З'ясування усіх аспектів впливу типу сім'ї на особистісний розвиток підлітків було здійснено у кілька етапів.

Спершу ми виявили відмінності в структурі та вираженості компонентів особистісного потенціалу підлітків з повних та неповних сімей. З цією метою ми використали методи порівняння груп (підлітків з повних і неповних сімей) на основі критерію *U*-Манна-Уїтні.

Виявлено значущі результати за показниками методик смисложиттєвих орієнтацій та рівнем суб'єктивного контролю (Додаток Ж, табл. 1).

За показниками осмисленості життя (методика смисложиттєвих орієнтацій) підлітки з повних сімей показують більшу задоволеність життям ( $U=830$ ;  $p<0,01$ ), мають вищий локус-контролю життя ( $U=963,5$ ;  $p<0,05$ ). При цьому загальний показник осмисленості життя у них також є вищим ( $U=1012,5$ ;  $p<0,05$ ) (див. рис. 2.20).



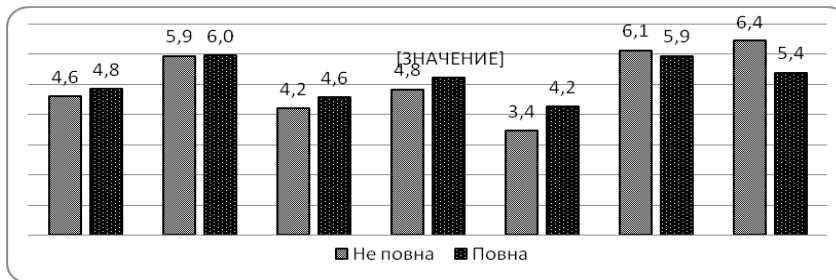
1. Чіткість мети життя 2. Задовол. процесом 3. Задовол. результатом  
4. ЛК-Я 5. ЛК-життя 6. Осмисленість життя.

**Рис. 2.20. Порівняння показників осмисленості життя залежно від типу сім'ї**

Проте, вказані розбіжності за типом сім'ї не змінюють загальну тенденцію до середніх значень осмисленості життя у підлітків. Тобто належність до повної сім'ї не підвищує значення осмисленості життя до високого рівня, всі розбіжності знаходяться у межах середніх інтервалів.

За показниками локусу контролю виявлено, що показник інтернальності у стосунках вищий у підлітків з повних сімей ( $U=1058,5$ ;  $p<0,05$ ), а показник інтернальності в сфері здоров'я вищий у підлітків з неповних сімей ( $U=1859$ ;  $p<0,01$ ) (див. рис. 2.21).

Проте, відмінності між зазначеними показниками не виходять за межі середніх значень. Загальний показник інтернальності не відрізняється залежно від типу сім'ї.



1. Інтернальність 2. У досягненнях 3. У невдачах 4. У родинних стосунках  
5. У виробничих стосунках 6. Уміжособ. стосунках 7. У здоров'ї.

**Рис. 2.21. Порівняння показників локусу контролю залежно від типу сім'ї**

Далі ми виявили відмінності між типами розвитку особистісного потенціалу підлітків з повних та неповних сімей. Для статистичної обробки ми використали таблиці кростабуляції з визначенням критерію  $\chi^2$ , який вказує на статистичну достовірність існування відмінностей. Результати розподілу підлітків з різним типом розвитку особистісного потенціалу у повних та неповних сім'ях представлені у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

**Розподіл підлітків з різним типом розвитку особистісного потенціалу залежно від типу сім'ї**

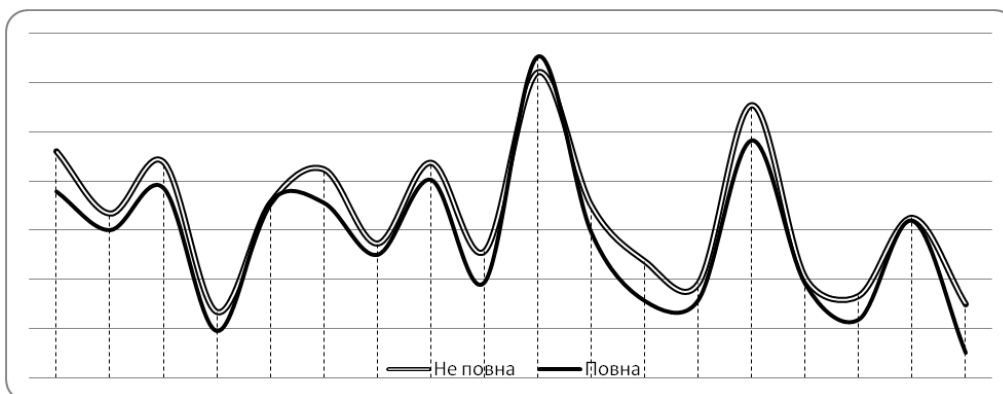
Тип сім'ї	Типи розвитку особистісного потенціалу підлітків					
	Деадаптивний	Імпульсивний	Детермінований	Автономний	Відчужений	Інтерналізований
Неповна сім'я	14,8 %	22,2 %	18,5 %	7,4 %	29,6 %	7,4 %
Повна сім'я	8,7 %	15,4 %	20,2 %	14,4 %	23,1 %	18,3 %

Виявлено, що за критерієм хі-квдрат розподіл частот за усіма типами розвитку особистісного потенціалу між двома типами сімей є рівно

ймовірним ( $\chi^2=4,21$ ;  $p=0,52$ ). Проте, щодо окремих типів з таблиці видно, що існує певне переважання у неповних сім'ях підлітків з відчуженим (29,6 %), імпульсивним (22,2 %) і дезадаптивним (14,8 %) типом розвитку особистісного потенціалу, а у повних сім'ях – підлітків з інтерналізованим (18,3 %) і автономним (14,4 %) типом розвитку особистісного потенціалу.

Далі ми вивчали відмінності у особливостях сприймання характеру батьківського виховання як підлітками, так й їх батьками залежно від типу сім'ї.

Нами виявлено (за результатами методики БОД), що підлітки з повних та неповних сімей однаково оцінюють особливості ставлення їх батьків. Але самі батьки з повних та неповних сімей дають дуже різні оцінки особливостям свого ставлення до дітей (Додаток Ж, табл. 2) (див. рис. 2.22).



1.Гіперпротекція 2.Гіпопротекція 3.Потурання потребам 4.Ігнорування потреб  
5.Надмірні обов'язки 6.Недостатні обов'язки 7.Надмірні заборони 8.Недостатні заборони  
9.Надмірні санкції 10.Мінімальні санкції 11.Нестійкий стиль виховання  
12.Розширення сфери батьк. почуттів 13.Наділення дитячими якостями 14.Виховна невпевненість  
15.Фобія втрати 16.Нерозвин. батьківських почуттів 17.Проекція негативних якостей  
18.Витіснення конфл. у сферу виховання.

**Рис. 2.22. Порівняння особливостей виховання залежно від типу сім'ї**

Самотні матері приділяють дитині або дуже багато сил, часу, уваги, і тоді виховання стає головною справою їх життя, або дитина опиняється на периферії їх уваги і за неї «беруться» лише час від часу, коли трапляється щось серйозне. При цьому такі матері схильні до максимального і не

критичного задоволення потреб дитини, поступаються у питаннях, в яких, на їхню ж власну думку, поступатися не можна. Це відбувається тому, що дитина зуміла знайти до матері підхід, знає її «слабке місце» і домагається для себе ситуації «мінімум вимог – максимум прав». Самотні матері впевнені у «слабкості» своєї дитини, бажають дати їй те, чого свого часу вони були позбавлені самі, обґрунтовують свою позицію тим, що дитина росте без батька і т. ін. Взаємини з дитиною, стають виключно важливими для них.

У самотніх матерів наявний страх перед самостійністю дитини, що неухильно зростає і дорослішає, оскільки дитина задовольняє частину її потреб, які в повній сім'ї задовольняються в рамках подружніх стосунках (взаємна виняткова прихильність). Ще однією вираженою особливістю є конфліктність у взаєминах між батьками. Оскільки батько не проживає з дитиною і бачиться з нею лише час від часу, між ним і матір'ю постійно виникають суперечки щодо виховання дитини.

За результатами порівняння особливостей виховного впливу, який здійснюють батьки з повних і неповних сімей (на основі критерію *U*-Манна-Уїтні) виявлено, що матері, які виховують дітей без батька (неповна сім'я), мають вищі бали, ніж батьки з повних сімей, за показниками: гіперпротекція ( $U=2031,5$ ;  $p<0,01$ ), потурання потребам ( $U=1798,5$ ;  $p<0,05$ ), недостатність обов'язків у дитини ( $U=1813$ ;  $p<0,05$ ), розширення сфери батьківських почуттів ( $U=2096,5$ ;  $p<0,01$ ), виховна невпевненість ( $U=1844$ ;  $p<0,05$ ), нерозвиненість батьківських почуттів ( $U=1883,5$ ;  $p<0,01$ ), витіснення конфліктів у сферу виховання ( $U=2142$ ;  $p<0,01$ ) (Додаток Ж).

Ми також порівняли повні та неповні сім'ї за переважанням стилю батьківського виховання (на основі критерію *U*-Манна-Уїтні). Результати порівняння представлені у таблиці 2.9.

Нами виявлено, що у неповних сім'ях значуще частіше застосовують такі стилі батьківського виховання як конфліктна інфантилізація ( $U=2118$ ;  $p<0,01$ ) і нестача виховного впливу ( $U=1788$ ;  $p<0,05$ ). За

вимогливим стилем виховання повні та неповні сім'ї не відрізняються.

Таблиця 2.9

**Прояви стилів батьківського виховання у повних та неповних сім'ях.**

Стилі батьківського виховання	Тип сім'ї		Показники різниці	
	Неповна	Повна	<i>U</i> -Манна-Уїтні	значущість відмінностей
<b>Конфліктна інфантилізація</b>	55,97	48,45	2118	0,000
<b>Нестача виховного впливу</b>	52,19	49,43	1788	0,029
<b>Вимогливість</b>	49,35	50,17	1312	0,603

Такі результати можна пояснити тим, що у неповних сім'ях більше виражені протиріччя між батьками стосовно питань виховання дитини, які виносяться у сферу виховання, а також не систематичний та вільний стиль виховання.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Емпірично встановлено, що:

1. Розвиток особистісного потенціалу у підлітковому віці характеризується перебуванням на конформістській стадії розвитку Его, вираженою автономною орієнтацією, високим прийняттям ризику, але не розвиненим почуттям обов'язку та негативним ставленням до свого «Я», середньою осмисленістю і задоволеністю життям, середніми показниками життєстійкості та локусу контролю. Провідну роль в особистісному розвитку підлітків відіграють висока мотивація досягнення та здатність до психологічної близькості.

Характер розвитку особистісного потенціалу залежить від статі підлітків: хлопці більшою мірою перебувають на самозахисній стадії розвитку Его, а дівчата в більшості перебувають на стадії самосвідомості; хлопцям більш властивий вищий рівень інтернальності у родинних стосунках, а дівчатам – більш зріле Его.

2. Структура особистісного потенціалу підлітків складається з таких компонентів як особистісна зрілість, інтернальний локус контролю, осмисленість життя, життєстійкість, автономія, вищий середнього рівень розвитку Его.

3. Виділено та описано шість типів розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці: дезадаптивний, імпульсивний, детермінований, автономний, відчужений, інтерналізований. Істотними характеристиками, що визначають тип розвитку особистісного потенціалу підлітків є: життєстійкість, автономний і безособовий локуси каузальності, задоволеність життям та особистісна зрілість. Системотворчими факторами диференціації типів розвитку особистісного потенціалу є розвиток свободи та відповідальності (активності та саморегуляції), а також характеристики психологічного благополуччя / неблагополуччя.

4. Емпірично встановлено, що підлітки та їх батьки мають однакові

уявлення щодо того виховного впливу, який здійснюють батьки. Найхарактернішими стратегіями батьківського виховання і підлітками, і батьками визначено: недостатність заборон, мінімальність санкцій, нестійкість стилю виховання (підлітки)/ виховна невпевненість (батьки). Як не характерні стратегії визначено: ігнорування потреб підлітка, нерозвиненість батьківських почуттів.

Оцінка підлітками особливостей виховання у сім'ї суттєво залежать від їх статі. Так дівчата, на відміну від хлопців, вважають занадто сильним контроль батьків, відчувають нестачу піклування, оцінюють виховну позицію батьків як не досконалу.

5. З'ясовано, що особливості батьківського виховання пов'язані зі становленням особистісного потенціалу підлітків. До стратегій, що не сприяють розвитку особистісного потенціалу відносяться: гіперпротекція і гіпопротекція, надмірність заборон і санкцій, недостатність обов'язків, потурання потребам підлітка, наділення дитячими якостями, розширення сфери батьківських почуттів і нерозвиненість батьківських почуттів, виховна невпевненість, нестійкість стилю виховання, фобія втрати дитини, проекція власних негативних якостей на підлітка, наділення чоловічими якостями, витіснення конфлікту між батьками у сферу виховання. Сприяють особистісному зростанню та ціннісно орієнтують до досягнення професійності, матеріального благополуччя, створення щасливої родини: надмірність обов'язків, мінімальність санкцій та заборон.

6. Особливості батьківського виховання істотно впливають на тип розвитку особистісного потенціалу підлітків. Так, детермінований тип розвитку особистісного потенціалу визначається надмірними заборонами та надмірними санкціями за їх порушення. А імпульсивний тип – надмірними санкціями, розширенням сфери батьківських почуттів, інфантилізацією, фобією втрати, проекцією негативних якостей, витісненням конфлікту у сферу виховання. Інтерналізований тип формується найменшими, порівняно з іншими, значеннями гіперпротекції, недостатніх обов'язків, надмірних

заборон, виховної невпевненості, фобії втрати; а дезадаптивний тип детермінується недостатністю батьківських заборон та найменшим показником фобії втрати. Відчужений тип детермінується вираженою гіпопротекцією, недостатніми обов'язками, виховною невпевненістю, нерозвиненістю батьківських почуттів. Автономний тип – позитивним фоном виховного середовища в сім'ї за умови наявності досить великої кількості обов'язків у підлітка.

7. На основі факторного аналізу визначено три основні стилі батьківського виховання (на основі оцінки батьків): конфліктна інфантилізація; нестача виховного впливу; вимогливість. Встановлено, що стиль виховання батьків впливає на становлення особистісного потенціалу підлітків. Усі зазначені стилі батьківського виховання негативно впливають на розвиток таких компонентів особистісного потенціалу підлітків як особистісна зрілість, життестійкість, інтернальність та задоволеність життям. Конфліктна інфантилізація і нестача виховного впливу не сприяють розвитку осмисленості життя підлітка. На розвиток автономного локусу каузальності підлітків позитивно впливає вимогливий стиль виховання та негативно впливає нестача виховного впливу.

8. Встановлено, що чим старшим є вік батьків, тим більшої зрілості особистості слід чекати від їхньої дитини-підлітка (вищої задоволеності життям, особистісної зрілості, позитивного ставлення до свого Я).

9. Тип сім'ї впливає: 1) на становлення особистісного потенціалу – підлітки з повних сімей більше задоволені своїм життям, краще його усвідомлюють, мають інтернальний локус контролю життя; 2) на особливості батьківського виховання – батьки з неповних більше схильні (ніж з повних) до застосування в якості виховного впливу гіперпротекції, потурання потребам, недостатність обов'язків у дитини, розширення сфери батьківських почуттів, виховну невпевненість, нерозвиненість батьківських почуттів, витіснення конфліктів у сферу виховання.

Основні результати цього етапу дослідження було опубліковано в таких працях автора:

1. Бастрова А. С. Чотири шляхи становлення самодетермінації в підлітковому віці / А. С. Бастрова // Теоретичні та прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ, 2014. – Вип. 2 (34). – С. 23–30.

2. Бастрова А. С. Вплив чинників становлення самодетермінації на інші компоненти особистісного потенціалу підлітків / А. С. Бастрова // Наука і освіта. – Одеса, 2014. – № 12. – С. 69–73.

3. Бастрова А. С. Вплив стилю батьківського виховання на становлення самодетермінації як складової особистісного потенціалу / А. С. Бастрова // Теоретичні та прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ, 2015. – Вип. 2 (37). – С. 44–51.

4. Леонтьев Д. А. Траектория личностного развития у подростков, воспитывающихся в семье, и подростков-сирот / Д. А. Леонтьев, О. В. Сулимина, А. С. Бастрова // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 30–48.

### РОЗДІЛ 3

#### ПРОГРАМА РОЗВИТКУ

#### ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ

##### **3.1. Апробація програми розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці**

Отримані в ході емпіричного дослідження результати дозволили нам запропонувати шляхи розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці, а саме розробити і апробувати програму такого розвитку.

Подальше емпіричне дослідження було організоване як формувальний експеримент, що передбачав цілеспрямований вплив на досліджуваних з метою розвитку особистісного потенціалу у підлітків із частково або взагалі не вираженим особистісним потенціалом.

Розробка програми розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці ґрунтувалась на наступних припущеннях і положеннях.

1. У підлітковому віці, який є вирішальним для становлення власного «Я» особистості, її самостійності і незалежності, перед людиною постають наступні завдання:

- сепарація від батьків: експерименти у взаєминах з однолітками та авторитетними фігурами, що ведуть до досягнення емоційної незалежності від батьків та інших дорослих; посилення автономного функціонування; розвиток здібностей для створення більш теплих стосунків з однолітками;

- розвиток системи моралі: формування набору цінностей та ідеалів, що становитимуть моральне підґрунтя поведінки; досягнення соціально бажаного модусу поведінки;

- досягнення здорової сексуальної ідентичності: прийняття власного тіла та фізичних проявів і навчання тому, як його ефективно використовувати; засвоєння маскулінної та фемінної ролей;

- підготовка до майбутнього: розвиток здібностей і вибір професії; підготовка до реляційних устремлінь, таких як одруження та сімейне життя.

Вирішення цих задач багато в чому залежить від сформованості особистісного потенціалу і, зокрема, самодетермінації як співвідношення свободи (автономії) та відповідальності. Адже саме у підлітковому віці свобода і відповідальність, які в онтогенезі розвиваються відносно незалежно, перетинаються. Можна сказати, що суттю підліткової кризи є суперечність між активністю (суб'єктивним переживанням свободи) та регуляцією (відповідальністю). Подоланням цієї суперечності (конфлікту) є інтеграція активності та регуляції у самодетерміновану активність зрілої особистості. Проте досить часто така інтеграція не відбувається або відбувається частково. Це положення підтверджують виявлені нами в результаті емпіричного дослідження такі типи розвитку особистісного потенціалу як інтерналізований, детермінований, імпульсивний, дезадаптивний та відчужений.

2. В результаті емпіричного дослідження нами виявлено, що окремі стратегії батьківського виховання можуть сприяти розвитку особистісного потенціалу підлітків, а окремі, навпаки, не сприяють становленню особистості, розвитку автономії, відповідальності, життєстійкості підлітків. Також ми встановили, що особливості і стиль батьківського виховання мають істотний вплив на тип розвитку особистісного потенціалу підлітків.

А отже, виокремлені нами шість типів розвитку особистісного потенціалу підлітків є нічим іншим, як шляхами поєднання старого досвіду «Я», що залежить від цілей, стандартів та виховання батьків, і нового, власного досвіду «Я» – як власної самості, про що також свідчать результати нашого дослідження впливу батьківського виховання на особистісний потенціал у підлітковому віці.

Тому при побудові програми розвитку було вирішено не лише включити у групову роботу кейси, пов'язані з батьківським вихованням, а також залучити самих батьків до роботи з психологом.

Загалом, з огляду на отримані дані дослідження та на особливості типів розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці, були

поставлені такі завдання програми розвитку особистісного потенціалу у підлітків:

1. Зміцнення власного «Я» з позиції його сповнення переживанням власної свободи та відповідальності перед собою.

2. Вираження емоцій щодо несвободи та відсутності або надлишку контролю над життєвими ситуаціями.

3. Дослідження суперечностей в ситуації життєвого вибору. Вдосконалення механізмів їх подолання.

4. Розвиток і зміцнення почуття дорослості.

Додатковими завданнями у роботі з батьками стали:

а) інформування батьків щодо особливостей перебігу підліткової кризи;

б) підтримка та супровід батьків протягом проходження їхніми дітьми програми оптимізації;

в) дослідження ставлення батьків до автономії дитини та подолання їх страхів, що з нею пов'язані.

Основні етапи програми розвитку особистісного потенціалу підлітків представлені на рис. 3.1.

**Перший етап програми** передбачав формування експериментальних груп. Для цього були організовані зустрічі психолога з підлітками та батьками.

Деякі особливості та результати цього етапу роботи представлені нижче. Так, повідомлення про те, що під час групової роботи підлітки перебуватимуть у своєму звичному оточенні – у групі однолітків, – було сприйняте батьками з певною тривогою, оскільки вони знають, що таке галасливі, іноді некеровані компанії підлітків. Тому перед початком роботи з групою батьків та їхніми дітьми проводилася передгрупова зустріч для зняття психологічного напруження. Передгруповий контакт з батьками підлітків проводився на зустрічі у сімейному форматі. Це було зроблено для того, щоб не втратити довіру підлітків через те, що їх не запросили на

зустріч, де обговорюють їх самих. В орієнтаційній фазі спочатку була проведена зустріч з підлітком для підвищення його / її автономії, а потім були запрошені його / її батьки.



**Рис. 3.1.Схема програми розвитку особистісного потенціалу підлітків, які брали участь дослідженні**

Передгруповий контакт також включав передгрупове інтерв'ю, що виконувало такі функції:

1. оцінка: потреб, проблем, турбот, життєвої ситуації і вмотивованості до участі у групі;
2. залучення: формування початкового робочого союзу з майбутніми членами груп та їх батьками;
3. навчання: надання інформації про значущість групи і про те, як вона буде функціонувати;
4. роз'яснення конкретної мети групової діяльності;

5. укладання договору, закладання основи для робочого процесу: уточнення процедур і методів, які будуть використовуватися у групі; перегляд очікувань психолога і учасників групи.

В ході передгрупового інтерв'ю ми зіштовхнулися з проблемою вмотивованості наших учасників. Багато з них, якщо не більшість, демонстрували опір змінам. Для деяких підлітків була характерна певна піддатливість, заснована на прагненні до схвалення з боку психолога або від значущих інших, а не на істинному особистому інтересі. Але інші були не вмотивовані зовсім, оскільки до психолога вони прийшли внаслідок зовнішнього тиску (з боку батьків). Вони не турбувалися про те, щоб щось змінити, і не почувалися взмозі це зробити.

В основі будь-якої діяльності психолога лежить питання мотивації, оскільки позитивні та стійкі результати, найшвидше будуть тоді, коли клієнт активно залучається і особисто інвестує у зміни.

За результатами попередніх зустрічей нами було виявлено наступні мотиваційні прояви підлітків, що брали участь у програмі розвитку особистісного потенціалу, які ми наводимо нижче.

*Відсутність мотивації.* Частина підлітків не мали мотивації брати участь у тренінговій роботі, досягати змін через участь у діяльності групи.

Взагалі, відсутність мотивації можна назвати *амотивацією*, яка може з'явитися з двох основних причин. По-перше, через відсутність зацікавленості у даній активності. Підлітки не бачили жодної користі в тому, щоб стати більш самостійними, не розуміли важливості таких змін. Цей тип амотивації можна було спостерігати у підлітків з імпульсивним типом розвитку особистісного потенціалу, а також у дезадаптивних підлітків, які не знаходять у собі сил до змін.

*Зовнішня регуляція.* Одним зі способів, через який підлітки можуть бути мотивовані до участі у психокорекційній роботі, є зовнішня регуляція, коли вони беруть участь у груповому процесі, перебуваючи під контролем або під тиском третіх осіб (батьків, опікунів, вчителів). Серед підлітків із

зовнішньою регуляцією виявлено поділ на осіб з інтродективною регуляцією і з ідентифікацією. *Інтродективна регуляція* притаманна підліткам, які можуть також тиснути на себе самих, використовуючи внутрішні спонуки, такі як почуття людської гідності і гордості, з одного боку, і почуття провини та сорому, з іншого. Приклад інтродективної регуляції демонстрували підлітки, у яких був детермінований тип розвитку особистісного потенціалу. *Ідентифікація та інтеграція* притаманні підліткам, які у повні визнають важливість групової роботи і виявляють щирю готовність брати в ній участь. Ідентифікація виникає тоді, коли люди ідентифікують себе зі значенням діяльності та охоче беруть на себе відповідальність за регулювання своєї поведінки. Коли вони визнають значущість своєї активності, вони будуть у повні інтерналізувати правила і брати участь у поведінці з великим почуттям автономії, а отже, не відчуватимуть тиск чи контроль. Такий вид мотивації спостерігався у підлітків які йшли інтерналізованим шляхом розвитку самодетермінації.

*Внутрішня мотивація.* Такі підлітки схильні займатися якоюсь діяльністю задля власного задоволення, для них процес або діяльність цікаві і приємні самі собою.

Отже, варіації виявлених мотиваційних проявів підлітків простягся від амотивації і опору до повного схвалення і прихильності до процесу. Таким чином, описане вище є континуумом мотивації від відсутності волі до сильної волі чи бажання, те, що ми називаємо континуумом відносно автономії. Цей континуум мотивів представлений в таблиці 3.1.

Оскільки мотивація варіюється від амотивації до високих автономних форм мотивації, і оскільки автономні форми мотивації дають переваги у роботі, виникає питання, яким чином у найкращий спосіб сприяти більш автономним формам мотивації. Саме з цією метою нами обрано процедуру мотиваційного інтерв'ювання.

Таблиця 3.1

**Типи мотивацій, що стосувалися групової роботи  
і зміни поведінки**

Типи мотивації	Феномени	Локус каузальності
Внутрішня мотивація	Інтерес та задоволення від дії	Високий внутрішній
Інтегрована регуляція	Оцінка діяльності та узгодження з іншими особистими цінностями і цілями	Високий внутрішній
Ідентифікована регуляція	Усвідомлення значення діяльності	Внутрішній
Інтроєкційна регуляція	Вмотивовані власним або зовнішнім схваленням, уникнення несхвалення або почуття провини	Дещо зовнішня
Зовнішня регуляція	Вмотивовані зовнішніми винагородами чи покараннями	Високий зовнішній
Амотивація I: низьке значення	Стимул до дій сприймається мало чи не сприймається взагалі	Різноманітний, може бути зовнішнім або внутрішнім
Амотивація II: низька ефективність	Компетенція до змін сприймається мало чи не сприймається взагалі	Безособовий

Мотиваційне інтерв'ю є клінічним методом, який спершу застосовувався в роботі з тими, хто зловживав психоактивними речовинами, але потім поширився як стратегія підвищення мотивації для впровадження будь-яких змін [199]. Мотиваційне інтерв'ю спиралося на положення, що клієнт має амбівалентні почуття щодо змін і припускає, що вирішальним для психолога є «йти поруч», а не боротися з його спротивом, для того щоб зосередити увагу на виявленні та подоланні розбіжностей між бажаною і

фактичною поведінкою. Таким чином, завданням психолога є виявлення мотивації та ідей людини щодо зміни власної поведінки. Мотиваційне інтерв'ю є особистісно-орієнтованим, «не директивним методом для підвищення внутрішньої мотивації щодо змін шляхом вивчення і вирішення амбівалентності» [200, с. 25]. При його застосуванні припускається, що клієнти знають, що краще для них самих, і мають природну схильність рухатися в напрямку до адаптації, якщо їм дати достатню підтримку у своєму дослідженні змін.

Вище зазначена специфіка даного методу спонукала нас до вибору мотиваційного інтерв'ю для бесіди з батьками та деякими підлітками перед залученням їх до групової роботи.

При проведенні мотиваційного інтерв'ю ми враховували притаманні йому три предикти: міжособистісне, практичне і технічне:

- розмовний стиль для зміцнення особистісної мотивації та стимулювання клієнта щодо змін;
- особистісно-орієнтований стиль інтерв'ювання для вирішення проблем амбівалентних почуттів до змін;
- стиль комунікації, орієнтований на ціль, з особливою увагою до мови про зміни; призначений для зміцнення особистісної мотивації та стимулювання клієнта до специфічних цілей через залучення та дослідження особистісних причин до зміни в атмосфері прийняття та співчуття.

Проведення мотиваційного інтерв'ю, також передбачало дотримання певних правил міжособистісної взаємодії:

1. Партнерство – активна співпраця між двома експертами (згідно основних положень мотиваційного інтерв'ю, люди є беззаперечними експертами самих себе; ніхто не буває з ними так довго, чи знає їх краще, аніж вони самі), в якій психолог виступає лише компаньйоном для пошуку та стимулювання мотивації клієнта.

2. Прийняття – розуміння і повага абсолютної цінності кожної іншої особистості та її потенціалу як людської істоти, розуміння і підтримка непорушного права кожної особистості обирати власний шлях, прагнення за допомогою глибокої емпатії зрозуміти її точку зору, і заохочення сильних сторін та намагань даної особи.

3. Співчуття – активне сприяння благополуччю іншої людини, приділення пріоритетної уваги її потребам.

4. Пробудження в пам'яті – переконання у тому, що людина має усе необхідне, завдання психолога полягає у віднійденні цього, воскресінні його у пам'яті.

Проведене нами мотиваційне інтерв'ю обов'язково включало наступні чотири стадії:

1) залучення – процес створення міцного зв'язку для робочих стосунків;

2) фокусування – загострення уваги на конкретному питанні, з яким прийшов «клієнт», з метою розвитку та посилення специфічного напрямку розмови про зміни;

3) пробудження – виявлення мотивації «клієнта» до змін, фокусування на конкретних змінах, використання ідей та почуттів клієнта стосовно того, чому ці зміни мають відбутися;

4) планування – формування прихильності до змін, що поєднується з розробкою специфічного плану дій; розмова про дію, що може охоплювати широке коло питань, проведена з особливою увагою до виявлення власних рішень «клієнтів», сприяючи їх автономії у прийнятті рішень і продовжуючи підтримувати і посилювати розмову про зміни, як план дій.

З метою ілюстрації зазначених вище положень щодо проведення мотиваційного інтерв'ю наводимо інтерв'ю з підлітком (повний текст інтерв'ю подано у Додатку П).

Інтерв'юер: *Доброго дня, Юлю!*

Підліток: *Здрастуйте.*

Інтерв'юер: *Рада тебе бачити!*

Підліток: *Хотілось би і мені так сказати.*

Інтерв'юер: *Можу припустити, що ти не хотіла до мене приходити.*

Підліток: *Так не хотіла! Мене відправили до Вас батьки.*

Інтерв'юер: *Знаєш, чому вони хочуть, щоб ти зі мною поговорила?*

Підліток: *Не дуже. Я була здивована, почувши про те, що вони цього хочуть. Після батьківських зборів вони прийшли і заявили, що я йду до Вас.*

Інтерв'юер: *Що конкретно вони тобі сказали?*

Підліток: *Цитую: «Ти підеш до психолога і будеш вчитися самостійності! Ми не зможемо тобі завжди підказувати що і як треба робити»*

Інтерв'юер: *Мабуть, тобі було не дуже приємно таке почути.*

Підліток: *Звісно ні, та ще й сюди довелося йти.*

Інтерв'юер: *Шкода що тобі довелося.*

Підліток: *Мені часто доводиться робити те чого я не хочу.*

Інтерв'юер: *А з чим це пов'язано? Можеш розказати докладніше?*

Підліток: *Не знаю, різні бувають ситуації. Я не хотіла їхати до табору, бо думала, що там будуть круті дівчата, і я не зможу знайти собі подругу. Або я не хотіла виступати на конкурсі з хімії, адже там було багато людей розумніших за мене.*

Інтерв'юер: *але на скільки я розумію ти поїхала до табору і виступила перед аудиторією?*

Підліток: *так але це коштувало мені чималих зусиль!*

Інтерв'юер: *Як все пройшло?*

Підліток: *Чудово! У таборі мені дуже сподобалося, а моя презентація зайняла перше місце!*

Інтерв'юер: *Дуже приємно чути як ти про це говориш. Та можу я припустити, що незнайомі тобі ситуації викликають у тебе страх?*

Підліток: *так, я і сюди не хотіла йти бо думала, що ви будете осуджувати мене, будете говорити, що я не правильно себе поведжу.*

Інтерв'юер: *але ти цього від мене ...*

Підліток: *не почула..*

Інтерв'юер: *ти здивована?*

Підліток: *Так*

Інтерв'юер: *Що саме тебе так здивувало?*

Підліток: *я щойно усвідомила як мені сильно заважає те, що в моїй голові є картинка чогось не гарного.*

За результатами передгрупового та мотиваційного інтерв'ю було сформовано експериментальну вибірку, що складалась з чотирьох груп.

У першу експериментальну групу було відібрано 36 підлітків віком 14-16 років, з якими проводилась групова робота з метою оптимізації розвитку їх особистісного потенціалу.

В другу експериментальну групу було відібрано 36 батьків, групова робота в даному випадку була спрямована на формування у батьків здатності підтримувати автономію їхніх дітей-підлітків. Оцінка результатів проходження батьками групової роботи здійснювалося за допомогою тестування їхніх дітей (36 підлітків 14-16 років).

До контрольної групи увійшли 36 підлітків 14-16 років, на яких корекційний вплив не здійснювався.

До вище зазначених груп увійшли підлітки та батьки підлітків з такими типами розвитку особистісного потенціалу: інтерналізований, детермінований, імпульсивний, дезадаптивний та відчужений. Підлітки які демонстрували автономний шлях розвитку до програми не залучалися, так як цей тип вважається гармонійним.

Під час передгрупового інтерв'ю виявилася проблема вмотивованості учасників та їх батьків, оскільки лише невелика кількість респондентів демонстрували автономну мотивацію. Проте після проходження мотиваційного інтерв'ю зацікавленість в роботі з психологом зросла.

**На другому етапі** відбувалася групова робота в двох експериментальних групах : 1) з підлітками, 2) з батьками підлітків.

**Робота з підлітками.** Формою організації психологічного впливу нами обрано групову роботу оскільки:

1. Міжособистісне спілкування є провідною діяльністю в підлітковому віці. Підлітки більшою мірою орієнтовані на взаємодію з однолітками, схильні орієнтуватись на референтну групу, на яскравих лідерів, яких вважають авторитетом.

2. Досвід роботи в групі однолітків стимулює вирішення міжособистісних проблем і нівелює почуття відчуженості (підліток виявляє, що в своїх переживаннях він не самотній). Таке відкриття саме собою може бути дуже корисним, оскільки саме воно може сприяти подальшому розкриттю підлітка і уникненню замикання його в собі зі своїми труднощами.

3. Група є найкращим майданчиком для розвитку та удосконалення навичок спілкування. Підлітки, які не вміють встановлювати контакт, часто мають слабе відчуття власного «Я». Робота в групі дозволяє пропрацювати і розкрити все те, що заважає природному спілкуванню.

4. Група є моделлю суспільства у мініатюрі, і за допомогою психолога для підлітків стають очевидними такі соціальні чинники, як тиск, соціальний вплив і конформізм. Оскільки у підлітка вже сформована поведінка і схема налагодження стосунків, у групі він її програє в такому ж вигляді, як і зазвичай, що дає можливість подивитися на себе очима інших.

5. Група є безпечним місцем для експериментування підлітка із власною поведінкою і взаєминами з іншими.

6. Групова робота сприяє розвитку емпатійних здібностей підлітка. У групі можна побувати «у черевиках іншої людини», відчутти те, що відчуває ця людина і зрозуміти, чому вона поводить себе саме таким чином. Пізнання іншої людини є також гарним стимулом для пізнання і розуміння себе.

7. Групова робота передбачає зворотній зв'язок і підтримку від однолітків зі схожими проблемами.

8. Лише поряд з іншими людьми і через них можливе саморозкриття, самодослідження і самопізнання. Відкриття себе іншим і відкриття себе самим собою дозволяють підлітку зрозуміти і змінити себе, а також підвищити впевненість у собі.

Отже, лише за групової форми роботи можна було якнайкраще реалізувати завдання, що були поставлені нами у роботі з підлітками.

Програма розвитку особистісного потенціалу була призначена для підлітків (14-16 років) із дезадаптивним, імпульсивним, детермінованим та відчуженим типами розвитку особистісного потенціалу.

Метою роботи було дослідити, чи можливо подолати вплив стилю батьківського виховання на розвиток особистісного потенціалу підлітка, чи цей вплив є жорстко фіксованим і невиправним.

Для досягнення мети була запропонована система тренінгових занять з підлітками (всього було проведено 20 занять) (Додаток Р). Тренінг з розвитку особистісного потенціалу підлітків проводився на базі психологічного центру "Meliora". Заняття проходили три рази на тиждень і тривали 90 хвилин.

Тренінг проходив у три етапи.

**Перший етап** – орієнтовний (3 заняття). Мета етапу – емоційне об'єднання учасників групи. Основний зміст складають психотехнічні вправи, спрямовані на зняття напруги і згуртування групи, а також на самовизначення і самоусвідомлення.

Початкова фаза групової роботи характеризувалася зменшенням страху, зростаючою довірою, прихильністю, проясненням мети та розумінням і дотриманням норм. Коли група дозріла, акцент на цих питаннях зменшився і група перейшла до середньої фази розвитку.

В якості ілюстрації цього етапу роботи наведемо розроблені підлітками власні правила і групові норми:

✓ Конфіденційність: *«Ми погоджуємось не розголошувати інформацію про учасників групи яку тут почуємо».*

✓ Я висловлювання: *«Якщо хтось з нас захоче чимось поділитися (своїми почуттями, думками тощо), слід говорити від першої особи».*

✓ Безоцінчне судження: *«Ми не даємо порад і не оцінюємо один одного».*

✓ Повага до мовця: *«Ми не перекрикуємо і не перебиваємо людину, яка в цей час говорить».*

✓ *«Ми активні».*

✓ Щирість і відкритість: *«Ми не замовчуємо своїх переживань, що виникли до та під час тренінгу»*

Додатковими правилами були: *«поважати одне одного»; «уважно слухати»; «ставитися до інших так, як нам би хотілось, щоб ставилися до нас»; «підтримувати ідеї інших, навіть якщо ви не погоджуєтесь»; «не сваритися».*

**Другий етап** – розвиваючий (17 занять). Мета етапу – активізація процесу самопізнання, підвищення власної автономності, відповідальності та цінності власних виборів і дій, осмислення власних емоцій та поведінки як реакції на ситуації батьківського виховання, формування мотивації саморозвитку.

У середній фазі учасники вчилися поважати відмінності одне одного і цінувати схожі риси. Зростала прихильність до групи та її цілей. Група стала місцем, в якому учасники могли дійсно працювати з проблемами – обмінюватися, відрізнятися, протистояти, пробувати нові варіанти поведінки.

**Третій етап** – закріплюючий (3 заняття). Мета етапу – підбиття підсумків, вправи закріплювального характеру.

Оскільки третій етап був останнім, учасники закріплювали свої нові навички, а також вчилися завершувати стосунки, які стали для них досить значимими.

Закінчення роботи підліткових груп не можна пускати на самоплив. Підлітки потребують підтримки оточення і допомоги у проходженні через

болісні переживання від втрати нових друзів. У нашому випадку груповий терапевт використав сепараційний період існування групи для того, щоб допомогти її учасникам пройти через фазу закінчення її діяльності.

Групові заняття доповнювалося індивідуальною роботою з психологом. Врахування особливостей типів розвитку особистісного потенціалу у досліджуваних підлітків сприяло індивідуалізації використання психокорекційних заходів. Загальний реєстр формувальних інструментів включав приблизно 100 розвивально-корекційних вправ і методів.

Система тренінгових методів, що були задіяні у формуальному експерименті представлена на рис. 3.2. До основних методів програми увійшли: методи релаксації, ігри, метод метафори, групова дискусія.

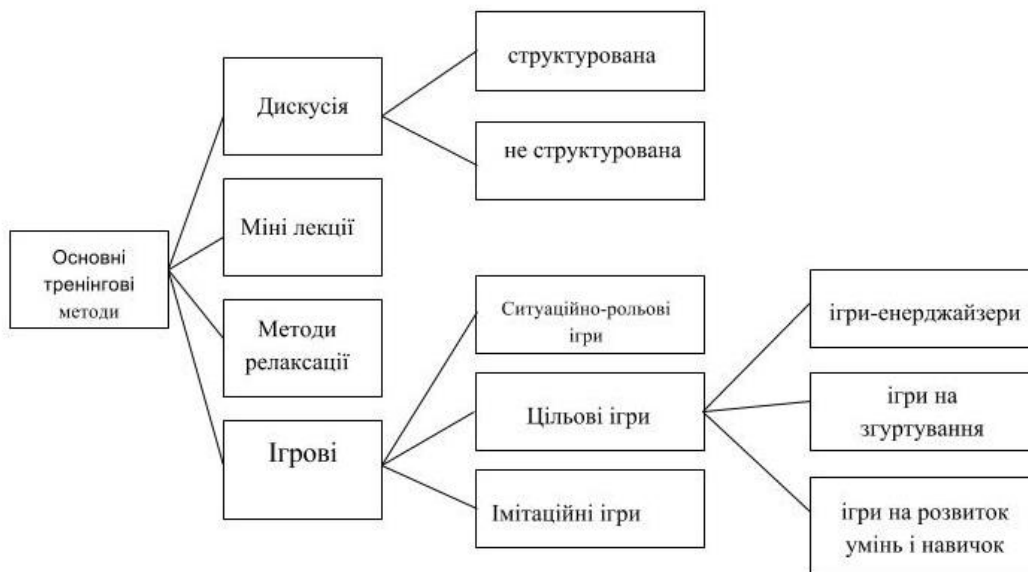
**Методи релаксації** на першій стадії групової роботи використовувалися як спосіб подолання скутості та напруженості учасників, як умова безболісного зняття «психологічного захисту». У подальшій роботі методи релаксації були застосовані з метою навчання фізичної чуттєвої релаксації, вмінню позбуватися зайвого психічного напруження, стресових станів і закріплення способів саморегуляції. Техніка «Земля – матінка, батько – сонце» виявилася найефективнішою для підлітків, які висловилися щодо результатів таким чином: «Мені дійсно стало набагато легше, коли я свої переживання віддала матінці землі, і стало спокійніше і тепліше, коли отримала енергію від сонця».

**Групова дискусія** – це спільне обговорення будь-якого спірного питання, що дозволяє прояснити (можливо, змінити) думки, позиції й установки учасників групи у процесі безпосереднього спілкування. Вона відбувалася в таких формах.

◆ Тематична дискусія – обмін суб'єктивним досвідом з відповідної проблеми, демонстрація різноманітних підходів до її розуміння і можливих шляхів її вирішення.

До тематичних дискусій відносилися: «Батьки та підлітки: як не загубити себе в нерівному бою» (проблеми взаємин з батьками; шляхи

конструктивного вирішення конфліктних ситуацій у взаєминах з батьками), «Парадигми в моєму житті» (як я бачу себе та оточуючих). Проблема парадигм викликала багато емоцій та диспутів. Підлітки визначали, що є центром їхнього життя, і як це впливає на них. В результаті виявлено, що друзі, речі, хлопець або дівчина, школа, батьки – основні парадигми життя у підлітковому віці.



**Рис. 3.2. Основні методи роботи у підлітковому тренінгу**

♦ Інтеракційна дискусія – обговорення вправ та інших подій у групі, обмін емоціями та враженнями з приводу виконаних вправ.

♦ Біографічна дискусія – дозволяє проводити паралелі між тим, що відбувається на тренінгу, і накопиченим раніше життєвим досвідом. Біографічна дискусія у тренінговій роботі поєднувалася з ігровою і застосовувалася в обговоренні деяких вправ після їх виконання, наприклад, після вправи «Монстр».

**Ігрові методи** – ефективний тренінговий прийом, що вчить підлітків внутрішній дисципліні, організує їх діяльність, допомагає зайняти позицію

іншої людини, виховує навички самоорганізації та самоконтролю, розвиває почуття відповідальності і, що також важливо, розвиває свободу і спонтанність. Ігрові методи цінні також тим, що все вище зазначене відбувається на фоні взаємної довіри і задоволення від процесу гри.

У програмі були використані рольові ігри (ігри симуляції), цільові ігри, ігри драматизації, ігри – тренування конкретних соціальних навичок, ігри-дилеми, ігри-провокації.

*Рольові ігри* є частиною класичної психодрами, її суть полягає в тому, що учасники при постановці імпровізованої драматичної вистави випробовують на собі важливі для них проблемні ролі. Саме за допомогою рольових ігор учасники мали можливість зіграти нові для себе ролі (наприклад – власних батьків) та альтернативні ролі (наприклад, зі слухняної дівчинки перетворитися на не слухняну) у безпечних умовах групи, таким чином сформувавши нові моделі поведінки і розширивши гнучкість власної моделі. Рольова гра дозволяла підліткам відчутти цілковиту свободу самовираження; позбутися надмірного контролю та напруги; розширити можливості дій та оптимального реагування; засвоїти патерни ефективної поведінки в конкретних ситуаціях спілкування; створити умови для усвідомлення і корекції власних неадекватних поведінкових моделей.

Теми рольових ігор задавалися як ведучим, так і самими підлітками. До основних тем входили стосунки з батьками та ситуації, що спонукали підлітків до особистого вибору. Інколи та сама ситуація розігрувалася в різних варіантах, а потім обговорювалося, яка реакція чи дія в даній ситуації були найоптимальнішими.

*Цільові ігри*, які залежно від того, для чого вони слугували в нашій програмі, можна поділити на: ігри-енерджайзери, що використовувалися на початку зустрічей для створення почуття свободи та довіри у групі. Наприкінці роботи групи – для завершення зустрічі на позитивній ноті. Протягом роботи групи – для забезпечення динамічності проходження зустрічі. Ігри для згуртування групи. Ігри на розвиток навичок, здібностей та

умінь.

*Ігри драматизації.* У таких іграх відтворюється яка-небудь емоційно забарвлена для учасників ситуація (найчастіше, взята з їх особистого життєвого досвіду), і акцент робиться на тих переживаннях, якими супроводжується її відтворення. В основу такої гри може бути покладена майже будь-яка ситуація міжособистісної взаємодії, актуальна для учасників. Програвалися ситуації конфліктів у взаєминах підлітків між собою або з батьками, педагогами. Завданням таким іграм було відпрацювання навичок конструктивної поведінки в подібних ситуаціях, а також регуляція власних емоційних станів.

Наведемо приклад гри-драматизації. Підліткам було запропоновано розглянути таку ситуацію: *«На фейсбуці з'явилися фотографії найкращої подружки з вечірки, яка відбувалася тоді, коли, за її словами, вона не могла поспілкуватися з тобою, тому що була дуже зайнята. Подруга не знає, що тобі відомо про фотографії. П'ять хвилин тому вона любісінько до тебе щебетала. Отож ти відчуваєш, що тебе образили й зрадили».* Підлітки отримали папірці з можливими реакціями двох видів: реактивними (наприклад: зірватися і піти геть, грубо відштовхнувши подружку з дороги; впасти в депресію; сказати подрузі, що та лицемірка і оголосити їй бойкот; мовчки припинити з подругою всі стосунки) та проактивними (наприклад: пробачити її і дати шанс виправитися; відверто поговорити з нею і поділитися своїми почуттями від того, що вона тобі збрехала тощо).

*Ігри – тренування конкретних соціальних навичок.* У них відтворюються, зазвичай багаторазово, задані ведучим ситуації міжособистісної взаємодії, і учасники тренують навички конструктивної поведінки. Зразки такої поведінки в більшості випадків попередньо демонструються або описуються, гра будується за принципом «вчися робити так само».

Прикладом тренування навичок слугувала гра «Досягнення синергії». Підлітки мали потренуватися діяти у конфліктних ситуаціях з батьками

таким шляхом: 1) визначити проблему; 2) постаратися зрозуміти інших (їхній шлях); 3) шукати розуміння інших (мій шлях); 4) створити нові ідеї та можливості (мозковий штурм); 5) знайти найкраще рішення («вершинний шлях»). Домашнім завданням для дітей стало випробувати цю техніку вдома. Ось які результати отримала учасниця тренінгу: *«Ми з подружками хотіли піти на концерт своєї улюбленої групи, але я прекрасно знала, що без скандалу не обійдеться, коли я про це скажу батькам. Я захотіла поговорити з ними не так, як завжди, а постаратися використати техніку, якої Ви нас навчили. Я підійшла до батьків і сказала, що хочу з ними поговорити, розповіла про концерт і сказала, що хочу вислухати всі їхні заперечення. І всі з них собі записала. Список був досить значним. Мама боялася що з нами щось може трапитися, поки ми будемо добиратися додому, адже це вже буде майже 12-та вечора, що ми будемо знімати з себе верхній одяг і танцювати лише в ліфчиках (вона бачила таке на іншому концерті). Тато сказав, що боїться кишенькових злодіїв, яких багато в натовпі, і хлопців, які до нас будуть чіплятися, а ще йому не подобалася група, яка виступала. Він сказав, що у них очі наркоманів, і що на концерті точно будуть наркотики. Коли вони закінчили, я перечитала свої записи, детально відповіла на кожне з заперечень. Я сказала, що по дорозі додому будемо триматися інших людей, що ми одягнемся пристойно, але не надто тепло, і в жодному разі не будемо роздягатися. Татові сказала, що гроші сховаю в потайну кишеню куртки, що я і мої друзі наркотиків не вживаємо. Вони були сильно здивовані моєю поведінкою і погодилися відпустити мене на концерт, але сказали, що спочатку відвезуть нас на концерт, а потім з нього заберуть. Так що цей спосіб дуже хороший, ми одне одного зрозуміли і, здається, стали більше поважати почуття і бажання одне одного».*

*Ігри дилеми.* В основу сюжету таких ігор покладена необхідність зробити вибір з опорою на певні критерії і відстоювати його перед іншими учасниками. Завдання цих ігор – тренування навичок впевненої поведінки і відстоювання своєї точки зору.

*Ігри провокації.* У таких іграх учасники навмисно ставляться в скрутні ситуації, а від них вимагається зберігати незворушність і демонструвати упевнену поведінку. Такі ігри спрямовані на тренування навичок саморегуляції.

Як додатковий використовувався метод метафори. У метафорах відображені типові ситуації людського буття та зосереджена людська мудрість. Метафори дозволяють працювати з цінностями, життєвими цілями та з рефлексією підлітків, розширити кругозір, опанувати нові рольові моделі, збагатити ресурси, розібратися у власних емоційних переживаннях, а також узагальнити індивідуальний досвід.

У груповій роботі з підлітками психолог дав завдання кожному з них описати свою особисту місію. Ось деякі з описів: *«Я буду розвивати позитивне бачення себе, прийматиму виклики долі з впевненістю, що я їх подолаю. Вирішуватиму проблеми мірою їх надходження. Знаходитиму час як для себе, так і для друзів. Буду цінувати і любити свою сім'ю».* *«Довіра, Рух, Успіх, Життєстійкість, Безстрашність, Автономія».*

**2. Робота з батьками.** Створення програми роботи з батьками спиралось на ряд положень, висловлених провідними дослідниками даної проблематики [147; 148; 150; 161; 167], а також, отримані нами результати емпіричного дослідження (див. розділ 2).

Коли батьки підтримують автономію, вони заохочують дітей вирішувати свої власні проблеми, приймають дитячі перспективи і зводять до мінімуму використання тиску і контролю. Коли батьки схильні до контролю, вони цінують слухняність і відповідальність, вирішують проблеми своїх дітей самі, беруть на себе ініціативу у взаєминах, і виходять з власних перспектив, а не перспектив дитини [158]. Результати нашого дослідження підтверджують позитивний ефект від підтримки автономії і негативні наслідки батьківського контролю над підлітками. Зокрема, схильні до контролю батьки сприяють створенню зовнішнього локусу причинності у своїх дітей і підривають їх впевненість у своїх силах.

То що ж змушує батьків контролювати своїх дітей, навіть якщо вони самі прагнуть підтримати їх автономію? Згідно з результатами опитування батьків досліджуваних, а також згідно з результатами досліджень провідних зарубіжних вчених [197], існує три типи тисків: ззовні, знизу, і зсередини.

Приклад тиску ззовні. Мати: *«У мене ніколи немає часу для своїх дітей, я завжди на роботі. Мушу заробляти гроші, бо цього крім мене ніхто не зробить»*. *«Краще я сама один раз зроблю все як треба, ніж потім буду виправляти те, що наробить моя дитина»*. Батько: *«Інколи я зриваюся на своїй дитині тільки через те, що в мене самого на роботі був поганий день»*.

На підтримку слів батьків можна навести дослідження екологічного теоретика У. Бронфенбренера, який підкреслює, що батьки не виховують своїх дітей у вакуумі, а є вразливими щодо тиску і стресогенних факторів навколишнього середовища [147; 150; 182].

Стрес та інший тиск, зокрема економічний, узурпують час і психологічну готовність батьків, необхідні для виховання, яке підтримує автономію підлітка. По-перше, такий тиск зосереджує батьків на власному скрутному становищі, що робить їх більш черствими і байдужими до потреб і перспектив своїх дітей. По-друге, дозвіл дітям вирішувати свої власні проблеми, ймовірно, потребує більше часу і терпіння, ніж вирішення їхніх проблем самими батьками, і ці батьківські ресурси можуть бути підірвані стресом.

В. Маклойд і Л. Вілсон [196] виявили, що економічні труднощі були передумовами психологічного лиха, пов'язаного з каральним вихованням. Подальше дослідження матерів та підлітків [197] відтворило подібну модель, в якій безробіття матерів призводило до збільшення у них депресивних симптомів, через що посилювалися покарання ними своїх дітей.

Таким чином, ці дослідження показують, що коли батьки страждають від економічного лиха, вони можуть переживати депресію, тривожність, дратівливі настрої, які потім призводять до більш жорсткого і більш карального виховання. Ці дослідження підтверджують ідею, що виховання,

за якого підтримується автономія, може бути знищене стресовими ситуаціями.

Приклад тиску знизу. Батько: *«Мій син, якщо його не контролювати і не змушувати, нічого робити не буде»*. Мати: *«Мій так само, йому б тільки перед комп'ютером сидіти. Якщо я його про щось прошу, він не чує, і тоді я дратуюся і кричу»*.

Після новаторської роботи Р. Белла [147] 1960 року психологи прийшли до розуміння того, що не лише батьки впливають на дітей, а й діти також впливають на своїх батьків. Так само, звичайно, може бути і у випадку з контролем. Діти, які співпрацюють з батьками, виконують свої обов'язки і не грублять, можуть отримати додаткову підтримку автономії, тоді як ті, хто відмовляються від співпраці, випробовують терпіння батьків і не беруть на себе відповідальність за свою роботу, можуть викликати більший контроль.

Кореляційні дослідження доводять зв'язок між дитячою «важкістю» та батьківським контролем. М. Раттер і Д. Квінтон [206], в їх 4-річному лонгітюдному дослідженні дітей, які мали психічні захворювання, показали, що діти з несприятливими темпераментними особливостями (суміш низької регуляції, низької пластичності, негативного настрою та низької перебірливості) частіше, ніж інші діти, були об'єктами батьківської ворожості, критики і дратівливості.

У дослідженні підлітків Р. Монтемайора [202] за гіпотезу було взяте припущення, що те, як батьки сприймають поведінку дитини, ймовірно, буде пов'язане з їх виховним стилем. Таким чином, матерів і батьків запитали про «важкість» їх дітей (наприклад, моя дитина стримана і не примхлива) і про те, як вони бачать саму ситуацію підліткового етапу (наприклад, підлітковий вік є важким часом ужитті дітей та їх батьків). Результати показали, що батьки (але не матері), які вважали підлітковий вік важким часом, були більше схильні до контролю своїх дітей. Це свідчить про те, що поведінка батьків більше залежить від їх стереотипів, ніж від наявних особливостей підлітка [202].

Послідовний аналіз взаємодії між батьками і дітьми показує, що опозиційна поведінка призводить до роздратування і посилення контролю, який, у свою чергу, викликає непокору [170].

Приклад тиску зсередини. Мати: *«Бувають ситуації коли я почуваю себе ніяково перед іншими людьми за свого сина. Він може не привітатися, нечемно поводитись. Звісно, я роблю йому зауваження».*

Внутрішній тиск батьків також визначає виховання. Одна з концепцій пов'язаних з внутрішнім тиском, – це концепція зацікавленості [177]. Коли люди особисто зацікавлені, їх продуктивність має наслідки для їх власної самооцінки. Іншими словами, гідність та самооцінка залежать від результату. Люди будуть пишатися і добре про себе думати, якщо вони працюють добре, але соромитися, можливо, ніяковіти і погано про себе думати, якщо погано працюють. Таким чином, результат діяльності ставить під загрозу самооцінку, і люди дуже вмотивовані, щоб захистити її, створюючи позитивний результат.

Так, коли батьки довідуються, що хтось оцінює їх або їхніх дітей, вони стають активнішими у процесі виховання, проте найчастіше така активність є більш контролюючою.

До внутрішніх причин порушення батьками автономії своїх дітей слід віднести відчуття втрати. Воно стосується втрати довіри у близьких взаєминах з дитиною (підліток дедалі більше вимагає особистого простору і вороже ставиться до спроб батьків бути в курсі усіх подій, які з ним відбуваються), а також втрати почування потрібності дитині і можливості її захистити від усіх негараздів (дедалі більше часу підліток проводить поза домом і дедалі більше залежить від компанії друзів).

Батькам також властивий страх, пов'язаний з тим, що вони не знають, як пережити настільки складний період життя своєї дитини і допомогти їй його пройти. Особливо страх посилюється в умовах жорстокої, матеріалістичної і насильницької культури, яка притаманна нашому часу. Не дивно, що деякі дорослі часто вдаються до межових заходів: покарань,

жорсткого обмеження і тотального контролю, з одного боку, або цілковитого потурання, з іншого. Але, на жаль, обидва ці підходи руйнують головне у взаєминах: довіру і бажання їх продовжувати. У дітей за такого виховання не народжується навіть бажання обговорити щось зі старшими, адже в першому випадку їх точно покарають, а в другому – не почують.

За результатами опитування батьків, проведеного нами в ході формувального експерименту, виявлено, що нормальному розвитку особистісного потенціалу підлітків перешкоджають: тиск ззовні, знизу і зсередини, які визначають стиль батьківського виховання. Тиск ззовні виникає як наслідок стресу, а також серед іншого, економічного тиску, на протидію якому витрачається лєвова частка часу та психологічних ресурсів батьків. Негативними наслідками зовнішнього тиску є: втрата батьками достатнього рівня уваги і адекватності щодо потреб дітей; самостійне вирішення проблем дітей батьками (без залучення підлітків) внаслідок браку часу і терпіння; перебування батьків у стані депресії, тривоги і роздратування призводить до більш жорсткого і більш карального виховання. Тиск знизу провокується самими підлітками – сильніший контроль з боку батьків викликається поведінкою підлітків: відмовою від співпраці з батьками, випробовуванням їх терпіння, відмовою від відповідальності за свої справи. Тиск зсередини (внутрішній) здійснюється внаслідок власних оцінок і переживань батьків: 1) коли батьки усвідомлюють, що хтось оцінює їх або їх дітей, внаслідок чого вони стають активнішими у процесі виховання, проте найчастіше така активність є більш контролюючою; 2) переживання батьками загрози втрати контакту з підлітком та страх з приводу того, як пережити цей складний період.

Благополуччя ж підлітків, як показало наше дослідження, залежить від можливості спілкування заснованого на порозумінні зі своїми батьками, від того, чи можуть вони спиратися на цінності батьків і при цьому мати свій власний вибір, від того, підтримують їх чи ні. Адже стикаючись з тиском групи однолітків або дорослих, з насильством і проявами жорстокості, з

бажанням визнання і страхом відторгнення, з величезним хаосом почуттів і переживань в настільки не легкий для них період, підлітки потребують відгуку від своїх батьків. Їм важливо висловити те, що їх турбує і досліджувати різні варіанти поведінки в безпечній обстановці, яку створюють батьки, просто вислуховуючи своїх дітей і не засуджуючи їх.

Оскільки батьки підлітків з першої експериментальної групи не могли бути повністю відсторонені від процесу групової роботи їхніх дітей, то для них (для запитань стосовно групи і їхніх дітей в ній) відводився час протягом трьох фаз існування групи: у передгруповому контакті, на екваторі групи та по закінченні її роботи. Також кожен з батьків міг прийти на консультацію до психолога в будь-який момент існування групи, але за умови не порушувати конфіденційності. На таких зустрічах обговорювалися амбівалентні почуття батьків стосовно змін їх дитини, а також питання, які в них виникали. Багато батьків були не в змозі сформулювати всі питання, на які вони хотіли б почути відповіді, тому завданням психолога стало сформулювати орієнтовні питання і відповісти на них: 1) Як група може допомогти моїй дитині? 2) Що насправді відбувається в групі? 3) Що є специфічним для групової роботи? 4) Яка мета групи?

В другій експериментальній групі для того, щоб навчити батьків підтримувати автономію їхніх дітей-підлітків, був створений батьківський клуб, діяльність якого складалася з 7-ми зустрічей по три години кожна. До групи увійшли батьки 36 підлітків. Зустрічі проходили вечорами в психологічному центрі «Meliora».

Завдання групи:

- 1) ознайомлення батьків з методиками спілкування, спрямованими на виведення їх взаємин на більш задовільний рівень;
- 2) актуалізація та розвиток особистісної рефлексії;
- 3) розвиток міжособистісної рефлексії, розуміння переживань підлітком життєвих ситуацій.

Можна виділити 3 етапи в процесі роботи групи: знайомство з

батьками і з результатами тестування, вивчення технік і завершальна зустріч з дітьми та батьками.

Після знайомства для більшого розуміння того, що відбувається з їхніми дітьми в цей складний підлітковий період, батькам було запропоновано згадати свій власний досвід пубертатного періоду і розповісти, що було в ньому хорошого, а що поганого. Так, з основних позитивних сторін були виділені: «тусовки» з друзями, свобода пересування, відсутність тривоги про те, де дістати гроші, експерименти із зовнішністю, закоханість: До прикладу висловлювань: *«Найприємніше, що було в цьому віці, це те, що я не турбувалася про завтрашній день. Кожен день був сповнений радістю зустрічей з друзями і новою закоханістю в старшокласника»*. З негативного досвіду батьки назвали таке: занепокоєння з приводу своєї зовнішності, з приводу того, приймуть чи не приймуть однолітки, з приводу оцінок та успішності у школі і поза нею. Майже всі говорили про сумніви і всепоглинаючу тривогу з приводу власної ідентичності («Хто я є?»). До прикладу: *«Я весь час не могла зрозуміти, хто я, що я люблю, чого не люблю, що я хочу робити, а чого не хочу. Я – це я чи я когось наслідую? Чи можу я подобатися іншим такою, яка я є?»*

Разом з батьками ми обговорили, те що підлітки вважали для себе підтримкою з боку батьків, а що навпаки, було для них болючим і важким. Так, з підтримуючої поведінки батьків були виокремлені такі патерни:

- з'ясування відносин (аж до покарання) віч-на-віч, а не в присутності свідків;

- підтримка починань і підштовхування до досконалості в цих починаннях;

- наполягання на всебічному розвитку та набутті багатьох навичок;
- знаходження батьків поруч у дуже емоційні періоди.

З болючих моментів були виокремлені такі:

- вічне незадоволення стараннями дитини;
- постійні звинувачення і приниження;

- переважання потреб батьків над потребами дитини;
- тотальна гіперопіка;
- відсутність правил.

Після обговорення тих моментів з підліткового життя батьків, які їм створювали проблеми, група перейшла до обговорення того, що їх турбує у власних дітях і як зробити так, щоб не повторювати помилок.

Турбувало батьків таке:

- небажання дитини жити за правилами;
- її нові пріоритети (упала успішність у школі внаслідок захоплення спортом);
- нова компанія однолітків і її «поганий вплив».

У другий день було проведено невелику вправу-дослідження: психолог групи в ролі підлітка ділилася тим, що її турбувало, а завданням батьків було реагувати не прийнятним для нього чином. Теми сюжетів були такі: «Не хочу вступати до університету», «Чому я повинен виконувати домашні обов'язки?»

Варіантів реакції батьків було багато. Наводимо деякі з них:

1. «Я не хочу вступати до університету» – *«Не дурій! Ти будеш вступати до університету і це не обговорюється!»*; *«Ти збожеволів? Вчення – світло, а невчення – пільма. Ти будеш вчитися»*; *«Хочеш, щоб тато збожеволів? Він так багато працює, щоб ти міг вчитися»*.

2. «Чому я повинен виконувати домашні обов'язки?!» – *«Тому що мені набридло годувати дармоїда!»*; *«Чому ти весь час скаржишся? Я в твоєму віці всі домашні обов'язки виконувала, а ти їй сміття винести не можеш»*.

Психолог в ролі дитини поділився своїми емоційними переживаннями, а саме: почуттям відштовхування, образою, роздратуванням, адже все сказане було або безапеляційно-критично, зі зверхнім висміюванням, або з безглуздими порадами.

Батьки помігали, що такі фрази вони говорять досить часто і ніби

«автоматично». Серед причин такої своєї поведінки багато хто називав поведінку їхніх власних батьків, неможливість переносити неприємні почуття дитини, страх і брак часу розбиратися «з усім цим».

Оскільки батьки не переносять ситуації, коли дитині погано, коли вона у сум'ятті і не знає що, їй робити, у них виникає непереборне бажання терміново допомогти, дати пораду або виконати щось за неї. У подальшому завдання стояло таке: поміняти установку батьків з «як мені все виправити» на «як мені допомогти своїй дитині виправити ситуацію самостійно». Для цього батькам роздали картинки, на яких були зображені ситуації застосування батьками навичок, які можуть бути корисними для дитини в моменти, коли вона почувалася погано або не знає, що робити. До таких навичок ми відносили:

1. Ідентифікація думок і почуттів.
2. Реакція на почуття словами або вигуками.
3. Фангазії про те, чого не можна зробити в реальності.
4. Співчуття з внесенням корективів у поведінку.

На ситуації, про які ми говорили раніше, батьки спробували реагувати інакше. Спочатку це було досить складно – вони ретельно обмірковували свої слова, витримували паузи, але незабаром говорити по-іншому їм стало легше.

1. *«Я не хочу вступати до університету» – «Схоже, у тебе є інші бажання. Розкажеш?»; «Ти не впевнена, що вища освіта тобі буде корисною? Як було б здорово знати, чи стане у пригоді тобі університетська освіта, чи ні».*

2. *«Чому я повинен виконувати домашні обов'язки?!» – «Я чую по твоєму тону, що тобі це не подобається»; «Це не найулюбленіше твоє зайняття. Здорово було б, якби сміття саме йшло на смітник, але, на жаль, воно цього не робить, а мені дуже потрібна зараз твоя допомога. Обіцяю, завтра ми придумаємо, як розподілити домашні обов'язки між нами усіма».*

Тема третьої зустрічі була: «Уміння налагоджувати співпрацю».

Поки діти маленькі, батьки невпинно за ними стежать: помили чи не помили руки, чи почистили зуби, чи лягли спати в належний час, чи дякують, чи вігаються. Крім цього, вони стежать за тим, щоб діти не вибігали на дорогу, не запихали пальці в розетку, не їли пісок, не билися, не плювалися і таке ін. У підлітковому віці картина не особливо змінюється, батьки все одно невпинно пильнують своїх чад: чи роблять домашні завдання вчасно, чи висипаються, чи чистять зуби, чи змінюють одяг. Разом з тим, батьки стежать за тим, щоб їхні діти не робили певних речей: «Не розмовляй з набитим ротом, не говори зі мною в такому тоні, не розкидай одяг».

Ми попросили батьків навести приклади того, що дитина повинна і не повинна робити протягом дня, починаючи з ранку. Ось що з цього вийшло.

Вранці: *«Не спати після того, як задзвонить будильник». «Не забути поснідати». «Не ходити в одному й тому ж одязі». «Не застрягти у ванній, не даючи нікому туди увійти». «Не спізнитися на перший урок». «Не провокувати сестру на скандал». «Не забути ключі і гроші».*

Вдень: *«Подзвонити, як тільки прийде додому зі школи». «Погуляти з собакою». «Зробити уроки». «Зробити уроки з музики». «Нікуди не йти, поки не скаже, куди і з ким іде». «Не діставати брата».*

Вечір: *«Не закриватися в кімнаті. Проводити час у колі сім'ї». «Не базікати всю ніч по телефону. Доробити домашнє завдання». «Не сидіти всю ніч в інтернеті. Доробити домашнє завдання». «Не витрачати так багато гарячої води, купаючись». «Не забувати на ніч одягати ретейнер». «Лягти спати раніше, щоб не бути втомленим зранку».*

Оскільки найпростіше прохання може викликати у підлітка цілий вихор обурення, то батькам добре б навчитися ставати на їх місце і уявляти їхні стани, переживання, міркування. Для цього у наступній вправі психолог з позиції батьків використовувала деякі типові методики, які застосовуються батьками для того, щоб змусити своїх дітей зробити те, що на їхню думку є необхідним і / або бажаним. Ось як відреагували на ці підходи «підлітки»:

На звинувачення: *«Перестань на мене кричати»; «Вийшла тільки на секундочку»; «Мені треба було в туалет».*

На обзивання: *«Такий вже я дурень ...»; «А я і є безвідповідальна людина»; «А я нічого в житті правильно не роблю».*

На погрози: *«Я тебе ненавиджу!»; «Який я буду радий, коли піду з цього будинку назавжди».*

На накази: *«Не хочу я зараз цим займатися»; «Досить на мене наїжджати!»; «Я сяду за уроки, коли захочу».*

На лекції та моралізаторство: *«Про що ти? А то я відволікся...».*

На попередження: *«Як ти можеш таке казати, ти ж нічого про моїх друзів не знаєш...»; «Говори що хочеш... Я знаю, що роблю».*

На жертовність: *«Так, я така зіпсована дитина»; «А ти сама винна, що я така. Ти мене сама розпестила!»; «Ах, як я винен...».*

На порівняння: *«Вона просто прикидається»; «Я її ненавиджу!»; «Ти завжди любила його більше, ніж мене».*

На сарказм: *«Думаєш, це смішно?»; «Ти знущаєшся з мене, що ти хочеш?»*

На пророцтва: *«Я абсолютно безнадійна людина»; «Я приречений».*

Для уникнення подібних реакцій батькам були запропоновані наступні техніки. Замість того щоб віддавати накази («Зроби музику тихіше! Негайно!»), можна зробити наступне.

1. Описати проблему: *«Коли у тебе так голосно грає музика, неможливо ні думати, ні розмовляти».*

2. Описати свої почуття або відчуття: *«У мене від такого шуму болять вуха».*

3. Поінформувати: *«Часті підвищені звукові навантаження можуть пошкодити слух і психіку».*

4. Запропонувати вибір: *«Що тобі більше підходить: зменшити звук чи зачинити двері в свою кімнату?»*

5. Висловити своє побажання одним словом: *«Гучність!»*

6. Озвучити свої життєві цінності й очікування: «Нам всім слід більше замислюватися над тим, як оточуючі переносять гучну музику».

7. Зробити щось несподіване, наприклад, закрити вуха руками, жестом показати, що треба збавити гучність, скласти долоні і висловити свою подяку поклоном.

8. Викласти у письмовому вигляді: «Музику можна і варто вмикати голосно, якщо всі зібралися танцювати, а от коли нас двоє, будь-ласка, роби її тихішою».

В основі того, як успішно вирішувати великі проблеми, лежить здатність давати собі раду з дрібними, повсякденними проблемами. Від того, як ми реагуємо на брудні речі, залежить те, якими будуть наші взаємини з дитиною-підлітком. Наша емоційна реакція може відштовхнути або зблизити з дитиною. Якщо наші реакції сприяють зближенню, то діти, коли будуть перебувати в стані внутрішньої боротьби або зовнішнього тиску, коли їм буде незрозуміло, що робити в ситуації, що склалася, будуть знати, що можна звернутися до батьків і ті їх зрозуміють та допоможуть.

Четвертою темою нашої роботи з батьками стала: «Альтернатива покаранню».

За результатами дослідження, покарання сильно пригнічує підлітків, і вони почуваються безсилими та втрачають віру в себе. Коли батько карає дитину, перед дитиною зачиняються всі двері, і в неї немає шансів змінити ситуацію на краще. Але є альтернатива покаранню, за допомогою якої підліток може визнати свою провину і постаратися виправити скоєне. Адже для батьків важливо навчити підлітка робити висновки зі своїх помилок, а не кожен раз припиняти неприйнятну поведінку.

Альтернативи покаранню:

- висловити свої переживання;
- заявити про свої очікування;
- підказати спосіб заглибити провину;
- запропонувати можливість вибору;

- вжити активних дій.

П'ятою темою роботи з батьками стало: «Спільне вирішення проблеми». Була представлена 5-ти крокова методика, за допомогою якої можна разом з дитиною впоратися з проблемою, що виникла.

Перший крок, після того як буде озвучена проблема, – вислухати думку підлітка з цього приводу, не оцінювати, не перебивати, не реагувати емоційно. Другий крок – продемонструвати йому, що вони зрозуміли його точку зору, батьки підвищують ймовірність того, що він вислухає їх у відповідь. Третій крок – висловити свою точку зору. Четвертий – запропонувати підлітку влаштувати спільний мозковий штурм і почергово пропонувати варіанти вирішення проблеми. П'ятий крок – після того, як ідеї будуть записані, обрати найбільш прийнятну, якщо необхідно – внести корективи і втілити рішення в життя.

З однією матір'ю була проведена показова робота такого змісту. Ось, що вона говорила про свої переживання в ролі дитини: *«Я почувала велику повагу до себе з боку дорослих, бачила і розуміла, що мене слухають, чують і прислуховуються до моєї думки, що я вільно можу говорити навіть про найпотаємніші почуття і бажання і не зустріну з боку мами несхвалення, а головне, що ми команда і можемо впоратися з усіма проблемами разом».*

Шостою темою роботи з батьками були: «Похвали».

Деяким подобається, коли їх хвалять, і навіть хочеться, щоб це робили частіше. Проте для інших похвали є джерелом певного дискомфорту. Підлітки вважають їх або обманом, або спробами маніпулювати ними. Чи може така різниця в реакціях залежати від форми, в якій виражена похвала? Вочевидь, так. Такі слова, як «Ти – кращий за всіх... чесніший за всіх... розумніший за всіх... щедріший за всіх...», цілком можуть позбавити душевного спокою, оскільки змушують того, до кого вони звернені, пригадати ситуації, коли він поведився не дуже добре, щиро, розумно тощо. Щоб замінити такі слова, можна звернутися до описів, розповідаючи те, що бачимо, або те, що відчуваємо. Можна описати, як саме людина старається

або чого вона досягла. Чим конкретнішими будуть такі описи, тим краще.

*Зустріч батьків та дітей.* Остання зустріч проходила спільно з батьками та підлітками. Для поліпшення мікроклімату була проведена вправа «Доброта», протягом якої після попередньої 5-хвилинної підготовки підліток розповів про мати/батька, а мати/батько – про дитину. При цьому необхідно було підкреслити, що саме оповідач цінує в тому, про кого розповідає.

Протягом вправи «Фантазія» учасникам пропонувалося уявити себе в ролі чарівника і розповісти, що б вони змінили, щоб зробити взаємини в родині більш гармонійними. Підлітки в основному висловлювали бажання більше часу проводити разом із батьками, чути від них більше приємних слів, переконуватись, що їх розуміють і вони потрібні. Батьки переважно були зосереджені на тому, щоб підлітки їм довіряли, слухалися і допомагали, були м'якшими у спілкуванні, розуміли, що батьки мають проблеми, вирішення яких вимагає певного часу, уваги і матеріальних витрат, що батьки мають право на особисте життя.

Для можливості реалізації висловлених побажань було проведено вправу «Сімейні заповіді», перший етап якої передбачав написання учасниками (мати / батько і підліток спільно) списку сімейних заповідей (звичаїв, правил, заборон, звичок, налаштувань, поглядів), яких дотримуються всі члени сім'ї. Потім відбувся обмін написаним і порівняння своїх уявлень про сімейне життя з уявленнями інших, а також обговорення того, які заповіді кого задовольняють, а які – ні. Другий етап вправи полягав у написанні правил сімейного життя, яких дотримуватимуться члени родини. Серед правил частіше зустрічалися такі як: не крикикувати своїх близьких, частіше дякувати їм за те, що вони роблять, не забувати іноді робити для них щось приємне, під час розмови знаходити такі слова, які не ображають близьких, бути лагідним і виконувати побажання рідних та ін.

Таким чином протягом занять ми вивчили, яким чином можна висловлювати своє роздратування так, щоб допомагати один одному, а не

завдавати образ. Крім того, розібралися, якими способами можна висловлювати свою вдячність, щоб кожен член сім'ї відчував, що його помічають і цінують, а також як підтримати підлітка у самостійних та сміливих рішеннях.

### **3.2. Результати впровадження програми розвитку особистісного потенціалу підлітків**

Оцінка результатів ефективності програми розвитку особистісного потенціалу підлітків здійснювалась як контрольний зріз. Показниками успішності впровадження програми розвитку в експериментальних групах було обрано показники: автономії, контролю, інтернальності, життєстійкості, осмисленості життя, задоволеності життям, особистісної зрілості, тобто компоненти особистісного потенціалу. В якості емпіричного інструментарію, за яким здійснювалась оцінка, було використано ту ж саму батарею методик, що й на етапі констатувального дослідження.

Попередня оцінка розвитку особистісного потенціалу підлітків з двох експериментальних та контрольної груп здійснювалась перед проведенням групової тренінгової роботи з експериментальними групами. Результати цього оцінювання представлені у таблиці 3.2.

Після проведення тренінгової роботи з метою оцінки ефективності психологічного впливу було проведено повторне вимірювання усіх зазначених показників розвитку особистісного потенціалу в усіх досліджуваних групах, включно з контрольною. Результати цієї оцінки представлені у таблиці 3.2.

Для оцінки результатів ефективності тренінгу нами використано наступні стратегії: 1) порівняння показників розвитку особистісного потенціалу підлітків в першій та другій експериментальних групах до та після проходження програми розвитку – значущі відмінності свідчатимуть про ефективний психологічний вплив використаної тренінгової програми; 2) співвіднесення показників розвитку особистісного потенціалу підлітків з першої та другої експериментальних груп із показниками контрольної

групи після проходження програми – значущі відмінності вказуватимуть на дієвість застосованого психологічного впливу; 3) порівняння показників особистісного потенціалу підлітків з контрольної групи до та після тренінгу – контроль факору часу та історії – відмінності вказуватимуть, що процеси особистісних змін відбуваються незалежно від здійснюваного психологічного впливу.

Таблиця 3.2

**Середні значення компонентів особистісного потенціалу  
у підлітків до та після тренінгу**

Компоненти особистісного потенціалу	До тренінгу			Після тренінгу		
	1-а експериментальна група	2-а експериментальна група	контрольна група	1-а експериментальна група	2-а експериментальна група	контрольна група
Задоволеність життям	16,7	16,5	16,9	17,3	17,8	17,0
Осмиленість життя	17,2	17,5	17,6	17,8	17,6	17,8
Інтернальність	35,8	36,0	36,3	49,9	50,6	36,1
Життєстійкість	15,3	15,5	15,6	35,0	35,4	15,7
Особистісна зрілість	30,7	30,9	30,9	32,7	33,1	31,1
Автономія	45,7	45,5	45,3	65,0	65,7	45,4
Контроль	74,7	75,0	75,3	49,9	50,9	75,2

Для встановлення статистично значущих відмінностей використовувались методи порівняння груп: 1) критерій *T*-Вілсона для оцінки значущості змін у першій та другій експериментальних групах після проходження програми, а також в контрольній групі; 2) критерій *U*-Манна-Уїтні для виявлення відмінностей у результатах першої та другої експериментальних та контрольної групи. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програми SPSS 20.

Виявлено значущі відмінності у показниках першої експериментальної та контрольної груп після тренінгу, а також між першою та другою експериментальними групами та контрольною, проте істотних відмінностей між показниками контрольної групи до та після тренінгу не виявлено, що

свідчить про відсутність істотних змін у вираженості компонентів особистісного потенціалу підлітків без спеціального впливу. Результати порівняння груп представлено у таблицях 3.3 та 3.4, а також у Додатках Н, таблиці 1-4.

Про успішне впровадження програми розвитку особистісного потенціалу підлітків в експериментальних групах свідчило збільшення рівня автономії підлітків, та, відповідно підвищення рівня їх самоконтролю. В першій та другій експериментальній групах також підвищилася осмисленість підлітками власного життя і як наслідок – задоволення ним. Результати наведені у таблиці 3.3.

Відповідно до результатів статистичного аналізу, підлітки із 1-ої та 2-ої експериментальних груп продемонстрували позитивні зміни насамперед в показниках каузальних орієнтацій, а саме: зросла автономія (з 45,7 до 65), знизилася зовнішня каузальна орієнтація (з 74,7 до 49,9). Позитивні зміни в каузальних орієнтаціях є статистично значущими ( $p \leq 0,01$ ) та спостерігалися у 85,4 % підлітків з 2-ої експериментальної групи (Додаток Н).

Динаміка рівня суб'єктивного контролю також є статистично значущою за кожною шкалою ( $p \leq 0,01$ ). Показник середньо групової інтернальності після програми оптимізації зріс з 3,8 до 5,7 балів (Додаток Н). Загалом, якщо показник загального рівня суб'єктивного контролю до проходження програми у 50 % підлітків був у межах межової екстернальності, у 42,3 % – помірної, і тільки у 7,6 % у межах помірної чи межової інтернальності, то після проходження програми межової екстернальності не було зафіксовано взагалі, помірна екстернальність спостерігалася у 23 % учасників, а помірна і межова інтернальність були виявлені у 50 % та 27 % учнів відповідно (Додаток Н).

Отримані результати свідчать, що підлітки готові брати на себе відповідальність за власні дії у своєму житті.

Після проходження програми у підлітків з другої експериментальної групи значно підвищилися всі показники життєстійкості ( $p \leq 0,01$ ), а також

спостерігалися зміни у показниках осмисленості життя ( $p \leq 0,01$ ) (Додаток Н).

Таблиця 3.3

**Показники розвитку особистісного потенціалу  
підлітків з першої та другої експериментальних груп  
до та після тренінгу**

Компоненти особистісного потенціалу	Групи							
	Перша експериментальна				Друга експериментальна			
	середні бали		Показники різниці		середні бали		Показники різниці	
	до тренінгу	після тренінгу	T-Віллкосона	Значущість відмінностей (p)	до тренінгу	після тренінгу	T-Віллкосона	Значущість відмінностей (p)
Задоволеність життям	16,7	17,3	-1,012	>0,05	16,5	<b>17,8</b>	-2,467	<0,05
Осмисленість життя	17,2	17,8	-1,005	>0,05	17,5	17,6	-0,987	>0,05
Інтернальність	35,8	<b>49,9</b>	-3,170	<0,01	36,0	<b>50,6</b>	-3,256	<0,01
Життєстійкість	15,3	<b>35,0</b>	-3,346	<0,01	15,5	<b>35,4</b>	-3,378	<0,01
Особистісна зрілість	30,7	32,7	-1,814	>0,05	30,9	33,1	-1,792	>0,05
Автономія	45,7	<b>65,0</b>	-4,392	<0,01	45,5	<b>65,7</b>	-4,387	<0,01
Контроль	74,7	<b>49,9</b>	5,114	<0,01	75,0	<b>50,9</b>	5,089	<0,01

Що стосується першої експериментальної групи підлітків, батьки яких не були залучені до роботи, то слід зазначити, що вони також продемонстрували позитивну динаміку показників каузальних орієнтацій, рівня суб'єктного контролю, життєстійкості, а також у показниках осмисленості життя. (Табл. 3.4).

Ці результати трохи відрізнялися від результатів другої експериментальної групи, але виявлені відмінності - статистично незначущі (Додаток Н).

Між експериментальними та контрольною групами статистично значуща відмінність була зафіксована у показниках: 1) автономії ( $p \leq 0,01$ ); 2) рівня суб'єктивного контролю ( $p \leq 0,05$ ), зокрема, у сфері досягнень та

невдач; 3) життєстійкості ( $p \leq 0,05$ ), 4) у сфері особистісних смислів ( $p \leq 0,05$ ) (Додаток Н).

Таблиця 3.4

**Показники розвитку особистісного потенціалу підлітків з двох експериментальних та контрольної групи після тренінгу**

Компоненти особистісного потенціалу	Перша експериментальна група				Друга експериментальна група			
	середні бали після тренінгу		Показники різниці		середні бали після тренінгу		Показники різниці	
	1-а експеримент. група	Контрольна група	U-Манна-Уїтні	Значущість відмінностей (p)	2-а експеримент. група	Контрольна група	U-Манна-Уїтні	Значущість відмінностей (p)
Задоволеність життям	17,3	17,0	113,5	>0,05	17,8	17,0	108,0	>0,05
Осмисленість життя	17,8	17,8	122,5	>0,05	17,6	17,8	121,0	>0,05
<b>Інтернальність</b>	<b>49,9</b>	<b>36,1</b>	62,50	<0,05	<b>50,6</b>	<b>36,1</b>	62,00	<0,05
<b>Життєстійкість</b>	<b>35,0</b>	<b>15,7</b>	57,00	<0,05	<b>35,4</b>	<b>15,7</b>	56,50	<0,05
Особистісна зрілість	32,7	31,1	120,5	>0,05	33,1	31,1	121,5	>0,05
<b>Автономія</b>	<b>65,0</b>	<b>45,4</b>	36,00	<0,01	<b>65,7</b>	<b>45,4</b>	36,50	<0,01
<b>Контроль</b>	<b>50,9</b>	<b>75,2</b>	12,50	<0,01	<b>51,2</b>	<b>75,2</b>	12,00	<0,01

Отже, проведений якісний та кількісний аналіз результатів застосування програми розвитку особистісного потенціалу підлітків показав наявність значущих позитивних змін у типі розвитку особистісного потенціалу у підлітків в експериментальних групах ( $p < 0,01$ ;  $p < 0,05$ ). Такі дані свідчать, що подолати вплив негативних стилів батьківського виховання на становлення особистісного потенціалу підлітків можливо за допомогою цілеспрямованої роботи психолога. Залучення тренером до такої роботи батьків підлітків збільшує її ефективність порівнянно з роботою з

групою підлітків. Але перевага такого варіанта програми проявилась в нашому дослідженні лише як тенденція.

### ВИСНОВКИ ДО РОЗДЛУ 3

За результатами формувального експерименту виявлено наступне.

1. Створено і апробовано програму розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці, яка передбачає роботу у двох напрямках: як з підлітками, так й з їх батьками. Основним завданням роботи з підлітками є активізація процесу самопізнання, підвищення власної автономності, відповідальності та цінності власних виборів і дій, осмислення власних емоцій та поведінки як реакції на ситуації батьківського виховання, вдосконалення механізмів подолання суперечностей і конфліктів, розвиток і зміцнення почуття дорослості, формування мотивації саморозвитку. Основними завданнями роботи з батьками є удосконалення стилю батьківського виховання, стратегій спілкування та міжособистісної взаємодії батьків з підлітками; актуалізація та розвиток особистісної рефлексії; розвиток міжособистісної рефлексії, розуміння переживань підлітком життєвих ситуацій.

2. Підібрано та перевірено ефективність комплексу тренінгових методів, який включає: мотиваційне інтерв'ю, методи релаксації, групові дискусії, ігрові методи. Особливо ефективними у роботі як з підлітками, так і з їх батьками виявились тематичні групові дискусії, рольові ігри, ігри драматизації та ігри – тренування конкретних соціальних навичок.

3. В результаті емпіричної перевірки встановлено, що запропонована програма розвитку є ефективною. Про що свідчить підвищення показників розвитку особистісного потенціалу, таких як: автономний локус каузальності (показники безособової та зовнішньої каузальної орієнтації знизилися), інтернальність, життєстійкість, осмисленість життя у підлітків з першої експериментальної та першої контрольної груп.

4. Результати апробації програми розвитку особистісного потенціалу осіб підліткового віку показали, що програма (із залученням батьків) дає

кращі результати за програму, в якій брали участь лише підлітки. Проте результати розвивально-корекційної роботи також доводять, що корекція розвитку особистісного потенціалу підлітків можлива і без залучення батьків, оскільки після завершення тренінгу в першій експериментальній та першій контрольній групах статистично значуще підвищився рівень автономії, показників рівня суб'єктивного контролю, зокрема, у сфері досягнень та невдач, у показниках життєстійкості та у сфері особистісних смислів підлітків.

Основні результати цього етапу дослідження було опубліковано в таких працях автора:

1. Бастракова А. С. Програма оптимізації становлення самодетермінації підлітка / А. С. Бастракова, О. І. Власова // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб.наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Київ, 2014. – Вип. 3(24). – С. 104–110.

## ВИСНОВКИ

У роботі здійснено узагальнення теоретичних та емпіричних результатів дослідження проблеми впливу стилю батьківського виховання на розвиток особистісного потенціалу підлітків, що дають підстави зробити такі висновки.

1. Особистісний потенціал визначається як внутрішньоінтегрована сукупність психологічних здібностей і властивостей, що зумовлює здатність людини до самодетермінації і саморегуляції, до діяльності відповідно до власного цілепокладання. Це є здатністю людини проявляти себе як особистість і виступати автономним суб'єктом своєї активності, цілеспрямовано впливати на довкілля, виявляючи стійкість та гнучкість до внутрішніх і зовнішніх змін ситуації.

Теоретично обгрунтовано, що особистісний потенціал підлітків складається з таких компонентів: самодетермінація, інтернальний локус контролю, автономний локус каузальності, смисложиттєві орієнтації, життєстійкість, толерантність до невизначеності, високий рівень розвитку «Его», особистісна зрілість.

2. Емпіричним шляхом визначено та описано шість типів розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці: дезадаптивний — характеризується найнижчим рівнем розвитку «Его», екстернальним локусом контролю, відсутністю внутрішньої мотивації, власних або перейнятих ззовні смисложиттєвих орієнтацій, низькою задоволеністю життям; автономний — є найбільш благополучним, визначається найвищим рівнем особистісного розвитку, загальної інтернальності, інтернальності в сфері досягнень і невдач, смисложиттєвих орієнтацій і задоволеності життям; інтерналізований — схожий на автономний, за винятком дуже низького автономного локусу каузальності; імпульсивний — характеризується високими значеннями індикаторів імпульсивної стадії особистісного розвитку, низьким рівнем сформованості смисложиттєвих

орієнтацій, задоволеності життям, загальної інтернальності, а також інтернальності у сфері досягнень і невдач, і водночас, високим рівнем автономної каузальної орієнтації; детермінований — відзначається підвищеним зовнішнім та безособовим локусом каузальності на тлі інших показників, які є досить низькими; відчужений — характеризується середнім рівнем розвитку «Его», внутрішнього локусу контролю, у тому числі у сферах досягнень і невдач, вищими за середні показниками смисложиттєвих орієнтацій та загальної життєстійкості.

3. Емпірично визначено стратегії батьківського виховання, які сприяють розвитку особистісного потенціалу підлітків: надмірність обов'язків, мінімальність санкцій та заборон. Стратегіями, які не сприяють розвитку особистісного потенціалу виявилися: гіперпротекція і гіпопротекція, надмірність заборон і санкцій, недостатність обов'язків, потурання потребам підлітка, наділення дитячими якостями, розширення сфери батьківських почуттів і їх нерозвиненість, виховна невпевненість, нестійкість стилю виховання, фобія втрати дитини, проекція власних негативних рис на підлітка, наділення чоловічими властивостями, витіснення конфлікту між батьками у сферу виховання.

4. Встановлено особливості батьківського виховання, які визначають тип розвитку особистісного потенціалу підлітків. Деадаптивний тип здебільшого формується недостатністю батьківських заборон та відсутністю фобії втрати у дорослих. Імпульсивний тип зумовлюється надмірними санкціями, розширенням сфери батьківських почуттів, інфантилізацією дитини, фобією втрати, проекцією негативних рис, витісненням подружнього конфлікту у сферу виховання. Детермінований тип продукується надмірними заборонами та надмірними санкціями за їх порушення. Автономний тип продукує позитивне тло виховного середовища в сім'ї за умов наявності досить великої кількості обов'язків у підлітка. Відчужений тип формується за умов недостатності обов'язків, вираженої гіпопротекції, виховної невпевненості, нерозвиненості батьківських

почуттів. Інтерналізований тип визначається невираженою гіперпротекцією, не схильністю до надмірних заборон, виховною невпевненістю, фобією втрати дитини та недостатності її обов'язків.

Змодельовано три стилі батьківського виховання, які найбільше впливають на особливості формування особистісного потенціалу у підлітковому віці. Стиль конфліктної інфангілізації характеризується наявністю суперечностей між батьками з приводу методів виховання і супроводжується ігноруванням дорослими потреб дитини; схильністю до надмірних санкцій, інфангілізацією підлітка, нерозвиненістю батьківських почуттів, гіперпротекцією та переважанням фемінінних рис. Стиль нестачі виховного впливу визначається недостатнім наділенням підлітка обов'язками, гіпопротекцією, схильністю батьків до несистематичного виховання, потуранням потребам дитини, проєкцією на неї негативних рис, виховною невпевненістю. Стиль вимогливості батьків включає підвищені санкції за провину підлітка та надмірність його сімейних обов'язків.

Усі зазначені стилі батьківського виховання негативно впливають на розвиток таких компонентів особистісного потенціалу підлітків як особистісна зрілість, життєстійкість, інтернальність, задоволеність життям та осмисленість життя. Водночас вимогливий стиль виховання сприяє розвитку автономного локусу каузальності підлітків.

5. Розроблено і апробовано програму з розвитку особистісного потенціалу в підлітковому віці, що містить роботу з підлітками та їхніми батьками. Результати її апробації та перевірки ефективності свідчать, що: а) запропонована програма є ефективною, оскільки в результаті розвивально-корекційної роботи встановлено суттєвий рівень розвитку автономії, суб'єктивного контролю (зокрема, у сфері досягнень та невдач), життєстійкості, особистісних смислів підлітків в обох експериментальних групах; б) програма із залученням батьків дає кращі результати за програму, в якій брали участь лише підлітки.

Перспективою подальших досліджень може бути з'ясування

особливостей: становлення особистісного потенціалу у сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; впливу соціальних, психологічних, соціо-культурних та інших чинників на характер взаємин у сучасній сім'ї.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Индивидуальная психология / А. Адлер // История зарубежной психологии. 30 — 60 годы XX века: [Тексты] / [под ред. П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан]. — М.: Издательство Московского университета, 1986. — С. 131—140.
2. Алексеева Е. В. Проявление ответственности подростков в совладании с жизненными проблемами : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «психология развития, акмеология» / Е. В. Алексеева. — СПб., 2002. — 20 с.
3. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. — [изд. 2-е]. — М.: Независимая фирма "Класс", 1999. — 208 с.
4. Алешина Ю. Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы / Ю. Е. Алешина // Вестник МГУ. — 1987. — №2. — С. 60-72.
5. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. — СПб.: Питер, 2007. — 271 с.
6. Анцыферова Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л. И. Анцыферова // Вопросы психологии. — 1978. — № 1. — С. 37—50.
7. Арутюнян М. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодежи // Отец в современной семье / М. Арутюнян. — Вильнюс, 1988. — С. 26 - 33
8. Бажин Е. Ф. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) [Текст] / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд. — М.: Смысл, 1993. — 16 с.
9. Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р. Т. Байярд, Д. М. Байярд; [пер. с англ.]. — М.: Просвещение, 1991. — 224 с.
10. Барцалкина В. В. Роль внутреннего диалога в развитии личности подростка / В. В. Барцалкина // Мир психологии и психология в мире:

научно-методический журнал академии педагогических и социальных наук / Ред. Д. И. Фельдштейн, А. Г. Асмолов. – 1995. – № 3. – С. 28–36.

11. Бастрова А. С. Вплив стилю батьківського виховання на становлення самодетермінації як складової особистісного потенціалу / А. С. Бастрова // Теоретичні та прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ, 2015. – Вип. 2 (37). – С. 44–51.

12. Бастрова А. С. Вплив чинників становлення самодетермінації на інші компоненти особистісного потенціалу підлітків / А. С. Бастрова // Наука і освіта. – Одеса, 2014. – № 12. – С. 69–73.

13. Бастрова А. С. Програма оптимізації становлення самодетермінації підлітка / А. С. Бастрова, О. І. Власова // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Київ, 2014. – Вип. 3(24). – С. 104–110.

14. Бастрова А. С. Чотири шляхи становлення самодетермінації в підлітковому віці / А. С. Бастрова // Теоретичні та прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ, 2014. – Вип. 2 (34). – С. 23–30.

15. Бейкер К. Теория семейных систем М. Боуэна / К. Бейкер // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 155–164.

16. Беякова И. И. Факторы, препятствующие реализации личностного потенциала студента и его успешной интеграции в процессе обучения в ВУЗе [Электронный ресурс] / И. И. Беякова // Вторая Всероссийская интернет конференция. «Потенциал личности: комплексная проблема» – Тамбов, 2003. – Режим доступа : [www.tsu.tmb.ru](http://www.tsu.tmb.ru).

17. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; [Ред. Д. И. Фельдштейн] – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с

18. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; [под ред. Д. И. Фельдштейна; вступительная статья Д. И. Фельдштейна]. – [2-е изд.] – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
19. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1981. – С. 579—610.
20. Болдуин Д. М. Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода [Текст] [в 2-х т.] / Д. М. Болдуин; [пер. с англ.]. – [2-е изд.]. – М.: Либроком, 2011. – Т. 2. Психологический генезис. Общий синтез. – 238 с.
21. Бондарчук О. І. Сім'я як осередок соціалізації дитини / О. І. Бондарчук // Проблеми соціальної захищеності дітей в ринкових умовах. — К.: АЛД, 1998. – С.98–104.
22. Браун Дж. Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
23. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «общая психология, психология личности, история психологии»/ А. Я. Варга. –Москва, 1986. – 206 с.
24. Варга А. Я. Психологическая коррекция, взаимоотношений детей и родителей / А. Я. Варга, В. А. Смехов // Вестник Московского ун-та. – 1986. – №4. – С. 3–7.
25. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия [Электронный ресурс] / А. Я. Варга // Журнал практической психологии и психоанализа: [Научно-практический журнал электронных публикаций] – 2000. – №2. – Режим доступа: <https://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2017>
26. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А. Я. Варга, Т. С. Драбкина. – СПб.: Речь, 2001. –144 с.
27. Вебер Г. Кризисы любви: Системная психотерапия Берта Хеллингера / Г. Вебер. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 304 с.

28. Величко С. В. Роль личностного потенциала в процессах социальной реадaptации / С. В. Величко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2004. – № 1 (17) – С. 126–130.

29. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта / К. Витакер – М.: Независимая фирма "Класс", 1998. – 205 с.

30. Власова О. І. Педагогічна психологія: [навч. посібник]. — К.: Либідь, 2005. – 400 с.

31. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / [М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова] — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.

32. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростка/ [Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс] – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.

33. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Психология / Выготский Л. С. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

34. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.

35. Гегель В. Ф. Философская пропедевтика // Работы разных лет : [в 2 т.] / В. Ф. Гегель. – М.: Мысль – 1971. – Т2. – С. 5–209.

36. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2005. – 160 с.

37. Грюнвальд Б. Б. Консультирование семьи. [практическое руководство] / Б. Б. Грюнвальд, Г. В. Макаби. – М.: Когито-Центр, 2004. – 416 с.

38. Гусев А. І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості: автореф. дис. на здобуття наукового ступеню канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / Андрій Ігоревич Гусев; Ун-т менеджменту освіти АПН України, держ. вищ.

Код поляизменен

Код поляизменен

Код поляизменен

Код поляизменен

Код поляизменен

Отформатировано: Цветшрифт а: Авто

Отформатировано: Шрифт :14 пт, Цветшрифт а:Авто

Отформатировано: Шрифт :(по умолчанию)TimesNew Roman, 14 пт

навч. закл. – Одеса, 2009. – 20 с.

39. Гусев А. І. До питання побудови експериментальної моделі вимірювання феномена толерантності до невизначеності / А. І. Гусев // Наукові праці МАУП. – Київ, 2008а. – Вип. 2 (18). – С. 257—262.

40. Гусев А. І. Практичні аспекти формування та розвитку толерантності до невизначеності / А. І. Гусев // Психологічні перспективи. – Київ, 2008 б. – Вип. 11. – С. 58—70.

41. Гусев А. І. Проблематика толерантності до невизначеності в аспекті розвитку ідентичності особистості / А. І. Гусев // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2007. – Т. 9, Ч. 2. – С. 93—99.

42. Дергачева О. Е. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций / О. Е. Дергачева, Л. Я. Дорфман, Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. – 2008. – Серия 14 «Психология». – № 3 – С. 91–106.

43. Дуднік О. А. До проблеми толерантності до невизначеності / О. А. Дуднік // Наука і освіта. – Одеса, 2005. – № 5–6. – С. 54—58.

44. Журавлёв А. Л. «Социально-психологическая зрелость»: попытка обосновать понятие / Журавлёв А. Л. // Феномен и категория зрелости в психологии / [отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко]. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 198–222.

45. Зараковский Г. М. Качество жизни населения России: психологические составляющие / Г. М. Зараковский. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.

46. Зараковский Г. М. Психологический потенциал индивида и популяции / Г. М. Зараковский, Г. Б. Степанова // Человек. – 1998. – № 3. – С. 50–60.

47. Зарецкий В. К. Пути решения проблемы сиротства в России / В. К. Зарецкий, М. О. Дубровская, В. Н. Ослон, А. Б. Холмогорова. – М.: ООО «Вопросы психологии», 2002. — 208 с.

**Примечание [A1]:** У тебя или пусть будут пробелы после цифр или нет – везде по разному

48. Захаров Л. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / Л. И. Захаров. – Л.: Медицина, 1982. – 216 с.
49. Зимняя И. А. Педагогическая психология [учебник для вузов] / И. А. Зимняя; [изд. второе, доп., испр. и перераб.]. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
50. Каган М. С. Морфология искусства / М. С. Каган. – Л.: Искусство, 1972. – 440 с.
51. Калитеевская Е. Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте / Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 50–55.
52. Калитеевская Е. Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, И. В. Бородкина // Вопросы психологии. – 2007. – №2. – С. 68–79.
53. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие / М. Кле. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
54. Козлов Н. И. Лучшие психологические игры и упражнения / Н. И. Козлов. – Екатеринбург, 1997. – 144 с.
55. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон — М.: Просвещение, 1989. — 256 с.
56. Кривцова С. В. Семья: искусство общения с ребёнком / С. В. Кривцова, Е. Ю. Патяева. – М.: Учебная книга Бис, 2008. – 160 с.
57. Куницына В. Н. Межличностное общение: [учебник для вузов] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
58. Леонова И. М. Аналіз дитячо-батьківських стосунків підлітків школи-інтернат / И. М. Леонова // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2012. – Вип. 16. –С. 133-142.
59. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 352 с.
60. Леонтьев А. Н. Начало личности – поступок / А. Н. Леонтьев //

Избранные психологические произведения: [в 2-х т.] – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 381–384.

61. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребёнка и обучения [Текст] / А. Н. Леонтьев; [под ред. Д. А. Леонтьева]. – М.: Смысл, 2009. – 422 с. .

62. Леонтьев Д. А. Апробация методики незаконченных предложений Вашингтонского университета / Д. А. Леонтьев, Н. А. Михайлова, Е. И. Рассказова // Психологическая диагностика. – 2010. – №2. – С. 6–35.

63. Леонтьев Д. А. Гордон Олпорт – архитектор психологии личности / Д. А. Леонтьев // Становление личности: избранные труды / Гордон Олпорт; [пер. Д. А. Леонтьев, Л. В. Трубицына]. – М.: Смысл, 2002. – С. .... (930 с.).

64. Леонтьев Д. А. К психологии поступка / Д. А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция в философии, психологии, психотерапии. – 2006. – № 2 (9). – С. 153–158.

65. Леонтьев Д. А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста / Д. А. Леонтьев // Культурно-историческая психология развития / [под ред. И. А. Петуховой]. – М.: Смысл, 2001. – С. 154–161.

66. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / [под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева]. – М.: Смысл, 2002. – Вып. 1. – С. 56-65.

67. Леонтьев Д. А. Личностное изменение человеческого развития / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 67—80.

68. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / [под ред. Б. С. Братуся, Е. Е. Соколовой]. – М.: Смысл, 2006. – Вып. 2. – С. 85-105.

69. Леонтьев Д. А. Личность как преодоление индивидуальности:

контуры неклассической психологии личности / Д. А. Леонтьев // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / [под ред. А. А. Леонтьева]. – М.: Смысл, 2006. – С. 134–147.

70. Леонтьев Д. А. Личность: человек в мире и мир в человеке / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 11–21.

71. Леонтьев Д. А. Моделирование «экзистенциальной дилеммы»: эмпирическое исследование личностного выбора / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова // Вестник Московского ун-та. – 2005. – Серия 14 «Психология». – № 4. – С. 37–42.

72. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1993. — 16 с.

73. Леонтьев Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов / Д. А. Леонтьев // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: Материалы II Международной научно-практической конференции / Под ред. Т. Л. Крюковой, М. В. Сапоровской, С. А. Хазовой. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – Т.2. – С. 40–42.

74. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №1. – С. 15–25.

75. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1999. — 487 с.

76. Леонтьев Д. А. Разработка методики диагностики процессуальной стороны выбора / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, А. Х. Фам // Психологическая диагностика. – 2007. – № 6. – С. 4–25.

77. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в не предсказуемом мире / Д. А. Леонтьев // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнестворчества / [под ред. Е. И. Яцуты]. – Кемерово: ИПК «Графика»,

2002. – С. 3–34.

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

79. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев — М.: Смысл, 1992. – 16 с.

80. Леонтьев Д. А. Факторы и психологические механизмы развития личности в затрудненных условиях / Д. А. Леонтьев // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / Московский городской психолого-педагогический ун-т; [редкол.: С. В. Алехина и др.]. – М.: МГППУ, 2011. – С. 69–70.

81. Леонтьев Д. А. Траектория личностного развития у подростков, воспитывающихся в семье, и подростков-сирот / Д. А. Леонтьев, О. В. Сулимина, А. С. Баистракова // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 30–48.

82. Личностный потенциал: структура и диагностика / [под ред. Д. А. Леонтьева]. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.

83. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «социальная психология» / Е. Г. Луковицкая. – Санкт-Петербург, 1998. – 173 с.

84. Лушин П. В. Екологічна фасилітація / П. В. Лушин // Психологія: зб. наук. праць / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2002. – Вип. 16. – С. 27–30.

85. Лушин П. В. Психологія педагогічної зміни (екофасилітація): [наук.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / П. В. Лушин. – Кіровоград: Імекс ЛТД, 2002. – 76 с.

86. Макшанов С. И. Психология тренинга / С. И Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.

87. Мамардашвили М. Как я понимаю философию /

М. Мамардашвили; [2-е изд., изм. и доп.]. – М.: Прогрес; Культура, 1992. – 415 с.

88. Мандрикова Е. Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально–психологические предпосылки: автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук: спец 19.00.01 «общая психология, психология личности, история психологии» / Е. Ю. Мандрикова. – М., 2006. – 20 с.

89. Маноха І. П. Потенціал індивідуального буття: філософія і психологія покликання людини // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. – 2010. – Вип. 1. – С. 4–8.

90. Марков В. Н. Личностные основы социальной устойчивости / В. Н. Марков // Общественные науки и современность. – 2002. – № 1. – С. 136–143.

91. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу; [пер. с англ.]. – М.: Смысл, 1999. – 425 с

92. Маслоу А. Г. Мотивация и личность [Текст] / Абрахам Гарольд Маслоу; [пер. с англ. А. М. Татлыбаева]. – Санкт-Петербург: Евразия, 2001. – 479 с.

93. Медведев В. И. Психофизиологический потенциал как фактор устойчивости популяции в условиях глобальных изменений природной среды и климата / В. И. Медведев, Г. М. Зараковский // Физиология человека. – 1994. – Т. 20 –.№ 6. – С. 5–15.

94. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В. М. Минияров — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 256 с.

95. Мирошниченко О. А. Психологические аспекты деятельности персонала учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук: спец 19.00.03 «психология труда, инженерная психология, эргономика» /

О. А. Мирошниченко. – Московский университет МВД России. – М., 2010. – 22 с.

96. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2012. – 656 с.

97. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных [учебное пособие] / А. Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

98. Немировский В. Г. Смысл жизни. Поиски и проблемы / В. Г. Немировский – К.: Политиздат Украины, 1990. – 223 с.

99. Носенко Е. Л. Толерантність до невизначеності як системоутворювальний особистісний чинник творчої обдарованості / Е. Носенко, М. Шаповал // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 97–106.

100. Оклендер В. Скрытые сокровища: Путеводитель по внутреннему миру ребенка / В. Оклендер. – М.: Когито-Центр, 2012. – 217 с.

101. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / В. Оклендер. – М.: Класс, 2003. – 336 с.

102. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / Гордон Олпорт; [пер. Д. А. Леонтьев, Л. В. Трубицына]. – М.: Смысл, 2002. – 930 с.

103. Осин Е. Н. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – Москва, Институт социологии РАН, Российское общество социологов 2008. – Режим доступа: URL: <http://www.hse.ru/data/2010/03/15/1228959627/Осин,Леонтьев2008.pdf>.

104. Осин Е. Н. Паттерны саморегуляции и психологическое благополучие в подростковом возрасте / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев, И. А. Буровихина // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: Материалы II Международной научно-практической конференции. – Кисловодск: СевКавГТУ, 2009 – Ч. 2. Симпозиум «Субъект и личность в

психологии саморегуляции». — С. 266—271.

105. Патяева Е. От рождения до школы. Первая книга думающего родителя / Е. Патяева. — М.: Смысл, 2007. — 600 с.

106. Петровский А. В. Дети и тактика семейного воспитания / А. В. Петровский. — М.: Знание, 1981. — 96 с.

107. Петровский А. В. Основы теоретической психологи: [учеб. пособие для вузов] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М.: ИНФРА-М, 1998. — 452 с.

108. Петровский А. В. Системно-деятельностная парадигма: концепция персонализации / А. В. Петровский // Личность в психологии: парадигма субъективности: [учебное пособие для вузов] / В. А. Петровский. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 508 с.

109. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс; [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной]. — М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. — 324 с.

110. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / С. Л. Рубинштейн — Издательство: Питер, 2002 г. — 720 с.

111. Саготовская Л. Г. Воспитание личности в условиях семейного коллектива / Л. Г. Саготовская. — Томск: Изд-во Университет, 1971. — 64 с.

112. Сарджвеладзе Н. И. Тренинг свободы и открытости / Н. И. Сарджвеладзе // Психология с человеческим лицом / [под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур]. — М., 1997. — С. 315 – 325.

113. Семья в психологической консультации / [Под ред. В. В. Столина, А. А. Бодалева]. — М.: Педагогика, 1989. — 208 с.

114. Скиннер Р. Семья и как в ней уцелеть / Р. Скиннер, Д. Клииз. — М.: Класс, 1995. — 272 с.

115. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [учебное пособие для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

116. Слотина Т. В. Ответственность как психологический феномен и возможность его диагностики в юношеском возрасте и в возрасте ранней зрелости / Т. В. Слотина // Гуманитарный вектор. – 2009. – № 1. – С. 66–69.

117. Современный психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 640 с

118. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? / К. Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 541 с.

119. Франкл В. Человек в поисках смысла: [сборник] / Виктор Франкл; [пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева]. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

120. Фрейд А. Эго и механизмы психологической защиты / А. Фрейд; [пер. с нем. А. Анваера] – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 160 с.

121. Фрейд З. «Я» и «Оно» [Текст] / З. Фрейд; [пер. с нем.] – Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2007. – 280 с.

122. Фромм Э. Душа человека. Ее способность к добру и злу / Э. Фромм; [перев. В. А. Закс; общ. ред., сост. и предисл. П. С. Гуревича] – М.: Республика, 1992. – 430 с

123. Холл К. Теории личности / К. Холл, Г. Линдсей; [пер с англ. И. Б. Гриншпун]. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. . – 592 с.

124. Хьелл Л. Теории личности (основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2014. – 608 с.

125. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода [Текст] / Н. Н. Авдеева [и др.]; [ред. И. Т. Фролов]; РАН, Институт человека. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 180с.

126. Шаплавска Е., Плотка, И. Жизнестойкость студентов- медиков в ситуации неопределенности / Е. Шаплавска, И. Плотка. – Profesines studijios: teorija ir praktika – Шауляй, 2009. – С. 51–60.

127. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений: [курс лекций] / Л. Б. Шнейдер. – М.: Апрель – Пресс, ЭКСМО – Пресс, 2000. – 512 с.

128. Шульга В. Д. Корекція вчинків підлітка: [тренінг] /

В. Д. Шульга. – К.: Шкільний світ, 2007. – 112 с.

129. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Э. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2009. – 672 с.

130. Эпштейн М. Н. Знак пробела. О будущем гуманитарных наук / М. Н. Эпштейн – М.: НЛЮ, 2004. – 864 с.

131. Эпштейн М. Н. Философия возможного. Модальности в мышлении и культуре / М. Н. Эпштейн – СПб.: Алетейя, 2001. – 334 с.

132. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон – М.: Флинта, 2006. – 342 с.

133. Юдин Б. Г. Интеллектуальный потенциал личности / Б. Г. Юдин // Человеческий потенциал как критический ресурс России / [отв. ред. Б. Г. Юдин]. – М.: Институт философии РАН, 2007. – С. 126–136.

134. Юдин Б. Г. Интеллектуальный потенциал личности и инновационное развитие страны / Б. Г. Юдин // Инновационное развитие России и человеческий потенциал молодежи / [отв. ред. Б. Г. Юдин]. – М.: Институт философии РАН, 2008. – С. 5–14.

135. Юдин Б. Г. Концепция человеческого потенциала как программа исследований / Б. Г. Юдин // Человек – Философия – Гуманизм: Основные доклады и обзоры Первого Российского философского конгресса (4–7 июня 1997 г.): [В 9 т.]. – СПб., 1998. – Т. 9. – С. 47–54.

136. Abramson L. Y. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation / L. Y. Abramson, M. E. P. Seligman, J. D. Teasdale. // *Jornal of Abnormal Psychology*. – 1978. – № 87 – P. 49–74.

137. Ainsworth M. D. S. Infant-mother attachment / M. D. S. Ainsworth // *American Psychologist*. – 1979. – № 34 – P. 932–937.

138. Baldwin M. W. Relational schemas and the processing of social information / M. W. Baldwin // *Psychological Bulletin*. – 1992. – № 112 – P. 461–484.

139. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York: Freeman, 1997. – 604 p.

140. Bandura A. Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy / A. Bandura // *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* / [In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.)]. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1981. – P. 200–239.

141. Barber B. K. Parental psychological control: Revisiting a neglected construct / B. K. Barber // *Child Development*. – 1996 – № 67 – P. 3296–3319.

142. Bastrakova A. S. Selfdetermination as psychological need or capability / A. S. Bastrakova // *International scientific professional periodical journal «The unity of science»*. – Viena, Austria, 2014 – P. 86– 89.

143. Baumeister R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation / R. Baumeister, M. R. Leary // *Psychological Bulletin*. – 1995. – № 117 – P. 497–529.

144. Baumrind D. Current patterns of parental authority / D. Baumrind // *Developmental Psychology*. – 1971. – V. 4. – № 1– P. 1–103.

145. Baumrind D. Rearing competent children / D. Baumrind // *Child development today and tomorrow* / [ed. W. Damon]. – San Francisco, CA, US: Jossey-Bass Publishers, 1989. – P. 349—378.

146. Baumrind D. Socialization determinants of personal agency/ D. Baumrind // *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. – New Orleans, 1977. – P 43–88.

147. Bell K. Q. A reinterpretation of the direction of effects in studies of Socialization / K. Q. Bell // *Psychological Review*. – 1968. – № 75.– P. 81–95.

148. Blasi A. Concept of development in personality theory / A. Blasi // *Ego Development: Conceptions and Theories* / J. Loevinger. – San-Francisco: Jossey-Bass. – 1976. – P. 29–53.

149. Bowlby J. Attachment and loss / J. Bowlby. – New York: Basic Books, 1973 – Vols. 2. –326 p

150. Bronfenbrenner U. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives / U. Bronfenbrenner // *Developmental Psychology*. – 1986. – № 22. – P. 723–742.

151. Budner S. Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable / S. Budner // *Journal of Personality*. – 1962. – № 30. – P. 29—50.
152. Bursik K. Ego development and adolescent academic achievement / K. Bursik, T. Martin // *Journal of Research on Adolescence*. – 2006. – № 16(1). – P. 1–18.
153. Carolin S. An Introduction to Recursive Partitioning: Rationale, Application, and Characteristics of Classification and Regression Trees, Bagging, and Random forests / S. Carolin, J. Malley and G. Tutz // *Psychological Methods*. – 2009. – № 14 (4). – P. 323–348.
154. Chandler C. L. Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviors / C. L. Chandler, & J. P. Connell // *British Journal of Developmental Psychology*. – 1987. – № 5. – P. 357–365.
155. Chirkov V. I. Parent and teacher autonomy support in Russian and U.S. adolescents / V. I. Chirkov & R. M. Ryan // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2001. – № 32. – P. 618–635.
156. de Charms R. Personal causation: The internal affective determinants of behavior / R. de Charms. – New York: Academic Press, 1968. – 398 p
157. Deci E. L. A motivational approach to self: Integration in personality. / E. L. Deci & R. M. Ryan // *Perspectives on motivation* / [In R. Dienstbier (Ed.)]. – Lincoln: University of Nebraska Press, 1991. – V. 38. – P. 237–288.
158. Deci E. L. Handbook of self-Determination research / E. L. Deci & R. M. Ryan. – NY: University of Rochester Press, 2002. – 470 p.
159. Deci E. L. Human autonomy: The basis for true self-esteem / E. L. Deci & R. M. Ryan // *Efficacy, agency, and self-esteem* / [In M. Kernis (Ed.)]. – New York: Plenum, 1995. – P. 31–49.
160. Deci E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci & R. M. Ryan. – New York: Plenum, 1985. . – 371 p.
161. Deci E. L. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci & R. M. Ryan // *Psychological*

Inquiry, 2000. – № 11. – P. 227–268.

162. Deci E. L. The general causality orientations scale: Self-determination in personality / E. L. Deci & R. M. Ryan // *Journal of Research in Personality*. – 1985. – № 19. – P. 109–134.

163. Deci E. L. The psychology of self-determination / E. L. Deci – Lexington, MA: D.C. Heath, 1980. – 320 p.

164. Deci E. L. The support of autonomy and the control of behavior / E. L. Deci & R. M. Ryan // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1987. – № 53. – P. 1024–1037.

165. Diener E. The Satisfaction With Life Scale / E. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen, S. Griffin // *Journal of Personality Assessment*. – 1985. – V. 49. – P. 71–75.

166. Dwork C. S. Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development / C. S. Dwork. – Philadelphia, PA: Psychology Press, 1991. – 210 p.

167. Galambos N. Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence / N. Galambos, E. Barker, D. Almeida // *Child Development* – 2003. – V. 74. – № 2. – P. 578–594.

168. Grolnick W. S. Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation / W. S. Grolnick & R. M. Ryan // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1987. – № 52. – P. 890–898.

169. Grolnick W. S. Internalization within the family: The self-determination theory perspective / W. S. Grolnick, E. L. Deci & R. M. Ryan // *Parenting and children's internalization of values* / [In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.)]. – New York: Wiley, 1997. – P. 135–161.

170. Grolnick W. S. Parent styles associated with children's self-regulation and competence: A social contextual perspective / W. S. Grolnick & R. M. Ryan // *Journal of Educational Psychology*. – 1989. – № 81. – P. 143–154.

171. Grolnick W. S. Parents' involvement in children's schooling: A

multidimensional conceptualization and motivational model / W. S. Grolnick & M. L. Slowiaczek // *Child Development*. – 1994. – № 65. – P. 237–252.

172. Grolnick W. S. Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation / W. S. Grolnick, S. T. Gurland, W. DeCoursey & K. Jacob // *Developmental Psychology*. – 2002. – 38 (1) – P. 55–74.

173. Grolnick W. S. Contextual, cognitive, and adolescent factors associated with parenting in adolescence / W. S. Grolnick, L. Weiss, L. McKenzie & J. Wrightman // *Journal of Youth and Adolescence*. – 1996. — № 25. — P. 33–54.

174. Grolnick W. S. Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress / W. S. Grolnick, C. O. Kurowski, J. M. McMenemy, I. Rivkin & L. Bridges // *Infant Behavior and Development*. – 1998. – № 21. – P. 437–450.

175. Grolnick W. S. Predictors of parents involvement in children's schooling / W. S. Grolnick, C. Benjet, C. Kurowski & N. Apostoleris // *Journal of Educational Psychology*. – 1997. – № 89. – P. 1–11.

176. Grolnick W. S. The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents / W. S. Grolnick, R. M. Ryan & E. L. Deci // *Journal of Educational Psychology*. – 1991. — № 83. — P. 508–517.

177. Grolnick W. S. Threat and parenting / W. S. Grolnick & S. T. Gurland – Clark University, 1999. – 118–127 p.

178. Gunnar M. R. Contingent stimulation: A review of its role in early development / M. R. Gunnar // *Coping and health* / [In S. Levine & H. Ursin (Eds.)]. — New York: Plenum, 1980. — P. 101–119.

179. Harlow H. F. The nature of love / H. F. Harlow // *American Psychologist*. – 1958. – № 13. – P. 673–685.

180. Harter S. Developmental perspectives on the self-system / S. Harter // *Handbook of child psychology* / [In E. M. Hetherington (Ed.)]. — New York: Wiley, 1983. — V. 4. — P. 275–386.

181. Hauser S. T. Adolescents and their families: paths of ego development / S. T. Hauser, S. I. Powers, G. G. Noam. – N.Y.: The Free Press, 1991. – 318 p.

182. Heckhausen J. A lifespan theory of control / J. Heckhausen & R. Schulz // *Psychological Review*. – 1995. — № 102. — P. 284–304.

183. Humphreys L. G. An investigation of the parallel analysis criterion for determining the number of common factors / L. G. Humphreys, R. G. Montanelli // *Multivariate Behavioral Research*. – 1975. – V. 10. – P. 193–205.

184. Hy L. X. Cross-cultural measurement of ego development: Responses in different languages. Unpublished doctoral dissertation / L. X. Hy. – Washington University, St. Louis, MO, 1986. – 320 p.

185. Hy L. X. Measuring Ego Development / L. X. Hy, J. Loevinger — Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 1996. – 273 p.

186. King L. A. Personality Development and Goals [Electronic resource] / L. A. King. – Access mode: <http://www.personalitydevelopment-leidenuniversity.nl/index.php/research-around-the-world>.

187. Koestner R. Perspectives on competence motivation / R. Koestner & D. C. McClelland // *Handbook of personality: Theory and research* / [In L. A. Pervin (Ed.)]. — New York: Guilford Press, 1990. — P. 527–548.

188. Loevinger J. Measuring ego development / J. Loevinger. – San-Francisco: Jossey-Bass, 1996. . – 273 p

189. Loevinger J. Technical Foundations for Measuring Ego Development: The Washington University Sentence Completion Test. / J. Loevinger. – Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 1998. . – 150 p

190. Loevinger J. Ego Development: Conceptions and Theories / J. Loevinger. – San-Francisco: Jossey-Bass, 1976. . – 125p

191. Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness /S. Maddi // *Encyclopedia of Mental Health* / [Friedman H.S. (Ed.)]. – San Diego (CA): Academic Press, 1998b. — P. 323—335.

192. Maddi S. The Personality Construct of Hardiness: Effects on

Experiencing, Coping and Strain / S. Maddi // *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. – 1999. – V. 51. – № 2. – P. 83—94.

193. Maddi S. The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice / S. Maddi // *Consulting Psychology Journal*. – 2002. – V. 54. – P. 173—185.

194. Malekoff A. Group work with adolescents: principles and practice / A. Malekoff. – NY: Guilford Press. – 2004. – 378 p.

195. Markland D. Motivational interviewing and self-determination theory / D. Markland , R. M. Ryan, V. J. Tobin, S. Rollnick // *Journal of Social and Clinical Psychology*. – 2005. – № 24 (6). – P. 811–831.

196. McLoyd V. C. The strain of living poor: Parenting, social support, and child mental health / V. C. McLoyd & L. Wilson // *Children in poverty* / [In A. C. Huston (Ed.)]. — New York: Cambridge University Press, 1991. — P. 105–135.

197. McLoyd V. C. Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects of parenting and adolescent socioemotional functioning / V. C. McLoyd, T. E. Jayaratne, R. Ceballo & J. Borquez // *Child Development*. – 1994. — № 65. — P. 562–589.

198. Miers A. C. Social Anxiety during Adolescence [Electronic resource] / A. C. Miers, S. R. Sumter. – Access mode: URL: <http://www.personality-development-leidenuniversity.nl/index.php/research-around-the-world>.

199. Miller W. R. Motivational interviewing: Pre for change / W. R. Miller & S. Rollnick. – New York: Guilford Press, 2002. . – 390 p.

200. Miller W. R. Toward a theory of motivational interviewing / W. R. Miller, G. S. Rose // *American Psychologist*. – 2009. – № 64 (6). – P. 527–537.

201. Miller A. The drama of the gifted child / A. Miller. —New York: Basic Books, 1981. – 280 p.

202. Montemayor R. The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescents spend alone and with parents and peers /

R. Montemayor. – *Child Development*. – 1982. – V. 13. – P. 1512–1519.

203. Naglieri J. A. Baumrind's Parenting Styles [Electronic resource] / J. A. Naglieri, S. Goldstein // *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. – New York: Springer, 2011. – P. 213–215. – Access mode: URL: [http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/97860638767906169\\_293](http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/97860638767906169_293). – (Accessed: 15.01.2014).

204. Newman D. L. Ego development and ethnic identity formation in rural American Indian adolescents. [Electronic resource] / D. L. Newman. – Access mode: URL: <http://www.personalitydevelopment-leidenuniversity.nl/index.php/research-around-the-world>.

205. Peterson C. Learned helplessness: A theory for the age of personal control / C. Peterson, S. F. Maier & M. E. P. Seligman. — New York: Oxford University Press, 1993. . – 360 p.

206. Rutter M. Long-term follow-up of women institutionalized in childhood: Factors promoting good functioning in adult life / M. Rutter & D. Quinton // *British Journal of Developmental Psychology*. – 1984. — № 18. — P. 225–234.

207. Ryan R. M. Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. / R. M. Ryan // *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* / [In J. Jacobs (Ed.)]. — Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1993.— V. 40. — P. 1–56.

208. Ryan R. M. Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology / R. M. Ryan, E. L. Deci & W. S. Grolnick // *Developmental* / [In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.)]. — New York: Wiley, 1995. — V. 1. — P. 618–655.

209. Ryan R. M. Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory / R. M. Ryan // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1982. — № 43. — P. 450–461.

210. Ryan R. M. Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. / R. M. Ryan & J. H. Lynch //

Child Development. – 1989. – V. 60. – P. 340–356.

211. Ryan R. M. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions / R. M. Ryan & E. L. Deci // Contemporary Educational Psychology. – 2000a. – №25. – P. 54–67.

212. Ryan R. M. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains / R. M. Ryan & J. P. Connell // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – № 57. – P. 749–761.

213. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan. & E. L. Deci // American Psychologist. – 2000. – № 55. – P. 68–78.

214. Ryan R. M. What is supportive about social support? On the psychological needs for autonomy and relatedness / R. M. Ryan & J. A. Solky // Handbook of social support and the family / [In G. R. Pierce, B. R. Sarason, & I. G. Sarason (Eds.)]. — New York: Plenum Press, 1996 — P. 249–267.

215. Seligman M. Helplessness: On depression, development, and death / M. Seligman. — San Francisco: Freeing, 1975. — 250 p.

216. Sherif M. The psychology of ego-involvements / M. Sherif & H. Cantril. — New York: Wiley, 1947. — 524 p

217. Stoycheva K. Talent, science and education: how do we cope with uncertainty and ambiguities [Electronic resource] / K. Stoycheva — Sofia — Access mode:. URL: <http://www.chaperone.sote.hu/katya.htm>.

218. Stoycheva K. The Nature of Creative Decision Making / K. Stoycheva, T. Lubart // Decision Making: Social and Creative Dimensions / [C. Allwood, M. Selart (Eds.)]. — Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001. — P. 15—33.

219. Thomas A. Temperament and behavior disorders in children / A. Thomas, S. Chess & H. G. Birch. — New York: New York University Press, 1968. — 309 p.

220. Watson J. S. Reactions to response-contingent stimulation in early infancy / J. S. Watson & C. T. Ramey // Merrill-Palmer Quarterly. — 1972. —

№ 18. — P. 219–227.

221. Watson J. S. The development and generalization of “contingency awareness” in early infancy: Some hypotheses / J. S. Watson // *Merrill–Palmer Quarterly*. – 1966. — № 12— P. 123–135.

222. Weiner B. Metaphors in motivation and attribution / B. Weiner // *American Psychologist*. – 1991. — № 46 (9). — P. 921–930.

223. Weiss L. A. The roles of parental involvement and autonomy supporting in adolescent symptomatology / L. A. Weiss & W. S. Grolnick. — Seattle, WA, 1991. – 305 p.

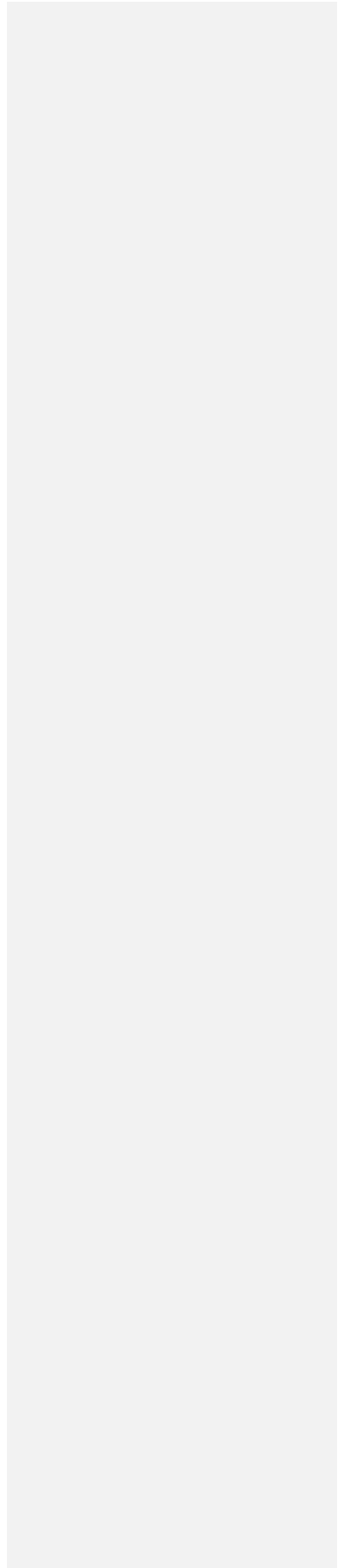
224. Westenberg P. M. A new version of the WUSCT: The Sentence Completion Test for Children and Youths (SCT–Y) / P. M. Westenberg, P. D. A. Treffers, M. Drewes // *Technical Foundations for Measuring Ego Development: The Washington University Sentence Completion Test* / J. Loevinger. — Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 1998. — P. 81–90.

225. Westenberg P. M. Adolescent ego development [Electronic resource] / P. M. Westenberg. – Access mode:URL: <http://www.personalitydevelopment-leidenuniversity.nl/index.php/research-around-the-world>.

226. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White // *Psychological Review*. – 1959.— № 66. — P. 297–333.

227. Zeedyk M. S. Developmental accounts of intentionality: Toward integration / M. S. Zeedyk // *Developmental Review*. – 1996. — № 16.— P. 416–461.

**ДОДАТКИ**



## Додаток А

### Методика незакінчених речень Вашингтонського університету

Інструкція:

Закончите, пожалуйста, следующие предложения. Пишите первое, что приходит в голову, особенно не задумываясь – правильных или неправильных ответов не бывает.

1. Когда подросток не участвует в общих занятиях...
2. Воспитывать детей...
3. Когда меня критикуют...
4. Если бы у меня была власть...
5. Быть вместе с другими людьми...
6. Мне нравится в самой(самом) себе...
7. Моя мать и я...
8. Источником неприятностей для меня служит...
9. Образование...
10. Когда люди беспомощны...
11. Когда мне страшно...
12. Хороший отец...
13. Больше всего я боюсь...
14. Я сожалею...
15. Когда меня сторонятся...
16. Правила...
17. Можно было бы покончить с преступностью и правонарушениями, если...
18. Мужчинам хорошо, потому что...
19. Я не выношу людей, которые...
20. Временами меня беспокоит...
21. Я...
22. Девушка(парень) чувствует себя хорошо, когда...
23. Моя главная проблема — это...
24. Хорошие друзья...
25. Самое плохое в том, что ты женщина(мужчина) — это...
26. Хорошая мать...
27. Когда я с парнем(девушкой)...
28. Иногда я хотел(а), чтобы...
29. Мой отец...
30. Если я не могу получить то, что хочу...
31. Совесть грызёт меня, если...
32. Я ощущал(а) гордость, когда...























**Додаток В**  
**Описова статистика. Тип розподілу результатів за критерієм Шапіро-Уїлка**

*Таблиця 1*

	Ср. ар.	Медіана	Станд. відх.	Станд. похибка ср.	Критерій Шапіро-Уїлка		
					W	p	Форма
Вік дитини	15,02	15	0,67	0,06	0,8	<0,001	Ненорм
Вік мами	40,12	39,97	3,18	0,28	0,84	<0,001	Ненорм
Задоволеність життям	4,62	4,6	0,99	0,09	0,98	0,056	Норм
Чіткість мети життя	47,52	48	11,33	0,99	0,98	0,058	Норм
Задовол. процесом	49,66	50	11,49	1	0,97	0,01	Ненорм
Задовол. результатом	50,95	54	11,51	1,01	0,96	0,001	Ненорм
ЛК-Я	51,33	53	9,13	0,8	0,97	0,005	Ненорм
ЛК-життя	51,16	51	9,9	0,86	0,99	0,19	Норм
Осмисленість життя	49,76	51	10,35	0,9	0,99	0,22	Норм
Інтернальність	4,78	5	1,67	0,15	0,96	0,001	Ненорм
I. у досягненнях	5,95	6	1,86	0,16	0,97	0,003	Ненорм
I. у невдачах	4,47	4	1,7	0,15	0,96	0,001	Ненорм
I. у родинних стосунках	5,12	5	1,91	0,17	0,96	<0,001	Ненорм
I. у виробничих стосунках	4,08	4	1,63	0,14	0,95	<0,001	Ненорм
I. у міжособ. стосунках	5,96	6	1,65	0,14	0,95	<0,001	Ненорм
I. у здоров'ї	5,6	5	1,88	0,16	0,96	<0,001	Ненорм
Автономія	121,83	117	21,87	1,91	0,97	0,007	Ненорм
Контроль	108,43	109	14,29	1,25	0,98	0,021	Ненорм
Безособово	97,52	99	15,33	1,34	0,99	0,513	Норм
Залученість	44,85	45	10,07	0,94	0,99	0,553	Норм
Контроль життя	50,57	50	8,41	0,79	0,98	0,222	Норм
Прийняття ризику	57,98	57	10,57	0,99	0,99	0,372	Норм

Таблиця 1.

(продовження)

Надмірні санкції (М)	20,66	20	14,64	1,28	0,8	<0,001	Ненорм
Мінімальні санкції (М)	64,69	65	14,9	1,3	0,87	<0,001	Ненорм
Нестійкий стиль виховання (М)	30,66	28	15,78	1,38	0,84	<0,001	Ненорм
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	17,26	17	9,22	0,81	0,85	<0,001	Ненорм
Наділення дитячими якостями (М)	16,44	16	11,2	0,98	0,79	<0,001	Ненорм
Виховна невпевненість (М)	49,76	48	18,2	1,59	0,9	<0,001	Ненорм
Фобія врати (М)	19,31	18	10,54	0,92	0,81	<0,001	Ненорм
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	12,79	12	8,45	0,74	0,91	<0,001	Ненорм
Проекція негативних якостей (М)	32,05	32	16,39	1,43	0,91	<0,001	Ненорм
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	7,08	4	10,68	0,93	0,61	<0,001	Ненорм
Перевага чоловічих якостей (М)	26,98	22	20,67	1,81	0,91	<0,001	Ненорм
Перевага жіночих якостей (М)	9,04	7	10,34	0,9	0,73	<0,001	Ненорм
Життєстій кість	49,92	50	9,36	0,88	0,99	0,554	Норм
Мотивація досягнення	65,75	66	10,63	0,93	0,99	0,566	Норм
Позитивне ставл. до свого Я	60,36	60	8,98	0,78	0,99	0,568	Норм
Почуття громад. обов'язку	61,4	61	14,13	1,23	0,99	0,424	Норм
Інтелект. життєва настанова	62,43	62	10,02	0,88	0,98	0,04	Ненорм
Здатність до психол. близькості	64,44	64	10,64	0,93	0,99	0,341	Норм
Особистісна зрілість	61,45	62	7,4	0,65	0,99	0,55	Норм
Стадія самозахисту (Е3)	32,54	28,125	20,28	1,77	0,95	<0,001	Ненорм
Стадія конформізму (Е4)	43,58	43,75	13,74	1,2	0,99	0,523	Норм
Стадія самосвідомості (Е5)	21,59	18,75	15,25	1,33	0,94	<0,001	Ненорм
Стадія зрілості	3,85	4	0,63	0,06	0,78	<0,001	Ненорм
Гіперпротекція	35,8	30	19,77	1,73	0,95	<0,001	Ненорм
Гіпопротекція	27,02	20	19,79	1,73	0,93	<0,001	Ненорм
Потурання потребам	36,64	30	18,67	1,63	0,94	<0,001	Ненорм
Ігнорування потреб	15,88	0	22,15	1,94	0,73	<0,001	Ненорм
Надмірні обов'язки	33,28	40	22,41	1,96	0,91	<0,001	Ненорм
Недостатні обов'язки	19,24	20	23,59	2,06	0,78	<0,001	Ненорм
Надмірні заборони	32,52	20	23,45	2,05	0,9	<0,001	Ненорм

Таблиця 1.

(продовження)

Недостатні заборони	54,05	60	23,36	2,04	0,93	<0,001	Ненорм
Надмірні санкції	20,76	20	24,36	2,13	0,79	<0,001	Ненорм
Мінімальні санкції	42,75	40	24,4	2,13	0,93	<0,001	Ненорм
Нестійкий стиль виховання	45,95	40	29,42	2,57	0,93	<0,001	Ненорм
Розширення сфери батьк. почуттів	22,9	20	15,42	1,35	0,94	<0,001	Ненорм
Наділення дитячими якостями	22,75	20	22,97	2,01	0,84	<0,001	Ненорм
Виховна невпевненість	23,05	20	20,07	1,75	0,86	<0,001	Ненорм
Фобія втрати	21,15	20	15,82	1,38	0,89	<0,001	Ненорм
Нерозвин. батьківських почуттів	13,21	10	18,9	1,65	0,72	<0,001	Ненорм
Проекція негативних якостей	37,56	40	28,5	2,49	0,92	<0,001	Ненорм
Витіснення конфл. у сферу виховання	24,89	20	25,19	2,2	0,85	<0,001	Ненорм
Гіперпротекція (М)	39,56	39	13,49	1,18	0,8	<0,001	Ненорм
Гіпопротекція (М)	30,7	29	13,42	1,17	0,92	<0,001	Ненорм
Потурання потребам (М)	39,69	40	13,96	1,22	0,89	<0,001	Ненорм
Ігнорування потреб (М)	10,27	8	12,13	1,06	0,63	<0,001	Ненорм
Надмірні обов'язки (М)	35,72	37	15,05	1,31	0,9	<0,001	Ненорм
Недостатні обов'язки (М)	36,98	37	16,91	1,48	0,93	<0,001	Ненорм
Надмірні заборони (М)	25,46	23	13,65	1,19	0,84	<0,001	Ненорм
Недостатні заборони (М)	40,98	40	11,7	1,02	0,86	<0,001	Ненорм

## Додаток Д

Відмінності у розвитку особистісного потенціалу підлітків в залежності від статі. метод порівняння груп (на основі критерію *U*-Манна-Уїтні).

Таблиця 1.

	Дівчатка	Хлопчики	U	p
Задоволеність життям	4,55	4,81	1807,5	0,13
Чіткість мети життя	49,76	47,63	2321	0,391
Задовол. процесом	52,72	48,57	2427	0,178
Задовол. результатом	53,56	52,11	2266	0,546
ЛК-Я	52,87	51,72	2390	0,238
ЛК-життя	53,1	49,78	2410,5	0,204
Осмисленість життя	52,18	49,26	2475,5	0,116
Інтернальність	4,91	4,8	2187	0,809
I. у досягненнях	6,02	5,89	2212	0,721
I. у невдачах	4,18	4,36	1956,5	0,403
I. у родинних стосунках	4,35	5,82	1369	0
I. у виробничих стосунках	4,17	4,01	2259	0,561
I. у міжсоб. стосунках	5,95	5,98	2114	0,923
I. у здоров'ї	5,76	5,26	2350,5	0,312
Автономія	117,92	117,67	2221,5	0,691
Контроль	108,82	109,01	2085,5	0,821
Безособово	97,35	99,13	2008,5	0,561
Залученість	44,37	47,23	1329	0,122
Контроль життя	49,36	50,85	1405,5	0,267
Прийняття ризику	59,63	56,46	1891	0,096
Життєстійкість	49,92	50,83	1484,5	0,511
Мотивація досягнення	67,18	64,93	2336	0,354
Позитивне ставл. до свого Я	60,47	59,67	2272,5	0,527
Почуття громад. обов'язку	60,86	63,21	2123	0,958
Інтелект. життєва настанова	62,04	61,17	2271,5	0,53
Здатність до психол. близькості	65,35	64,05	2264,5	0,551
Особистісна зрілість	61,85	61,23	2271	0,531
Стадія самозахисту (E3)	22,41	40,54	1179,5	0
Стадія конформізму (E4)	44,92	43,53	2315,5	0,405
Стадія самосвідомості (E5)	27,38	11,41	3285	0
Стадія зрілості	4,03	3,76	2836,5	0

**Таблиця 2.**

Відмінності в оцінці батьківського виховання хлопцями та дівчатами підліткового віку (на основі застосування критерію *U*-Манна-Уїтні).

Гіперпротекція	37,17	30,06	2521	0,071
Гіпопротекція	29,82	19,16	2863	0,001
Потурання потребам	33,93	31,63	2330,5	0,361
Ігнорування потреб	10,7	9,56	2236	0,609
Надмірні обов'язки	36,17	39,05	2223,5	0,675
Недостатні обов'язки	17,1	14,01	2323	0,355
Надмірні заборони	38,21	22,43	2678	0,01
Недостатні заборони	57,09	55,47	2334,5	0,343
Надмірні санкції	18,55	14,96	2402,5	0,191
Мінімальні санкції	40,92	40,64	2213,5	0,711
Нестійкий стиль виховання	58,77	39,02	2587	0,034
Розширення сфери батьк. почуттів	23,99	13,87	2816,5	0,001
Надлення дитячими якостями	21,51	16,42	2429,5	0,155
Виховна невпевненість	22,14	17,8	2538	0,05
Фобія врати	20,45	15,19	2356	0,293
Нерозвин. батьківських почуттів	12,1	5,75	2544,5	0,045
Проекція негативних якостей	40,69	23,62	2731,5	0,005
Витіснення конфл. у сферу виховання	34,33	7,59	2919,5	0

**Таблиця 3.**  
**Оцінка батьками власних особливостей виховання дитини. Ставлення до хлопців і дівчат (за критерієм U-Манна-Уїтні)**

Гіперпротекція (М)	38,63	38,73	2109	0,906
Гіпопротекція (М)	30,73	28,55	2388	0,243
Потурання потребам (М)	39,47	39,11	2262	0,559
Ігнорування потреб (М)	9,05	8,21	2203,5	0,752
Надмірні обов'язки (М)	36,5	34,9	2349	0,323
Недостатні обов'язки (М)	34,73	37,55	1984	0,487
Надмірні заборони (М)	25,15	22,44	2450	0,145
Недостатні заборони (М)	40,17	41,75	1927,5	0,337
Надмірні санкції (М)	18,28	19,11	2064,5	0,746
Мінімальні санкції (М)	67,44	64,92	2286	0,486
Нестійкий стиль виховання (М)	28,64	29,12	2036,5	0,65
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	16,5	16,6	2148,5	0,952
Наділення дитячими якостями (М)	16,14	15,57	2330	0,367
Виховна невпевненість (М)	49,23	47,44	2310,5	0,419
Фобія втрати (М)	18,1	17,3	2268,5	0,538
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	13,31	10,9	2600,5	0,031
Проекція негативних якостей (М)	32,13	30,52	2266	0,546
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	5,84	4,67	2218	0,7
Перевага чоловічих якостей (М)	24,25	22,99	2270,5	0,532
Перевага жіночих якостей (М)	7,85	6,66	2230	0,66

**Додаток Е**  
**Результати порівняння уявлень підлітків про бажані досягнення.**

Таблиця 1.

**Баж. досягн.: економ. самостійність**

	Ні	Так	U	p
Задоволеність життям	4,65	4,69	2197	0,812
Чіткість мети життя	48,2	48,5	2147	0,994
Задовол. процесом	50,87	50,65	2109	0,87
Задовол. результатом	51,11	53,72	1936,5	0,337
ЛК-Я	52,47	52,23	2098	0,83
ЛК-життя	49,88	52,75	1931,5	0,326
Осмисленість життя	49,98	51,15	2023,5	0,577
Інтернальність	4,79	4,9	1975,5	0,429
I. у досягненнях	5,91	6	2064,5	0,709
I. у невдачах	4,26	4,27	2160,5	0,944
I. у родинних стосунках	5,09	5,17	2102	0,842
I. у виробничих стосунках	4,02	4,16	1963	0,394
I. у міжособ. стосунках	5,79	6,14	1780	0,087
I. у здоров'ї	5,36	5,67	2155,5	0,963
Автономія	118,67	117,74	2117,5	0,901
Контроль	106,97	110,51	1851	0,176
Безособово	95,74	101,45	1816,5	0,131
Залученість	45,84	44,45	1635,5	0,95
Контроль життя	49,41	50,49	1531	0,6
Прийняття ризику	57,64	57,57	1657	0,853
Життєстійкість	50,14	50,4	1608,5	0,932
Мотивація досягнення	66,08	65,78	2155	0,965
Позитивне ставл. до свого Я	60,22	59,97	2210	0,766
Почуття громад. обов'язку	58,19	63,86	1785,5	0,098
Інтелект. життєва настанова	62,4	61,09	2357,5	0,329
Здатність до психол. близькості	65,93	64,05	2252	0,623
Особистісна зрілість	61,43	61,92	2091,5	0,807
Стадія самозахисту (Е3)	28,06	31,18	1873,5	0,212
Стадія конформізму (Е4)	43,04	46,41	1977,5	0,441
Стадія самосвідомості (Е5)	21,37	16,73	2371,5	0,297
Стадія зрілості	3,92	3,9	2215,5	0,715
Гіперпротекція	36,71	29,37	2480,5	0,118
Гіпопротекція	28,96	20,94	2566	0,05
Потурання потребам	38,88	30,61	2545,5	0,062
Ігнорування потреб	10,86	8,18	2303,5	0,422
Надмірні обов'язки	37,52	37,86	1843,5	0,152
Недостатні обов'язки	18,99	8,35	2582	0,032
Надмірні заборони	24,87	24,5	2194	0,817
Недостатні заборони	56,02	58,19	2051,5	0,658
Надмірні санкції	18,43	15,46	2360	0,295

Таблиця 1.

(продовження)

Мінімальні санкції	39,02	40,32	2221	0,72
Нестійкий стиль виховання	41,93	40,72	2382,5	0,266
Розширення сфери батьк. почуттів	21,35	20,23	2218	0,734
Наділення дитячими якостями	20,17	18,39	2266	0,561
Виховна невпевненість	21,11	18,97	2289,5	0,485
Фобія втрати	20,11	17,86	2261,5	0,581
Нерозвин. батьківських почуттів	11,27	7,29	2429	0,166
Проекція негативних якостей	38,1	35,82	2305	0,453
Витіснення конфл. у сферу виховання	20,2	20,38	2213,5	0,744
Гіперпротекція (М)	39,14	38,29	2378	0,283
Гіпопротекція (М)	30,27	29,31	2197,5	0,811
Потурання потребам (М)	39,35	38,96	2285	0,52
Ігнорування потреб (М)	9,06	7,9	2350,5	0,342
Надмірні обов'язки (М)	35,67	35,56	2002,5	0,512
Недостатні обов'язки (М)	37,92	35,11	2442	0,172
Надмірні заборони (М)	23,45	23,77	2070	0,731
Недостатні заборони (М)	40,78	41,18	1967,5	0,413
Надмірні санкції (М)	19,9	17,46	2570	0,05
Мінімальні санкції (М)	64,65	67,02	1808,5	0,121
Нестійкий стиль виховання (М)	29,64	27,87	2491	0,111
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	16,73	16,74	2126,5	0,934
Наділення дитячими якостями (М)	15,34	15,96	2145,5	1
Виховна невпевненість (М)	49,7	46,43	2252,5	0,622
Фобія втрати (М)	17,33	18,17	2030	0,597
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	12,67	11,24	2368	0,304
Проекція негативних якостей (М)	33,45	29,57	2532	0,075
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	5,77	4,78	2289	0,504
Перевага чоловічих якостей (М)	24,36	23,87	2085	0,784
Перевага жіночих якостей (М)	8,37	6,85	2352	0,338

Таблиця 2.

## Баж. досягн.: високий соц. статус

	Ні	Так	U	p
Задоволеність життям	4,74	4,48	1877,5	0,304
Чіткість мети життя	48,44	47,81	1804,5	0,518
Задовол. процесом	51,08	50,45	1711	0,874
Задовол. результатом	52,82	53,01	1686,5	0,975
ЛК-Я	52,33	52,32	1677	0,99
ЛК-життя	51,36	51,52	1744,5	0,739
Осмисленість життя	51,02	50,82	1683,5	0,988
Інтернальність	4,98	4,11	2058	0,046
I. у досягненнях	6,08	5,24	2058	0,047
I. у невдачах	4,34	4,02	1948	0,157
I. у родинних стосунках	5,54	4,78	2054	0,048
I. у виробничих стосунках	4,1	4,08	1732,5	0,783
I. у міжособ. стосунках	5,97	5,98	1687,5	0,97
I. у здоров'ї	5,56	5,27	1830	0,428
Автономія	120,6	114,85	1844,5	0,393
Контроль	107,64	111,52	1361	0,097
Безособово	97,22	102,09	1450	0,232
Залученість	45,08	46,77	1143,5	0,693
Контроль життя	50,17	50,12	1258	0,724
Прийняття ризику	58,17	57,55	1236	0,835
Життєстійкість	49,89	50,89	1197	0,966
Мотивація досягнення	65,3	66,93	1440,5	0,213
Позитивне ставл. до свого Я	59,83	60,28	1588	0,634
Почуття громад. обов'язку	60,61	64,1	1511,5	0,381
Інтелект. життєва настанова	61,02	63,2	1536,5	0,456
Здатність до психол. близькості	63,98	66,64	1457	0,246
Особистісна зрілість	61,05	62,33	1435,5	0,204
Стадія самозахисту (E3)	27,98	34,4	1417	0,171
Стадія конформізму (E4)	43,17	47,53	1406	0,154
Стадія самосвідомості (E5)	20,87	14,88	2006,5	0,089
Стадія зрілості	3,94	3,83	1922	0,155
Гіперпротекція	32,1	37,37	1660,5	0,92
Гіпопротекція	27,8	19,06	2033	0,063
Потурання потребам	32,1	33,6	1595	0,656
Ігнорування потреб	9,81	11,17	1556	0,479
Надмірні обов'язки	36,41	24,75	1768,5	0,636
Недостатні обов'язки	16,3	14,79	1764	0,643
Надмірні заборони	25,06	23,64	1723,5	0,817
Недостатні заборони	55,15	60	1382,5	0,111
Надмірні санкції	16,25	16,11	1526,5	0,398
Мінімальні санкції	42,09	36,49	1935,5	0,171

Таблиця 2.

(продовження)

Нестійкий стиль виховання	41,16	61,13	1498,5	0,337
Розширення сфери батьк. почуттів	20,85	19,52	1638,5	0,828
Наділення дитячими якостями	18,27	21,29	1364,5	0,086
Виховна невпевненість	19,53	21,75	1554	0,491
Фобія втрати	18,22	20,89	1491	0,311
Нерозвин. батьківських почуттів	9,55	9,99	1619	0,739
Проекція негативних якостей	37,27	36,26	1645,5	0,857
Витіснення конфл. у сферу виховання	20,29	18,63	1662	0,924
Гіперпротекція (М)	39,05	37,8	1856	0,359
Гіпопротекція (М)	30,62	27,79	1978,5	0,121
Потурання потребам (М)	39,68	38,07	1952	0,157
Ігнорування потреб (М)	9,14	6,87	1981,5	0,115
Надмірні обов'язки (М)	35,25	36,19	1513,5	0,386
Недостатні обов'язки (М)	36,39	35,91	1833,5	0,425
Надмірні заборони (М)	23,71	23,89	1607	0,705
Недостатні заборони (М)	41,32	40,34	1887	0,28
Надмірні санкції (М)	18,61	19,51	1625,5	0,778
Мінімальні санкції (М)	66,36	64,7	1898	0,257
Нестійкий стиль виховання (М)	29,46	27,6	1857,5	0,356
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	16,56	16,98	1571,5	0,573
Наділення дитячими якостями (М)	15,83	15,01	1748,5	0,722
Виховна невпевненість (М)	48,16	48,02	1760	0,679
Фобія втрати (М)	17,43	18,7	1589	0,636
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	11,93	11,87	1667	0,948
Проекція негативних якостей (М)	31,34	31,1	1665	0,94
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	5,27	5,33	1578	0,593
Перевага чоловічих якостей (М)	23,31	25,58	1509	0,374
Перевага жіночих якостей (М)	7,51	6,34	1720	0,836

Таблиця 3.

## Баж. досягн.: цікаві знайомства

	Ні	Так	U	p
Задоволеність життям	4,79	4,53	2398	0,225
Чіткість мети життя	46,84	49,98	1981,5	0,48
Задовол. процесом	50,08	51,07	2016,5	0,585
Задовол. результатом	52,3	53,28	1958	0,414
ЛК-Я	50,59	52,22	2121,5	0,952
ЛК-життя	50,86	52,2	2061	0,734
Осмисленість життя	49,56	51,61	1954	0,404
Інтернальність	4,93	4,77	2324,5	0,375
I. у досягненнях	6,06	5,88	2288,5	0,475
I. у невдачах	4,77	4,15	2402	0,211
I. у родинних стосунках	5,68	4,89	2591,5	0,032
I. у виробничих стосунках	4,22	4,01	2396,5	0,219
I. у міжособ. стосунках	5,85	6,07	1894,5	0,259
I. у здоров'ї	5,28	5,79	1965	0,426
Автономія	124,38	115,57	2448	0,149
Контроль	106,36	111,21	1625,5	0,019
Безособово	93,26	101,82	1617	0,017
Залученість	47,37	44,73	1783	0,315
Контроль життя	49,84	50,03	1717	0,53
Прийняття ризику	55,36	58,38	1289,5	0,071
Життєстійкість	50,13	50,1	1663,5	0,747
Мотивація досягнення	64,32	67,88	1769,5	0,092
Позитивне ставл. до свого Я	59,43	61,23	1889	0,257
Почуття громад. обов'язку	58,33	63,72	1737	0,066
Інтелект. життєва настанова	60,91	62,43	1957	0,412
Здатність до психол. близькості	65,14	64,51	2076	0,787
Особистісна зрілість	60,66	62,35	1790	0,111
Стадія самозахисту (E3)	32,28	28,3	2198	0,773
Стадія конформізму (E4)	41,87	46,11	1982	0,481
Стадія самосвідомості (E5)	18,81	18,06	2107,5	0,901
Стадія зрілості	3,88	3,93	2007,5	0,507
Гіперпротекція	32,91	31,6	2250,5	0,59
Гіпопротекція	29,25	23,96	1941	0,366
Потурання потребам	32,7	32,72	2195,5	0,779
Ігнорування потреб	6,68	10,37	2027	0,584
Надмірні обов'язки	38,4	36,48	2025	0,602
Недостатні обов'язки	15,32	16,03	2110	0,904
Надмірні заборони	24,13	37,45	2007,5	0,544
Недостатні заборони	55,35	57,37	1980,5	0,463
Надмірні санкції	15,15	18,74	1896	0,243
Мінімальні санкції	42,24	39,46	2361	0,283
Нестійкий стиль виховання	41,28	49,72	1865,5	0,206
Розширення сфери батьк. почуттів	20,57	21,14	2065,5	0,745

Таблиця 3.

(продовження)

Наділення дитячими якостями	15,3	21,37	1835	0,148
Виховна невпевненість	17,49	22,33	1775	0,08
Фобія втрати	14,38	20,39	1872,5	0,212
Нерозвин. батьківських почуттів	8,09	11,08	1950,5	0,368
Проекція негативних якостей	39,71	37,1	1915	0,301
Витіснення конфл. у сферу виховання	17,05	27,11	1764,5	0,075
Гіперпротекція (М)	38,08	39,61	1852	0,191
Гіпопротекція (М)	30,18	29,28	2210	0,731
Потурання потребам (М)	38,42	39,76	2061,5	0,736
Ігнорування потреб (М)	7,57	9,64	1821,5	0,146
Надмірні обов'язки (М)	35,67	35,42	2128,5	0,978
Недостатні обов'язки (М)	37,75	34,82	2442,5	0,156
Надмірні заборони (М)	23,02	24,59	1880	0,238
Недостатні заборони (М)	41	40,93	2140	0,983
Надмірні санкції (М)	18,08	19,5	1908,5	0,295
Мінімальні санкції (М)	64,52	67,04	1810,5	0,134
Нестійкий стиль виховання (М)	28,52	29,48	2105,5	0,893
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	15,6	17,71	1718,5	0,054
Наділення дитячими якостями (М)	14,47	16,48	1725,5	0,058
Виховна невпевненість (М)	49,05	46,99	2168,5	0,879
Фобія втрати (М)	17,29	18,15	2078,5	0,795
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	10,67	13,13	1631	0,02
Проекція негативних якостей (М)	31,57	30,85	2182,5	0,828
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	3,74	6,14	1760,5	0,081
Перевага чоловічих якостей (М)	20,4	25,68	1724,5	0,058
Перевага жіночих якостей (М)	7,09	7,46	2125,5	0,967

Таблиця 4.

**Баж. досягн.: можл. подивитися світ**

	Ні	Так	U	p
Задоволеність життям	4,6	4,69	1574,5	0,823
Чіткість мети життя	45,93	49,36	1422	0,302
Задовол. процесом	44,15	52,07	1129,5	0,01
Задовол. результатом	49,4	53,22	1415	0,284
ЛК-Я	50,33	52,58	1365,5	0,181
ЛК-життя	45,91	52,79	1247	0,05
Осмисленість життя	44,84	51,81	1175,5	0,019
Інтернальність	4,83	4,86	1543,5	0,694
I. у досягненнях	5,06	6,1	1158	0,014
I. у невдачах	4,88	4,17	1886	0,147
I. у родинних стосунках	5,72	5,08	1774	0,398
I. у виробничих стосунках	4,01	4,13	1462	0,403
I. у міжособ. стосунках	5,86	6	1474	0,442
I. у здоров'ї	5,39	5,52	1661,5	0,812
Автономія	119,01	118,16	1524,5	0,626
Контроль	105,17	110,08	1189	0,023
Безособово	99,7	97,49	1608	0,964
Залученість	42,74	46,74	948,5	0,065
Контроль життя	46,85	50,96	935,5	0,053
Прийняття ризику	51,9	59,54	769	0,003
Життєстійкість	46,03	51,31	889	0,026
Мотивація досягнення	61,96	67,03	1230	0,04
Позитивне ставл. до свого Я	59,48	60,27	1405,5	0,263
Почуття громад. обов'язку	52,82	63,4	1142,5	0,012
Інтелект. життєва настанова	61,57	62,21	1474,5	0,451
Здатність до психол. близькості	61,9	65,43	1414	0,282
Особистісна зрілість	60,08	61,95	1308,5	0,102
Стадія самозахисту (E3)	40,45	27,01	2061,5	0,018
Стадія конформізму (E4)	38,61	46,7	1079,5	0,004
Стадія самосвідомості (E5)	14,74	20,75	1399	0,248
Стадія зрілості	3,74	3,96	1214,5	0,016
Гіперпротекція	36,05	32,09	1738	0,517
Гіпопротекція	19,3	27,35	1334,5	0,13
Потурання потребам	41,41	31,61	1943,5	0,08
Ігнорування потреб	6,48	10,25	1549,5	0,695
Надмірні обов'язки	18,18	37,69	1167,5	0,014
Недостатні обов'язки	17,86	15,52	1767,5	0,395
Надмірні заборони	25,15	24,52	1582	0,85
Недостатні заборони	54,14	57,16	1476,5	0,443
Надмірні санкції	15,68	17,32	1515,5	0,57
Мінімальні санкції	39,77	40,03	1806	0,303
Нестійкий стиль виховання	39,55	41,89	1667,5	0,787

Таблиця 4.

(продовження)

Наділення дитячими якостями	17,88	19,73	1587,5	0,872
Виховна невпевненість	19,04	20,4	1619,5	0,991
Фобія втрати	18,84	19,27	1631	0,941
Нерозвин. батьківських почуттів	7,41	10,82	1488	0,47
Проекція негативних якостей	43,6	35,96	1600,5	0,931
Витіснення конфл. у сферу виховання	14,17	22,4	1338	0,123
Гіперпротекція (М)	39,16	38,53	1736	0,528
Гіпопротекція (М)	29,47	29,64	1657,5	0,832
Потурання потребам (М)	40,94	38,88	1726	0,564
Ігнорування потреб (М)	8,74	8,64	1684	0,723
Надмірні обов'язки (М)	33,65	36,1	1396,5	0,242
Недостатні обов'язки (М)	40,18	35,01	1959,5	0,069
Надмірні заборони (М)	23,42	23,28	1690	0,7
Недостатні заборони (М)	40,49	41,6	1358	0,168
Надмірні санкції (М)	18,62	18,63	1651	0,858
Мінімальні санкції (М)	65,33	66,03	1604	0,947
Нестійкий стиль виховання (М)	30,38	28,45	1846	0,225
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	17,91	16,22	1908	0,122
Наділення дитячими якостями (М)	15,35	15,7	1622	0,981
Виховна невпевненість (М)	50,8	47,57	1667	0,793
Фобія втрати (М)	18,75	17,32	1827	0,265
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	12,46	11,6	1647,5	0,873
Проекція негативних якостей (М)	34,28	30,33	1918	0,11
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	4,64	5,5	1520,5	0,607
Перевага чоловічих якостей (М)	24,37	23,73	1652,5	0,852
Перевага жіночих якостей (М)	7,23	7,46	1602,5	0,94

Таблиця 5.

**Баж. досягн.: незалежність від інших**

	Ні	Так	U	p
Задоволеність життям	4,87	4,46	2604,5	0,032
Чіткість мети життя	49,46	47,68	2317,5	0,411
Задовол. процесом	51,53	50,39	2171,5	0,882
Задовол. результатом	52,55	53,06	2097,5	0,85
ЛК-Я	52,8	51,81	2266	0,558
ЛК-життя	51,72	51,28	2280	0,516
Осмисленість життя	51,04	50,28	2199,5	0,782
Інтернальність	5,02	4,72	2449	0,147
I. у досягненнях	6,45	5,74	2635,5	0,021
I. у невдачах	4,4	4,15	2355	0,312
I. у родинних стосунках	5,59	4,98	2446,5	0,15
I. у виробничих стосунках	4,09	4,09	2134,5	0,985
I. у міжособ. стосунках	6,03	5,91	2272,5	0,532
I. у здоров'ї	5,55	5,34	2239,5	0,639
Автономія	116,14	118,71	2076	0,773
Контроль	109,93	108,44	2323,5	0,396
Безособово	101,1	95,5	2427	0,185
Залученість	47,54	43,46	1876,5	0,15
Контроль життя	50,7	49,75	1701	0,658
Прийняття ризику	59,12	57,19	1724	0,566
Життєстійкість	51,63	49,02	1832	0,236
Мотивація досягнення	65,35	66,33	2047,5	0,675
Позитивне ставл. до свого Я	59,67	60,41	2011,5	0,558
Почуття громад. обов'язку	60,01	62,7	2048,5	0,678
Інтелект. життєва настанова	62,62	61,31	2266	0,559
Здатність до психол. близькості	65,85	64,18	2274,5	0,533
Особистісна зрілість	61,42	61,88	2053,5	0,695
Стадія самозахисту (E3)	32,97	25,82	2483,5	0,112
Стадія конформізму (E4)	44,27	43,71	2146	0,976
Стадія самосвідомості (E5)	15,5	19,85	1750,5	0,073
Стадія зрілості	3,84	3,97	1776,5	0,059
Гіперпротекція	31,78	32,64	2061,5	0,719
Гіпопротекція	22,94	26,78	2043	0,656
Потурання потребам	31,27	33,12	2083,5	0,797
Ігнорування потреб	10,29	10,04	2148	0,966
Надмірні обов'язки	38,58	36,26	2062,5	0,717
Недостатні обов'язки	15,96	16,21	2124	0,943
Надмірні заборони	22,9	39,16	1975	0,435
Недостатні заборони	49,93	58,59	1861,5	0,187
Надмірні санкції	15,26	18,05	1949	0,354
Мінімальні санкції	41,59	40,03	2270,5	0,534
Нестійкий стиль виховання	39,72	58,04	1821,5	0,136

Таблиця 5.

(продовження)

Наділення дитячими якостями	17,75	20,63	1980,5	0,445
Виховна невпевненість	20,33	19,81	2154	0,944
Фобія втрати	13,7	20,02	1924	0,307
Нерозвин. батьківських почуттів	6,92	10,35	1982	0,444
Проекція негативних якостей	36,04	37,85	1928	0,322
Витіснення конфл. у сферу виховання	19,75	21,72	2049,5	0,668
Гіперпротекція (М)	39,04	38,35	2244,5	0,627
Гіпопротекція (М)	27,83	31,2	1703,5	0,045
Потурання потребам (М)	39,03	39,29	2146	0,976
Ігнорування потреб (М)	8,43	8,88	2097,5	0,849
Надмірні обов'язки (М)	35,47	35,51	2044,5	0,664
Недостатні обов'язки (М)	36,55	35,79	2241	0,639
Надмірні заборони (М)	24,52	23,11	2319,5	0,405
Недостатні заборони (М)	40,64	41,12	2139,5	1
Надмірні санкції (М)	19,67	17,62	2433	0,174
Мінімальні санкції (М)	65,57	66,29	2094	0,837
Нестійкий стиль виховання (М)	28,7	29,15	2125	0,95
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	16,68	16,79	2143,5	0,985
Наділення дитячими якостями (М)	15,68	16,14	2070,5	0,753
Виховна невпевненість (М)	46,1	50,03	1770	0,089
Фобія втрати (М)	17,08	18,34	1891	0,252
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	9,75	13,89	1370,5	0
Проекція негативних якостей (М)	30,13	32,24	1937	0,352
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	5,08	5,43	2047	0,67
Перевага чоловічих якостей (М)	22,88	24,54	2024,5	0,598
Перевага жіночих якостей (М)	6,2	8,28	1853,5	0,185

Таблиця 6.

## Баж. досягн.: професійність

	Ні	Так	U	p
Задоволеність життям	4,78	4,56	2411,5	0,218
Чіткість мети життя	47,49	49,79	1932	0,329
Задовол. процесом	50,39	50,89	2134,5	0,967
Задовол. результатом	52,75	53	2179	0,873
ЛК-Я	50,64	53,04	1828	0,144
ЛК-життя	50,27	52,5	2076	0,756
Осмисленість життя	49,74	51,69	1973,5	0,433
Інтернальність	4,92	4,76	2286,5	0,506
I. у досягненнях	6,1	5,8	2379	0,274
I. у невдачах	4,28	4,24	2204,5	0,779
I. у родинних стосунках	5,55	4,94	2461	0,138
I. у виробничих стосунках	4,07	4,33	2012	0,537
I. у міжособ. стосунках	6,07	5,87	2351,5	0,332
I. у здоров'ї	5,44	5,48	2353,5	0,327
Автономія	116,75	118,73	1899	0,26
Контроль	106,32	111,5	1710,5	0,046
Безособово	97,58	99,39	2098,5	0,836
Залученість	43,87	46,35	1581,5	0,829
Контроль життя	49,74	50,45	1524,5	0,589
Прийняття ризику	57,47	57,71	1554,5	0,712
Життєстійкість	49,11	50,82	1538	0,643
Мотивація досягнення	64,44	67,03	1895,5	0,253
Позитивне ставл. до свого Я	60,05	60,22	2184,5	0,854
Почуття громад. обов'язку	58,03	64,05	1658,5	0,025
Інтелект. життєва настанова	61	62,39	2120	0,914
Здатність до психол. близькості	63,63	66,25	1880,5	0,225
Особистісна зрілість	60,02	62,24	1888	0,239
Стадія самозахисту (Е3)	31,78	26,77	2379,5	0,279
Стадія конформізму (Е4)	41,26	46,98	1777	0,091
Стадія самосвідомості (Е5)	17,08	20,66	2028,5	0,595
Стадія зрілості	3,9	3,91	2111	0,865
Гіперпротекція	32	31,57	2152,5	0,97
Гіпопротекція	27,91	22,15	2303,5	0,458
Потурання потребам	38,93	30,55	2561,5	0,051
Ігнорування потреб	8,98	11,71	2004	0,479
Надмірні обов'язки	24,95	38,47	1793	0,095
Недостатні обов'язки	16,51	15,65	2195,5	0,802
Надмірні заборони	25,2	24,15	2241,5	0,644
Недостатні заборони	57,51	55,31	2232,5	0,676
Надмірні санкції	15,52	18,63	1932,5	0,303
Мінімальні санкції	42,57	39,16	2451,5	0,145
Нестійкий стиль виховання	40,48	42,18	2105,5	0,858
Розширення сфери батьк. почуттів	18,9	22,52	1830,5	0,142

Таблиця 6.

(продовження)

Наділення дитячими якостями	18,63	19,51	2036	0,604
Виховна невпевненість	19,52	20,65	1965	0,386
Фобія втрати	18,43	19,51	2111,5	0,879
Нерозвин. батьківських почуттів	8,7	11,17	2043,5	0,625
Проекція негативних якостей	35,88	38,08	1916,5	0,286
Витіснення конфл. у сферу виховання	18,03	23,93	1728	0,046
Гіперпротекція (М)	39,85	37,3	2615,5	0,029
Гіпопротекція (М)	31,26	28,05	2492,5	0,109
Потурання потребам (М)	39,33	38,75	2273	0,553
Ігнорування потреб (М)	9,13	8,07	2446,5	0,162
Надмірні обов'язки (М)	33,72	38,16	1456	0,001
Недостатні обов'язки (М)	37,31	35,01	2415	0,212
Надмірні заборони (М)	22,6	25,12	1827,5	0,144
Недостатні заборони (М)	41,18	40,55	2213,5	0,749
Надмірні санкції (М)	18,23	18,91	2058	0,693
Мінімальні санкції (М)	65,77	66,18	2092	0,812
Нестійкий стиль виховання (М)	30,03	27,62	2572,5	0,048
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	16,74	16,44	2178,5	0,875
Наділення дитячими якостями (М)	14,99	16,54	1841,5	0,162
Виховна невпевненість (М)	50,28	45,37	2510	0,092
Фобія втрати (М)	17,47	18,1	2067	0,724
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	12,2	11,59	2154,5	0,963
Проекція негативних якостей (М)	31,47	30,87	2213	0,752
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	5,86	4,67	2543,5	0,063
Перевага чоловічих якостей (М)	22,64	24,85	1902,5	0,266
Перевага жіночих якостей (М)	7,48	6,99	2322,5	0,409

Таблиця 7.

## Баж. досягн.: самовдоскон.

	Ні	Так	U	p
Задоволеність життям	4,76	4,6	2336	0,377
Чіткість мети життя	46,6	49,25	2013	0,547
Задовол. процесом	49,87	51,74	1957,5	0,391
Задовол. результатом	51,81	53,47	1977,5	0,444
ЛК-Я	50,83	52,65	1946	0,361
ЛК-життя	51,43	52,21	2132	0,958
Осмисленість життя	49,53	51,9	1895	0,252
Інтернальність	4,81	4,89	2083	0,777
I. у досягненнях	5,86	6,04	2012	0,54
I. у невдачах	4,85	4,02	2619	0,026
I. у родинних стосунках	5,38	5,05	2304	0,455
I. у виробничих стосунках	4,11	4,08	2187	0,842
I. у міжособ. стосунках	5,93	6	2088,5	0,796
I. у здоров'ї	5,34	5,73	2085	0,784
Автономія	116,32	118,84	2013,5	0,549
Контроль	108,61	109,22	2188,5	0,839
Безособово	99,91	97,09	2258,5	0,599
Залученість	43,62	47,3	1439,5	0,295
Контроль життя	48,78	51,93	1360,5	0,135
Прийняття ризику	56,82	58,34	1473,5	0,392
Життєстійкість	48,52	51,59	1410	0,225
Мотивація досягнення	63,48	68,33	1567	0,008
Позитивне ставл. до свого Я	57,92	62,77	1527	0,004
Почуття громад. обов'язку	57,3	65,29	1452,5	0,001
Інтелект. життєва настанова	59,81	63,76	1677	0,032
Здатність до психол. близькості	62,33	66,6	1809,5	0,123
Особистісна зрілість	59,66	63,09	1446	0,001
Стадія самозахисту (E3)	33,81	27,64	2425,5	0,195
Стадія конформізму (E4)	41,72	46,15	1919,5	0,301
Стадія самосвідомості (E5)	16,79	21,02	1911,5	0,284
Стадія зрілості	3,84	3,97	1781,5	0,059
Гіперпротекція	32,48	31,14	2228	0,696
Гіпопротекція	27,99	21,82	2400,5	0,232
Потурання потребам	30,8	37,75	1823,5	0,135
Ігнорування потреб	11,76	8,26	2234	0,649
Надмірні обов'язки	40,55	34,45	2275	0,535
Недостатні обов'язки	18,94	10,28	2501,5	0,079
Надмірні заборони	25,95	23,46	2287,5	0,495
Недостатні заборони	58,18	45,4	2429	0,176
Надмірні санкції	16,38	17,6	2051,5	0,653
Мінімальні санкції	41,55	40,05	2220,5	0,718
Нестійкий стиль виховання	42,26	40,42	2337	0,366
Розширення сфери батьк. почуттів	20,23	21,35	2027	0,584

Таблиця 7.

(продовження)

Наділення дитячими якостями	17,21	20,41	1820,5	0,119
Виховна невпевненість	20,33	19,81	2143	0,998
Фобія втрати	17,64	19,33	2031,5	0,594
Нерозвин. батьківських почуттів	8,72	10,79	1924,5	0,285
Проекція негативних якостей	38,41	35,59	2451	0,15
Витіснення конфл. у сферу виховання	21,24	20,35	2226	0,695
Гіперпротекція (М)	38,8	38,87	2117	0,903
Гіпопротекція (М)	30,68	28,59	2391,5	0,255
Потурання потребам (М)	40,18	37,98	2449,5	0,159
Ігнорування потреб (М)	9,24	8,08	2416	0,208
Надмірні обов'язки (М)	34,87	36,13	1983,5	0,46
Недостатні обов'язки (М)	37,84	33,89	2489,5	0,112
Надмірні заборони (М)	24,06	23,68	2132,5	0,959
Недостатні заборони (М)	40,61	41,18	2015	0,552
Надмірні санкції (М)	19,62	17,39	2414	0,213
Мінімальні санкції (М)	65,77	65,96	2228	0,7
Нестійкий стиль виховання (М)	30,55	26,93	2570,5	0,049
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	16,78	16,49	2229	0,696
Наділення дитячими якостями (М)	16,4	14,71	2478	0,123
Виховна невпевненість (М)	48,09	47,97	2074,5	0,75
Фобія втрати (М)	17,39	18,11	2029,5	0,598
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	11,85	12,03	2012	0,543
Проекція негативних якостей (М)	32,95	29,66	2442,5	0,169
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	3,99	5,83	1889	0,236
Перевага чоловічих якостей (М)	25,44	22,49	2256	0,607
Перевага жіночих якостей (М)	8,34	6,86	2393	0,249

Таблиця 8.

## Баж. досягн.: творча самореал.

	Ні	Так	U	p
Задоволеність життям	4,72	4,58	2256	0,308
Чіткість мети життя	47,3	50	1865,5	0,411
Задовол. процесом	49,9	52,05	1809,5	0,277
Задовол. результатом	52,08	54,23	1745	0,164
ЛК-Я	51,41	53,19	1856,5	0,385
ЛК-життя	50,02	53,08	1811,5	0,281
Осмисленість життя	49,25	52,48	1717	0,128
Інтернальність	4,84	4,85	2012,5	0,897
I. у досягненнях	5,91	6,03	1924	0,581
I. у невдачах	4,33	4,13	2251,5	0,311
I. у родинних стосунках	5,5	4,79	2322	0,176
I. у виробничих стосунках	4,01	4,19	1787,5	0,225
I. у міжособ. стосунках	5,99	5,9	2051	0,96
I. у здоров'ї	5,39	5,7	2063	0,914
Автономія	117,62	118,33	1955,5	0,692
Контроль	107,89	111,05	1843	0,353
Безособово	97,47	100,28	1841,5	0,35
Залученість	45,36	46,55	1594	0,812
Контроль життя	50,54	49,87	1552	1
Прийняття ризику	56,89	59,42	1382	0,323
Життєстійкість	50,05	50,34	1526	0,88
Мотивація досягнення	65,65	66,35	1868,5	0,419
Позитивне ставл. до свого Я	59,31	62,1	1757,5	0,183
Почуття громад. обов'язку	60,42	63,35	1764,5	0,194
Інтелект. життєва настанова	61,2	62,15	1957	0,697
Здатність до психол. близькості	62,7	67,3	1498	0,01
Особистісна зрілість	60,79	63,02	1648	0,064
Стадія самозахисту (E3)	33,47	25,28	2412	0,079
Стадія конформізму (E4)	43,41	46,33	1823	0,306
Стадія самосвідомості (E5)	15,58	21,64	1630	0,053
Стадія зрілості	3,86	3,98	1744,5	0,115
Гіперпротекція	32,67	31,48	2142	0,627
Гіпопротекція	21,88	27,87	1763	0,186
Потурання потребам	32,61	32,67	2057,5	0,935
Ігнорування потреб	10,19	10,11	2051	0,956
Надмірні обов'язки	37,89	37,68	1822,5	0,29
Недостатні обов'язки	17,09	11,01	2224	0,355
Надмірні заборони	24,7	24,67	2163	0,549
Недостатні заборони	56,04	57,7	1911	0,531
Надмірні санкції	16,12	18,39	1909,5	0,515
Мінімальні санкції	41,09	40,37	2118,5	0,704
Нестійкий стиль виховання	40,6	59,23	1817,5	0,286
Розширення сфери батьк. почуттів	20,3	21,48	1906	0,52

Таблиця 8.

(продовження)

Наділення дитячими якостями	17,29	21,96	1730	0,126
Виховна невпевненість	19,64	18,57	1994,5	0,823
Фобія втрати	18,75	19,08	2080	0,847
Нерозвин. батьківських почуттів	10,35	8,78	2190	0,454
Проекція негативних якостей	36,6	37,58	1948,5	0,661
Витіснення конфл. у сферу виховання	17,44	32,51	1690	0,085
Гіперпротекція (М)	39,6	37,83	2466	0,044
Гіпопротекція (М)	30,3	28,39	2186	0,492
Потурання потребам (М)	38,96	39,31	2059	0,93
Ігнорування потреб (М)	9,18	7,61	2241,5	0,34
Надмірні обов'язки (М)	34,58	36,59	1778,5	0,217
Недостатні обов'язки (М)	37,25	34,86	2365	0,125
Надмірні заборони (М)	23,37	23,93	1944,5	0,653
Недостатні заборони (М)	40,76	41,14	1978	0,77
Надмірні санкції (М)	19,06	18,52	2155,5	0,586
Мінімальні санкції (М)	65,86	65,94	2017,5	0,917
Нестійкий стиль виховання (М)	29,57	27,92	2348	0,146
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	16,78	17,47	1975,5	0,762
Наділення дитячими якостями (М)	15,56	15,59	2085,5	0,831
Виховна невпевненість (М)	48,56	47,22	2235	0,358
Фобія втрати (М)	17,58	17,72	2045	0,983
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	11,4	12,69	1828,5	0,317
Проекція негативних якостей (М)	32,46	29,73	2320	0,186
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	5,24	4,63	1988	0,806
Перевага чоловічих якостей (М)	23,32	24,77	1908,5	0,535
Перевага жіночих якостей (М)	7,08	8,2	1793,5	0,242

Таблиця 9.

## Баж. досягн.: щаслива родина

	Ні	Так	U	p
Задоволеність життям	4,73	4,63	1825	0,77
Чіткість мети життя	46,7	49,37	1587	0,362
Задовол. процесом	46,95	51,89	1406	0,067
Задовол. результатом	51,62	53,26	1582	0,348
ЛК-Я	50,7	52,7	1460	0,118
ЛК-життя	46,88	52,81	1364,5	0,041
Осмисленість життя	47,61	51,8	1390	0,056
Інтернальність	5,07	4,77	1997,5	0,235
I. у досягненнях	6,01	5,93	1857,5	0,644
I. у невдачах	4,95	4,18	2084,5	0,102
I. у родинних стосунках	5,62	5,06	1918	0,437
I. у виробничих стосунках	4,17	4,08	1891,5	0,521
I. у міжособ. стосунках	6,02	5,94	1862	0,625
I. у здоров'ї	5,84	5,31	1954,5	0,334
Автономія	116,62	118,42	1750	0,933
Контроль	106,99	109,47	1595	0,384
Безособово	93,69	99,8	1471	0,134
Залученість	44,95	45,41	1432,5	0,864
Контроль життя	49,89	50,11	1328,5	0,647
Прийняття ризику	56,92	57,94	1284,5	0,467
Життєстійкість	50,7	50,23	1389	0,93
Мотивація досягнення	62,57	66,98	1453,5	0,112
Позитивне ставл. до свого Я	59,36	60,55	1669,5	0,622
Почуття громад. обов'язку	58,43	62,25	1449,5	0,107
Інтелект. життєва настанова	60,99	62,29	1712,5	0,784
Здатність до психол. близькості	64,76	64,65	1870,5	0,601
Особистісна зрілість	60,93	61,93	1635	0,504
Стадія самозахисту (E3)	39,91	26,95	2339	0,004
Стадія конформізму (E4)	37,05	48,76	1042,5	0
Стадія самосвідомості (E5)	13,06	20,71	1449	0,106
Стадія зрілості	3,78	3,95	1402,5	0,037
Гіперпротекція	31,45	32,52	1746	0,916
Гіпопротекція	20,25	23,82	1636,5	0,504
Потурання потребам	34,08	33,25	1669	0,616
Ігнорування потреб	10,28	10,11	1778,5	0,951
Надмірні обов'язки	41,09	35,15	1856	0,643
Недостатні обов'язки	18,14	10,98	2085,5	0,085
Надмірні заборони	29,27	24,38	1839,5	0,705
Недостатні заборони	49,56	56,69	1675	0,632
Надмірні санкції	16,76	16,51	1842	0,689
Мінімальні санкції	38,25	41,99	1491	0,15
Нестійкий стиль виховання	40,7	41,58	1766,5	1
Розширення сфери батьк. почуттів	17,62	22,35	1399	0,057

Таблиця 9.

(продовження)

Наділення дитячими якостями	17,69	20,05	1682,5	0,655
Виховна невпевненість	20,08	20,06	1800,5	0,86
Фобія втрати	20,34	18,16	1894,5	0,506
Нерозвин. батьківських почуттів	9,58	9,65	1719,5	0,8
Проекція негативних якостей	38,86	36,23	1837	0,719
Витіснення конфл. у сферу виховання	15,49	22,39	1478,5	0,127
Гіперпротекція (М)	38,57	38,84	1748	0,925
Гіпопротекція (М)	29,66	29,99	1679,5	0,659
Потурання потребам (М)	39,42	38,97	1802	0,861
Ігнорування потреб (М)	7,87	8,97	1727	0,84
Надмірні обов'язки (М)	34,99	35,81	1772,5	0,98
Недостатні обов'язки (М)	38,8	35,03	2079	0,114
Надмірні заборони (М)	22,14	24,36	1503,5	0,18
Недостатні заборони (М)	40,47	40,82	1713,5	0,787
Надмірні санкції (М)	19,51	18,61	1989	0,259
Мінімальні санкції (М)	62,22	67,63	1190,5	0,003
Нестійкий стиль виховання (М)	30,95	27,97	2165,5	0,043
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	17,07	16,45	1875,5	0,583
Наділення дитячими якостями (М)	15,51	15,82	1729	0,848
Виховна невпевненість (М)	50,33	46,66	1979	0,283
Фобія втрати (М)	18,91	17,33	2022,5	0,194
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	12,72	11,31	1943	0,372
Проекція негативних якостей (М)	33,28	30,53	1982	0,276
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	5,32	5,02	1883	0,554
Перевага чоловічих якостей (М)	26,25	23,41	1785	0,929
Перевага жіночих якостей (М)	7,92	7,19	1908,5	0,471

Таблиця 10.

## Баж. досягн.: душевна гармонія

	Ні	Так	U	p
Задоволеність життям	4,74	4,58	2251,5	0,387
Чіткість мети життя	48,39	49,16	2149	0,702
Задовол. процесом	49,81	52,53	1933	0,53
Задовол. результатом	52,37	53,71	1903,5	0,444
ЛК-Я	52,46	52,15	2102	0,871
ЛК-життя	49,96	52,96	1933,5	0,532
Осмисленість життя	49,77	52,02	1896	0,424
Інтернальність	4,89	4,76	2248,5	0,388
I. у досягненнях	6,01	5,87	2190,5	0,559
I. у невдачах	4,32	4,16	2217,5	0,474
I. у родинних стосунках	5,59	4,36	2543,5	0,023
I. у виробничих стосунках	4,19	3,96	2266,5	0,341
I. у міжособ. стосунках	6,02	5,89	2198,5	0,531
I. у здоров'ї	5,74	5,3	2173,5	0,613
Автономія	119,28	116,81	2083,5	0,94
Контроль	108,33	110,21	2001,5	0,76
Безособово	96,85	100,12	1867	0,349
Залученість	44,95	46,49	1582	0,866
Контроль життя	49,2	51,17	1399	0,374
Прийняття ризику	57,31	57,84	1514	0,825
Життєстійкість	49,58	51,27	1493	0,732
Мотивація досягнення	65,54	66,56	1924	0,504
Позитивне ставл. до свого Я	59,24	62,03	1703,5	0,088
Почуття громад. обов'язку	58,46	64,19	1650	0,05
Інтелект. життєва настанова	62,69	60,96	2103	0,868
Здатність до психол. близькості	64,17	66,01	1880,5	0,382
Особистісна зрілість	61,19	62,11	1789,5	0,193
Стадія самозахисту (E3)	34,38	23,43	2587,5	0,015
Стадія конформізму (E4)	43,19	46,79	1820,5	0,248
Стадія самосвідомості (E5)	15,39	22,34	1544	0,014
Стадія зрілості	3,83	4,01	1592,5	0,012
Гіперпротекція	33,31	30,59	2293	0,283
Гіпопротекція	26,82	22,09	2077,5	0,962
Потурання потребам	32,68	32,4	2165	0,643
Ігнорування потреб	6,37	9,72	2032,5	0,86
Надмірні обов'язки	38,66	35,71	2070	0,99
Недостатні обов'язки	17,62	10,21	2345	0,164
Надмірні заборони	25,21	23,91	2095,5	0,892
Недостатні заборони	55,43	57,83	1792	0,184
Надмірні санкції	16,43	16,74	2010	0,779
Мінімальні санкції	41,33	40,05	2122	0,792
Нестійкий стиль виховання	41,73	40,6	2125,5	0,782
Розширення сфери батьк. почуттів	19,3	22,7	1792	0,189

Таблиця 10.

(продовження)

Наділення дитячими якостями	18,15	19,81	2014	0,796
Виховна невпевненість	20,53	19,4	2198	0,519
Фобія втрати	18,1	19,08	2008,5	0,779
Нерозвин. батьківських почуттів	10,26	7,65	2155,5	0,662
Проекція негативних якостей	38,57	34,7	2146,5	0,705
Витіснення конфл. у сферу виховання	18,11	22,85	1806,5	0,203
Гіперпротекція (М)	39,49	37,61	2386,5	0,133
Гіпопротекція (М)	29,81	29,48	2047	0,927
Потурання потребам (М)	39,15	38,97	2086	0,931
Ігнорування потреб (М)	8,17	8,48	1997	0,743
Надмірні обов'язки (М)	34,74	36,74	1836,5	0,279
Недостатні обов'язки (М)	37,03	34,73	2350,5	0,184
Надмірні заборони (М)	23,42	23,68	1993,5	0,731
Недостатні заборони (М)	41,29	40,59	2209	0,505
Надмірні санкції (М)	20,11	16,71	2489	0,047
Мінімальні санкції (М)	65,6	66,4	2073	0,979
Нестійкий стиль виховання (М)	31,05	25,89	2717,5	0,002
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	16,33	16,88	1943	0,561
Наділення дитячими якостями (М)	15,41	15,92	1935	0,535
Виховна невпевненість (М)	48,81	46,95	2166,5	0,642
Фобія втрати (М)	17,25	18,53	1941,5	0,556
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	12,31	11,27	2111	0,838
Проекція негативних якостей (М)	31,74	31,86	2136,5	0,746
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	4,82	5,92	1955,5	0,599
Перевага чоловічих якостей (М)	23,53	24,46	1946	0,571
Перевага жіночих якостей (М)	6,94	8,07	1851,5	0,31

Таблиця 11.

## Баж. досягн.: суспільне визнання

	Ні	Так	U	p
Задоволеність життям	4,76	4,39	1805,5	0,111
Чіткість мети життя	48,21	48,97	1551,5	0,843
Задовол. процесом	51,04	50,43	1510,5	0,982
Задовол. результатом	52,74	53,56	1478	0,841
ЛК-Я	52,05	52,99	1468	0,798
ЛК-життя	51,58	51,06	1626,5	0,542
Осмисленість життя	50,32	51,38	1492	0,902
Інтернальність	4,91	4,12	1698,5	0,308
I. у досягненнях	6,01	5,52	1694	0,322
I. у невдачах	4,33	4,09	1643	0,477
I. у родинних стосунках	5,24	4,81	1766,5	0,162
I. у виробничих стосунках	4,13	3,95	1614,5	0,58
I. у міжособ. стосунках	5,88	6,25	1276	0,183
I. у здоров'ї	5,38	5,66	1519,5	0,982
Автономія	118,1	117,42	1490,5	0,895
Контроль	109,14	108,65	1601,5	0,637
Безособово	99,31	93,98	1752	0,195
Залученість	45,44	43,76	1055	0,955
Контроль життя	50,69	48,98	1163	0,412
Прийняття ризику	58,83	56,91	1166	0,4
Життєстійкість	50,39	48,76	1132	0,548
Мотивація досягнення	65,48	66,86	1383	0,471
Позитивне ставл. до свого Я	59,84	61,17	1467	0,795
Почуття громад. обов'язку	60,29	65,92	1130	0,035
Інтелект. життєва настанова	60,96	63,18	1308,5	0,259
Здатність до психол. близькості	64,25	66,33	1488	0,884
Особистісна зрілість	61,01	62,76	1230,5	0,119
Стадія самозахисту (E3)	30,91	28,09	1559	0,811
Стадія конформізму (E4)	43,28	48,19	1252	0,15
Стадія самосвідомості (E5)	18,94	17,49	1591	0,678
Стадія зрілості	3,89	3,96	1381	0,408
Гіперпротекція	32,9	29,3	1730,5	0,232
Гіпопротекція	27,37	19,56	1773	0,153
Потурання потребам	32,28	36,55	1405	0,543
Ігнорування потреб	9,44	14,56	1376	0,403
Надмірні обов'язки	38,56	35,03	1580	0,715
Недостатні обов'язки	16,29	14,61	1577,5	0,717
Надмірні заборони	24,68	24,69	1534,5	0,914
Недостатні заборони	56,22	57,12	1404	0,532
Надмірні санкції	16,66	16,21	1479	0,837
Мінімальні санкції	41,41	38,81	1620	0,555
Нестійкий стиль виховання	41,41	40,97	1469	0,799
Розширення сфери батьк. почуттів	21,25	19,35	1612	0,59

Таблиця 11.

(продовження)

Наділення дитячими якостями	19,16	19,51	1390,5	0,477
Виховна невпевненість	19,71	21,34	1375,5	0,422
Фобія втрати	18,39	20,6	1372,5	0,422
Нерозвин. батьківських почуттів	9,45	9,2	1529	0,937
Проекція негативних якостей	37,22	36,24	1556,5	0,819
Витіснення конфл. у сферу виховання	21,06	18,1	1588	0,678
Гіперпротекція (М)	39,28	38,2	1766,5	0,168
Гіпопротекція (М)	30,41	28,19	1705	0,299
Потурання потребам (М)	39,59	38,2	1713,5	0,277
Ігнорування потреб (М)	9,5	6,11	1957,5	0,015
Надмірні обов'язки (М)	34,95	36,85	1279	0,196
Недостатні обов'язки (М)	36,59	34,86	1648,5	0,466
Надмірні заборони (М)	23,86	23,69	1479,5	0,847
Недостатні заборони (М)	40,96	41,33	1504,5	0,956
Надмірні санкції (М)	19,12	17,5	1677,5	0,373
Мінімальні санкції (М)	65,65	66,56	1401	0,533
Нестійкий стиль виховання (М)	29,86	25,72	1878	0,047
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	16,8	16,96	1508	0,972
Наділення дитячими якостями (М)	15,97	14,99	1636,5	0,505
Виховна невпевненість (М)	48,53	47,59	1692	0,333
Фобія втрати (М)	17,44	18,45	1385	0,476
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	11,92	11,35	1569,5	0,767
Проекція негативних якостей (М)	31,68	31,33	1596	0,659
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	5,26	4,46	1532	0,927
Перевага чоловічих якостей (М)	24,44	22,56	1584	0,707
Перевага жіночих якостей (М)	7,73	6,36	1632	0,52

Таблиця 12.

Баж. досягн.: матеріальне благоп.

	Ні	Так	U	p
Задоволеність життям	4,73	4,64	2007	0,803
Чіткість мети життя	45,9	50,01	1684	0,192
Задовол. процесом	49,65	51,04	1720	0,257
Задовол. результатом	52,04	53,27	1734	0,287
ЛК-Я	51,28	52,68	1699,5	0,217
ЛК-життя	48,44	52,77	1697,5	0,214
Осмисленість життя	48,12	51,78	1646,5	0,137
Інтернальність	4,95	4,78	2148	0,345
I. у досягненнях	5,99	5,94	2014	0,775
I. у невдачах	4,34	4,22	2139,5	0,367
I. у родинних стосунках	5,71	4,99	2296,5	0,094
I. у виробничих стосунках	4,11	4,11	1996,5	0,84
I. у міжособ. стосунках	5,99	5,96	1974,5	0,926
I. у здоров'ї	5,4	5,65	2049	0,646
Автономія	118,3	117,73	1837	0,571
Контроль	105,54	111,15	1426	0,011
Безособово	92,11	100,5	1535	0,043
Залученість	44,87	45,88	1411	0,684
Контроль життя	50,35	50,01	1404,5	0,656
Прийняття ризику	55,13	59,25	1225	0,13
Життєстійкість	49,19	50,47	1341	0,41
Мотивація досягнення	65,46	66,23	1853,5	0,626
Позитивне ставл. до свого Я	60,21	60,03	1936	0,929
Почуття громад. обов'язку	61,59	61,45	1776	0,389
Інтелект. життєва настанова	63,45	61,07	2127,5	0,406
Здатність до психол. близькості	65,5	64,48	1877	0,708
Особистісна зрілість	61,87	61,65	1932	0,913
Стадія самозахисту (E3)	35,93	27,71	2263,5	0,137
Стадія конформізму (E4)	41,07	46,72	1582	0,072
Стадія самосвідомості (E5)	16,44	19,54	1795	0,441
Стадія зрілості	3,82	3,95	1657	0,104
Гіперпротекція	31,16	32,8	1866,5	0,667
Гіпопротекція	21,61	27,4	1755,5	0,331
Потурання потребам	31,59	33,61	1792,5	0,428
Ігнорування потреб	5,41	10,76	1777,5	0,347
Надмірні обов'язки	29,61	37,01	1747	0,301
Недостатні обов'язки	16,24	16,01	1993	0,847
Надмірні заборони	38,89	23,65	1989	0,867
Недостатні заборони	44,54	57,28	1791,5	0,417
Надмірні санкції	16,64	16,9	1919	0,856
Мінімальні санкції	39,67	40,97	1871,5	0,68
Нестійкий стиль виховання	40,08	42,04	1785	0,405
Розширення сфери батьк. почуттів	17,86	22,7	1498,5	0,025

Таблиця 12.

(продовження)

Наділення дитячими якостями	18,53	19,67	1953	0,994
Виховна невпевненість	18,55	20,92	1723	0,239
Фобія втрати	18,97	18,89	2073,5	0,557
Нерозвин. батьківських почуттів	7,03	11	1756	0,31
Проекція негативних якостей	40,17	36,95	1791,5	0,422
Витіснення конфл. у сферу виховання	16,87	22,79	1585	0,063
Гіперпротекція (М)	38,84	38,57	1998,5	0,835
Гіпопротекція (М)	29,27	29,96	1913	0,841
Потурання потребам (М)	40,28	38,58	2101	0,482
Ігнорування потреб (М)	7,9	9,05	1781,5	0,401
Надмірні обов'язки (М)	34,68	35,88	1871	0,686
Недостатні обов'язки (М)	40,73	33,48	2674	0,001
Надмірні заборони (М)	21,73	24,6	1554	0,053
Недостатні заборони (М)	41,52	40,63	2093	0,505
Надмірні санкції (М)	18,61	18,95	1921	0,871
Мінімальні санкції (М)	63,7	67,32	1560	0,056
Нестійкий стиль виховання (М)	31,23	27,39	2451,5	0,017
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	17,24	15,92	2194,5	0,248
Наділення дитячими якостями (М)	15,69	15,48	1927,5	0,896
Виховна невпевненість (М)	50,82	46,07	2236	0,176
Фобія втрати (М)	18	17,62	2044,5	0,666
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	13,08	11,17	2243	0,164
Проекція негативних якостей (М)	33,86	29,94	2310	0,087
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	4,91	5,47	1962,5	0,973
Перевага чоловічих якостей (М)	23	24,39	1861	0,651
Перевага жіночих якостей (М)	8,42	6,71	2295	0,099

**Додаток 3**  
**Результати кореляційного аналізу показників особистісного потенціалу**  
**та батьківського виховання**

Таблиця 1.

**Результати кореляційного аналізу показників особистісного потенціалу**  
**з показниками особистісної зрілості (Ю. З. Гільбуха)**

	Мотивація досягнення	Позитивне ставл. до свого Я	Почуття громад. обов'язку	Інтелект. життєва настанова	Здатність до психол. близькості	Особистісна зрілість
Вік дитини	0.14	0.01	0.09	0.12	0.08	0.11
Вік мами	0.29** *	0.42** *	0.28** *	0.22*	0.2*	0.36** *
Задоволеність життям	0.12	0.11	-0.01	0.01	0.05	0.15
Чіткість мети життя	0.19*	0.16	-0.05	0.12	0.21*	0.17
Задовол. процесом	0.33** *	0.19*	0.03	0.17	0.16	0.28**
Задовол. результатом	0.19*	0.31** *	-0.03	0.21*	0.14	0.31** *
ЛК-Я	0.28** *	0.18*	0.04	0.2*	0.18*	0.27**
ЛК-життя	0.35** *	0.25** *	0	0.17	0.22*	0.32** *
Осмисленість життя	0.35** *	0.3***	0.03	0.23**	0.24**	0.36** *
Інтернальність	0.29** *	0.25**	-0.01	0.28**	0.22*	0.3***
I. у досягненнях	0.3***	0.32** *	0.06	0.23**	0.21*	0.33** *
I. у невдачах	0.06	0.12	-0.13	0.09	0	0.08
I. у родинних стосунках	0.09	0.05	-0.08	0.06	0.09	0.11
I. у виробничих стосунках	0.23** *	0.18*	0.02	0.25**	0.19*	0.24**
I. у міжособ. стосунках	0.1	0.07	0	0.17	-0.1	0.15
I. у здоров'ї	0.03	0.06	-0.03	0	0.04	0.03
Автономія	0.08	0.03	0.04	-0.12	0.21*	0.06
Контроль	0.09	-0.1	0.19*	0.04	0.08	0.05
Безособово	0.08	-0.02	0.07	0.02	-0.1	0
Залученість	0.31** *	0.25**	-0.02	0.33** *	0.2*	0.37** *
Контроль життя	0.34** *	0.3***	0.08	0.36** *	0.28**	0.4***
Прийняття ризику	0.19*	0.2*	-0.08	0.17	0.22*	0.25**
Життєстійкість	0.33** *	0.3***	-0.02	0.34** *	0.27**	0.39** *
Мотивація досягнення	1	0.48** *	0.32** *	0.62** *	0.46** *	0.76** *
Позитивне ставл. до свого Я	0.48** *	1	0.37** *	0.47** *	0.31** *	0.79** *

Таблиця 1.

(продовження)

Почуття громад. обов'язку	0.32** *	0.37** *	1	0.34** *	0.06	0.57** *
Інтелект. життєва настанова	0.62** *	0.47** *	0.34** *	1	0.27**	0.72** *
Здатність до психол. близькості	0.46** *	0.31** *	0.06	0.27**	1	0.45** *
Особистісна зрілість	0.76** *	0.79** *	0.57** *	0.72** *	0.45** *	1
Стадія самозахисту (E3)	-0.12	-0.17	-0.14	-0.06	-0.17	-0.18*
Стадія конформізму (E4)	0.08	0.08	0.2*	0.06	0.05	0.15
Стадія самосвідомості (E5)	0.14	0.15	0.07	-0.01	0.16	0.16

**Таблиця 2.**  
**Результати кореляційного аналізу показників батьківського виховання**  
**з показниками особистісної зрілості (Ю. З. Гільбуха)**

	Мотивація досягнення	Позитивне ставл. до свого Я	Почуття громад. обов'язку	Інтелект. життєва настанова	Здатність до психол. близькості	Особистісна зрілість
Гіперпротекція	-0.04	-0.13	-0.07	-0.19*	0.07	-0.13
Гіпопротекція	-0.08	-0.11	-0.13	-0.11	-0.05	-0.2*
Потурання потребам	0	-0.05	-0.11	0.03	0.05	-0.02
Ігнорування потреб	0.01	-0.13	0.01	-0.21*	0.02	-0.13
Надмірні обов'язки	0.18*	-0.01	-0.08	0.14	0.1	0.09
Недостатні обов'язки	-0.15	-0.2*	-0.15	-0.21*	-0.16	-0.23**
Надмірні заборони	-0.08	-0.15	-0.09	-0.16	-0.12	-0.2*
Недостатні заборони	-0.08	-0.08	-0.05	-0.08	-0.03	-0.14
Надмірні санкції	0.11	-0.08	0.06	-0.12	0.08	-0.04
Мінімальні санкції	0.04	-0.02	-0.12	0.02	-0.02	-0.01
Нестійкий стиль виховання	-0.01	-0.1	-0.12	-0.13	-0.04	-0.16
Розширення сфери батьк. почуттів	-0.02	-0.24**	0	-0.03	-0.03	-0.16
Наділення дитячими якостями	-0.12	-0.15	0.01	-0.12	0.07	-0.16
Виховна невпевненість	0.08	-0.1	-0.06	-0.05	0.09	0.02
Фобія втрати	0.01	-0.07	-0.13	-0.05	-0.01	-0.11
Нерозвин. батьківських почуттів	0.01	-0.17	0.02	-0.15	0.02	-0.16
Проекція негативних якостей	-0.19*	-0.18*	-0.16	-0.31***	-0.04	-0.28**
Витіснення конфл. у сферу вихов.	0.05	0	-0.01	-0.07	0	-0.06
Гіперпротекція (М)	-0.06	-0.02	-0.1	-0.03	-0.12	-0.06
Гіпопротекція (М)	-0.43***	-0.42***	-0.17	-0.35***	-0.41***	-0.5***
Потурання потребам (М)	-0.37***	-0.39***	-0.16	-0.25**	-0.44***	-0.43***
Ігнорування потреб (М)	-0.04	-0.21*	0.08	-0.1	-0.15	-0.13
Надмірні обов'язки (М)	0.1	-0.03	0.02	-0.08	0.22*	0.04
Недостатні обов'язки (М)	-0.33***	-0.37***	-0.09	-0.15	-0.37***	-0.39***
Надмірні заборони (М)	-0.24**	-0.46***	-0.14	-0.23**	-0.1	-0.35***
Недостатні заборони (М)	0.31***	0.19*	0.29***	0.24**	0	0.34***
Надмірні санкції (М)	-0.23**	-0.24**	0.1	-0.22*	-0.04	-0.22*
Мінімальні санкції М	0.01	0	-0.01	0.1	-0.17	0

Таблиця 2

(продовження)

Нестійкий стиль виховання (М)	-0.16	-0.11	-0.2*	-0.02	-0.21*	-0.17
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	-0.14	-0.2*	0	-0.3***	-0.19*	-0.24**
Наділення дитячими якостями (М)	-0.1	-0.09	0.03	-0.1	-0.09	-0.1
Виховна невпевненість (М)	-0.18*	-0.3***	0.02	-0.21*	-0.28**	-0.31***
Фобія втрати (М)	-0.29***	-0.28**	-0.03	-0.38***	-0.11	-0.38***
Нерозвин. батьківських почуттів(М)	-0.06	-0.18*	0.17	-0.1	-0.17	-0.08
Проекція негативних якостей (М)	-0.35***	-0.31***	-0.21*	-0.29***	-0.33***	-0.39***
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	-0.09	-0.1	0.2*	-0.04	-0.15	-0.1

**Таблиця 3.**  
**Результати кореляційного аналізу показників особистісного потенціалу**  
**з показниками тесту смисложиттєвих орієнтацій ((СЖО)**  
**Д. О. Леонтєва)**

	Чіткість мети життя	Задовол. процесом	Задовол. результатом	ЛК-Я	ЛК-життя	Осмысленість життя
Вік дитини	0.04	0.12	0.04	0.08	0.17	0.13
Вік мами	0.05	0.13	0.05	0.12	0.09	0.11
Задоволеність життям	0.21*	0.43***	0.41***	0.28**	0.53***	0.41***
Чіткість мети життя	1	0.49***	0.51***	0.79***	0.62***	0.79***
Задовол. процесом	0.49***	1	0.7***	0.5***	0.72***	0.81***
Задовол. результатом	0.51***	0.7***	1	0.48***	0.69***	0.8***
ЛК-Я	0.79***	0.5***	0.48***	1	0.61***	0.76***
ЛК-життя	0.62***	0.72***	0.69***	0.61***	1	0.88***
Осмысленість життя	0.79***	0.81***	0.8***	0.76***	0.88***	1
Інтернальність	0.36***	0.28**	0.43***	0.37***	0.4***	0.42***
І. у досягненнях	0.38***	0.4***	0.5***	0.41***	0.5***	0.51***
І. у невдачах	0.21*	0.08	0.25**	0.21*	0.2*	0.2*
І. у родинних стосунках	0.27**	0.27**	0.34***	0.23**	0.28**	0.28**
І. у виробничих стосунках	0.26**	0.24**	0.33***	0.32***	0.31***	0.32***
І. у міжособ. стосунках	0.17	0.23**	0.27**	0.22*	0.27**	0.28**
І. у здоров'ї	0	-0.24**	-0.08	-0.1	-0.15	-0.16
Автономія	0.09	0.11	-0.03	0.04	0.06	0.05
Контроль	0.02	-0.02	0.02	0.02	0.07	0.04
Безособово	-0.01	0	-0.06	-0.04	0.07	0
Залученість	0.33***	0.52***	0.57***	0.4***	0.55***	0.58***
Контроль життя	0.4***	0.35***	0.47***	0.45***	0.46***	0.5***
Прийняття ризику	0.37***	0.49***	0.5***	0.38***	0.54***	0.52***
Життєстійкість	0.4***	0.51***	0.59***	0.46***	0.58***	0.6***
Мотивація досягнення	0.19*	0.33***	0.19*	0.28**	0.35***	0.35***
Позитивне ставл. до свого Я	0.16	0.19*	0.31***	0.18*	0.25**	0.3***
Почуття громад. обов'язку	-0.05	0.03	-0.03	0.04	0	0.03
Інтелект. життєва настанова	0.12	0.17	0.21*	0.2*	0.17	0.23**
Здатність до психол. близькості	0.21*	0.16	0.14	0.18*	0.22*	0.24**
Особистісна зрілість	0.17	0.28**	0.31***	0.27**	0.32***	0.36***
Стадія самозахисту (Е3)	-0.19*	-0.08	-0.01	-0.14	-0.15	-0.15
Стадія конформізму (Е4)	0.13	0.16	0.03	0.13	0.18*	0.15
Стадія самосвідомості (Е5)	0.13	0.04	0	0.09	0.11	0.11

**Таблиця 4.**  
**Результати кореляційного аналізу показників батьківського виховання**  
**з показниками тесту смисложиттєвих орієнтацій ((СЖО)**  
**Д. О. Леонтєва)**

	Чіткість мети життя	Задовол. процесом	Задовол. результатом	ЛК-Я	ЛК-життя	Осмысленість життя
Гіперпротекція	-0.05	-0.04	-0.06	-0.04	-0.04	-0.06
Гіпопротекція	0.03	-0.15	-0.07	-0.1	-0.06	-0.06
Потурання потребам	0.08	-0.06	0.04	0.1	0	0.03
Ігнорування потреб	-0.07	-0.06	-0.11	-0.13	-0.11	-0.09
Надмірні обов'язки	0.1	0.18*	0.21*	0.03	0.19*	0.2*
Недостатні обов'язки	-0.08	-0.07	-0.07	-0.13	-0.07	-0.11
Надмірні заборони	-0.1	-0.13	-0.16	-0.11	-0.16	-0.15
Недостатні заборони	0.02	-0.11	-0.04	0.05	0.01	-0.03
Надмірні санкції	-0.09	-0.07	-0.17	-0.03	-0.1	-0.09
Мінімальні санкції	0.18*	-0.01	0.11	0.1	0.12	0.12
Нестійкий стиль виховання	-0.09	-0.11	-0.09	-0.22*	-0.07	-0.11
Розширення сфери батьк. почуттів	-0.12	-0.14	-0.15	-0.14	-0.14	-0.12
Наділення дитячими якостями	-0.15	-0.15	-0.14	-0.19*	-0.22*	-0.19*
Виховна невпевненість	0.03	-0.05	-0.02	0.04	0.03	0.01
Фобія втрати	-0.11	-0.02	-0.12	-0.15	-0.09	-0.07
Нерозвин. батьківських почуттів	-0.2*	-0.18*	-0.24**	-0.19*	-	0.29***
Проекція негативних якостей	-0.09	-0.12	-0.21*	-0.15	-0.18*	-0.17
Витіснення конфл. у сферу виховання	-0.01	-0.08	-0.11	-0.06	-0.03	-0.04
Гіперпротекція (М)	-0.09	-0.1	-0.11	-0.12	-0.15	-0.14
Гіпопротекція (М)	-0.2*	-0.21*	-0.19*	-0.23**	-0.25**	-0.25**
Потурання потребам (М)	-0.24**	-0.22*	-0.32***	-0.3***	-0.24**	-0.29***
Ігнорування потреб (М)	-0.26**	-0.2*	-0.31***	-0.22*	-0.2*	-0.26**
Надмірні обов'язки (М)	-0.01	0.05	-0.03	-0.07	-0.04	-0.01
Недостатні обов'язки (М)	-0.26**	-0.31***	-0.41***	-0.27**	-	0.33***
Надмірні заборони (М)	-0.16	-0.19*	-0.23**	-0.16	-0.21*	-0.23**
Недостатні заборони (М)	0.16	0.25**	0.18*	0.17	0.22*	0.23**

Таблиця 4.

(продовження)

Надмірні санкції (М)	-0.18*	-0.3***	-0.27**	-0.26**	-0.25**	-0.28**
Мінімальні санкції (М)	0.18*	0.08	0.12	0.21*	0.13	0.15
Нестійкий стиль виховання (М)	-0.08	-0.14	-0.08	-0.18*	-0.07	-0.13
Розширення сфери батьк. почуттів(М)	-0.23**	-0.31***	-0.31***	-0.31** *	-0.35***	-0.33***
Наділення дитячими якостями (М)	-0.26**	-0.29***	-0.33***	-0.34** *	-0.37***	-0.36***
Виховна невпевненість (М)	-0.27**	-0.25**	-0.36***	-0.31** *	-0.25**	-0.31***
Фобія втрати (М)	-0.23**	-0.22*	-0.32***	-0.32** *	-0.37***	-0.33***
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	-0.34***	-0.23**	-0.28**	-0.29** *	-0.32***	-0.32***
Проекція негативних якостей (М)	-0.27**	-0.19*	-0.31***	-0.25**	-0.3***	-0.32***
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	-0.21*	-0.22*	-0.31***	-0.23**	-0.3***	-0.27**

**Таблиця 5.**  
**Результати кореляційного аналізу показників особистісного потенціалу**  
**з показниками методики діагностики рівня суб'єктивного контролю**  
**(УСК)**

	Інтернальність	І. у досягненнях	І. у невдачах	І. у родинних стосунках	І. у виробничих стосунках	І. у міжособ. стосунках	І. у здоров'ї
Вік дитини	0.02	-0.02	0.01	0.01	-0.09	0.09	0
Вік мами	0.08	0.14	-0.07	0.04	0.03	-0.08	-0.05
Задоволеність життям	0.28**	0.44***	0.08	0.32***	0.11	0.14	-0.21*
Чіткість мети життя	0.36***	0.38***	0.21*	0.27**	0.26**	0.17	0
Задовол. процесом	0.28**	0.4***	0.08	0.27**	0.24**	0.23**	-0.24**
Задовол. результатом	0.43***	0.5***	0.25**	0.34***	0.33***	0.27**	-0.08
ЛК-Я	0.37***	0.41***	0.21*	0.23**	0.32***	0.22*	-0.1
ЛК-життя	0.4***	0.5***	0.2*	0.28**	0.31***	0.27**	-0.15
Осмисленість життя	0.42***	0.51***	0.2*	0.28**	0.32***	0.28**	-0.16
Інтернальність	1	0.7***	0.67***	0.54***	0.62***	0.37***	0.28**
І. у досягненнях	0.7***	1	0.29***	0.49***	0.34***	0.34***	0.17
І. у невдачах	0.67***	0.29***	1	0.34***	0.45***	0.37***	0.06
І. у родинних стосунках	0.54***	0.49***	0.34***	1	0.12	0.01	0.27**
І. у виробничих стосунках	0.62***	0.34***	0.45***	0.12	1	0.2*	-0.12
І. у міжособ. стосунках	0.37***	0.34***	0.37***	0.01	0.2*	1	-0.08
І. у здоров'ї	0.28**	0.17	0.06	0.27**	-0.12	-0.08	1
Автономія	0.02	0.01	-0.04	-0.11	0.13	0	-0.13
Контроль	0.03	0.03	0.03	-0.08	0.04	0.18*	0.03
Безособово	-0.06	-0.07	-0.03	-0.1	-0.07	0.06	0
Залученість	0.42***	0.47***	0.19*	0.38***	0.2*	0.28**	-0.02
Контроль життя	0.55***	0.5***	0.18*	0.46***	0.32***	0.19*	0.03
Прийняття ризику	0.39***	0.41***	0.19*	0.27**	0.18*	0.26**	0.03
Життєстійкість	0.51***	0.51***	0.21*	0.41***	0.27**	0.27**	0.01
Мотивація досягнення	0.29***	0.3***	0.06	0.09	0.23**	0.1	0.03
Позитивне ставл. до свого Я	0.25**	0.32***	0.12	0.05	0.18*	0.07	0.06
Почуття громад. обов'язку	-0.01	0.06	-0.13	-0.08	0.02	0	-0.03
Інтелект. життєва настанова	0.28**	0.23**	0.09	0.06	0.25**	0.17	0
Здатність до психол. близькості	0.22*	0.21*	0	0.09	0.19*	-0.1	0.04
Особистісна зрілість	0.3***	0.33***	0.08	0.11	0.24**	0.15	0.03
Стадія самозахисту (Е3)	-0.07	-0.06	0.05	0.03	-0.11	0.16	-0.04
Стадія конформізму (Е4)	-0.06	0.06	-0.03	0.04	0.03	-0.14	-0.09
Стадія самосвідомості (Е5)	0.13	0.05	-0.01	-0.07	0.11	-0.06	0.1

**Таблиця 6.**  
**Результати кореляційного аналізу показників батьківського виховання**  
**з показниками методики діагностики рівня суб'єктивного контролю**  
**(УСК)**

Гіперпротекція	-0.23**	-0.15	-0.19*	-0.14	-0.13	-0.12	-0.05
Гіпопротекція	-0.08	0.01	-0.06	-0.16	-0.13	-0.02	0.22*
Потурання потребам	0	0.01	0	0.05	-0.01	0.08	0
Ігнорування потреб	-0.27**	-0.22*	-0.2*	-0.24**	-0.23**	-0.15	-0.02
Надмірні обов'язки	0.12	0.16	-0.07	0.07	0.15	0.03	-0.01
Недостатні обов'язки	-0.13	-0.09	0.01	-0.19*	-0.07	0.01	0.07
Надмірні заборони	-0.03	-0.11	0.03	-0.14	0	-0.02	0.06
Недостатні заборони	0.06	0.04	0.12	-0.08	0.14	0.1	-0.03
Надмірні санкції	-0.2*	-0.19*	-0.12	-0.24**	-0.17	-0.16	0.02
Мінімальні санкції	0.19*	0.11	0.14	0.2*	0.08	0.06	0.09
Нестійкий стиль виховання	-0.28**	-0.21*	-0.16	-0.28**	-0.09	-0.16	0.07
Розширення сфери батьк. почуттів	-0.25**	-0.24**	-0.17	-0.26**	-0.18*	-0.08	0.03
Наділення дитячими якостями	-0.14	-0.19*	-0.15	-0.21*	-0.1	-0.19*	-0.04
Виховна невпевненість	0.02	-0.04	0.02	-0.04	-0.03	0.06	0.2*
Фобія втрати	-0.13	-0.19*	-0.1	-0.21*	-0.17	-0.05	0.1
Нерозвин. батьківських почуттів	-0.26**	-0.21*	-0.18*	-0.26**	-0.15	-0.18*	0.1
Проекція негативних якостей	-0.26**	-0.21*	-0.12	-0.32***	-0.14	-0.16	0
Витіснення конфл. у сферу виховання	-0.16	-0.15	-0.13	-0.28**	-0.07	-0.22*	0.04
Гіперпротекція (М)	0.02	-0.05	0.01	0.1	-0.17	0.1	0.17
Гіпопротекція (М)	-0.2*	-0.19*	-0.07	-0.15	-0.23**	0	0.09
Потурання потребам (М)	-0.23**	-0.28**	-0.14	-0.14	-0.15	-0.05	0.05
Ігнорування потреб (М)	-0.11	-0.13	-0.02	-0.15	-	0.31***	0.14
Надмірні обов'язки (М)	-0.16	-0.13	-0.25**	-0.13	-0.13	-	0.24**
Недостатні обов'язки (М)	-0.1	-0.15	0	0.02	-0.14	-0.03	0.1
Надмірні заборони (М)	-0.38***	-0.23**	-	-0.26**	-	0.31***	-0.02
Недостатні заборони (М)	0.16	0.24**	0	0.29***	-0.03	0.14	0.17
Надмірні санкції (М)	-0.31***	-0.28**	-0.21*	-0.18*	-0.3***	-0.13	0.2*
Мінімальні санкції (М)	0.25**	0.09	0.22*	0.09	0.28**	0.2*	-0.04
Нестійкий стиль виховання (М)	-0.05	-0.06	0.02	-0.13	0.19*	0.05	-0.03
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	-0.25**	-0.35***	-0.12	-0.24**	-0.22*	-0.03	0.1
Наділення дитячими якостями (М)	-0.08	-0.19*	0.04	-0.16	-0.14	0	0.03
Виховна невпевненість (М)	-0.23**	-0.29***	-0.07	-0.22*	-0.16	-0.06	0.05
Фобія втрати (М)	-0.36***	-0.4***	-0.21*	-0.24**	-	-	0.3***
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	-0.36***	-0.39***	-0.23**	-0.28**	-0.26**	-0.14	0.15
Проекція негативних якостей (М)	-0.47***	-0.38***	-0.19*	-0.22*	-	-	0.31***
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	-0.31***	-0.21*	-0.25**	-0.22*	-	-	0
					0.33***	0	0

**Таблиця 7.**  
**Результати кореляційного аналізу показників особистісного потенціалу з показниками опитувальника каузальних орієнтацій Е. Десі та Р. Раяна**

	Автономія	Контроль	Безособово
Вік дитини	0.12	0.05	0.16
Вік мами	0.14	-0.06	-0.09
Задоволеність життям	0.05	0.12	0.08
Чіткість мети життя	0.09	0.02	-0.01
Задовол. процесом	0.11	-0.02	0
Задовол. результатом	-0.03	0.02	-0.06
ЛК-Я	0.04	0.02	-0.04
ЛК-життя	0.06	0.07	0.07
Осмисленість життя	0.05	0.04	0
Інтернальність	0.02	0.03	-0.06
I. у досягненнях	0.01	0.03	-0.07
I. у невдачах	-0.04	0.03	-0.03
I. у родинних стосунках	-0.11	-0.08	-0.1
I. у виробничих стосунках	0.13	0.04	-0.07
I. у міжособ. стосунках	0	0.18*	0.06
I. у здоров'ї	-0.13	0.03	0
Автономія	1	0.15	-0.09
Контроль	0.15	1	0.48***
Безособово	-0.09	0.48***	1
Залученість	0	0.07	0
Контроль життя	-0.08	-0.07	-0.14
Прийняття ризику	-0.05	-0.02	-0.06
Життєстійкість	-0.02	0	-0.07
Мотивація досягнення	0.08	0.09	0.08
Позитивне ставл. до свого Я	0.03	-0.1	-0.02
Почуття громад. обов'язку	0.04	0.19*	0.07
Інтелект. життєва настанова	-0.12	0.04	0.02
Здатність до психол. близькості	0.21*	0.08	-0.1
Особистісна зрілість	0.06	0.05	0
Стадія самозахисту (E3)	-	0.07	0.13
Стадія конформізму (E4)	0.14	0.05	-0.05
Стадія самосвідомості (E5)	0.25**	-0.07	-0.13

**Таблиця 8.**  
**Результати кореляційного аналізу показників батьківського виховання з показниками опитувальника каузальних орієнтацій Е. Десі та Р. Раяна**

	Автономія	Контроль	Безособово
Гіперпротекція	0.12	-0.12	-0.06
Гіпопротекція	-0.02	0.07	0.03
Потурання потребам	-0.08	-0.08	-0.04
Ігнорування потреб	0.16	0.06	-0.01
Надмірні обов'язки	0.06	0.1	0.01
Недостатні обов'язки	0.01	0.17	0.17
Надмірні заборони	0.07	-0.08	-0.12
Недостатні заборони	0	0.14	0
Надмірні санкції	0.11	0.1	0.03
Мінімальні санкції	-0.04	-0.09	-0.1
Нестійкий стиль виховання	0.09	0.09	0.07
Розширення сфери батьк. почуттів	-0.04	0.07	0.11
Наділення дитячими якостями	0.15	0.12	-0.03
Виховна невпевненість	0.03	0.11	0.08
Фобія врати	0.1	0.01	0.01
Нерозвин. батьківських почуттів	0.12	0.01	-0.09
Проекція негативних якостей	0.17	0.01	-0.03
Витіснення конфл. у сферу виховання	0.21*	0.06	0.02
Гіперпротекція (М)	0.03	0.11	0.07
Гіпопротекція (М)	-0.12	-0.08	-0.02
Потурання потребам (М)	-0.26**	-0.07	0.18*
Ігнорування потреб (М)	-0.1	0.14	0.13
Надмірні обов'язки (М)	0.38***	0.04	-0.06
Недостатні обов'язки (М)	-	0.29***	-0.13
Надмірні заборони (М)	0.06	0.27**	0.17
Недостатні заборони (М)	-0.04	-0.08	0.09
Надмірні санкції (М)	0	0.38***	0.15
Мінімальні санкції (М)	-0.06	0.11	0.14
Нестійкий стиль виховання (М)	-0.16	-0.09	0.02
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	0.03	0.04	0.16
Наділення дитячими якостями (М)	0.09	0.14	0
Виховна невпевненість (М)	-0.21*	-0.07	-0.02
Фобія врати (М)	-0.01	-0.11	-0.11
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	-0.09	0.04	0.04
Проекція негативних якостей (М)	-0.08	-0.08	0.03
Витіснення конфл. у сферу виховання	-0.12	0.02	0.12

**Таблиця 9.**  
**Результати кореляційного аналізу показників особистісного потенціалу**  
**з показниками опитувальника життєстійкості С. Мадді**

	Залученість	Контроль життя	Прийняття ризику	Життєстійкість
Вік дитини	0.06	0.03	0.05	0.05
Вік мами	0.06	0.11	-0.08	0.05
Задоволеність життям	0.42***	0.26**	0.35***	0.39***
Чіткість мети життя	0.33***	0.4***	0.37***	0.4***
Задовол. процесом	0.52***	0.35***	0.49***	0.51***
Задовол. результатом	0.57***	0.47***	0.5***	0.59***
ЛК-Я	0.4***	0.45***	0.38***	0.46***
ЛК-життя	0.55***	0.46***	0.54***	0.58***
Осмисленість життя	0.58***	0.5***	0.52***	0.6***
Інтернальність	0.42***	0.55***	0.39***	0.51***
І. у досягненнях	0.47***	0.5***	0.41***	0.51***
І. у невдачах	0.19*	0.18*	0.19*	0.21*
І. у родинних стосунках	0.38***	0.46***	0.27**	0.41***
І. у виробничих стосунках	0.2*	0.32***	0.18*	0.27**
І. у міжособ. стосунках	0.28**	0.19*	0.26**	0.27**
І. у здоров'ї	-0.02	0.03	0.03	0.01
Автономія	0	-0.08	-0.05	-0.02
Контроль	0.07	-0.07	-0.02	0
Безособово	0	-0.14	-0.06	-0.07
Залученість	1	0.67***	0.67***	0.93***
Контроль життя	0.67***	1	0.54***	0.85***
Прийняття ризику	0.67***	0.54***	1	0.8***
Життєстійкість	0.93***	0.85***	0.8***	1
Мотивація досягнення	0.31***	0.34***	0.19*	0.33***
Позитивне ставл. до свого Я	0.25**	0.3***	0.2*	0.3***
Почуття громад. обов'язку	-0.02	0.08	-0.08	-0.02
Інтелект. життєва настанова	0.33***	0.36***	0.17	0.34***
Здатність до психол. близькості	0.2*	0.28**	0.22*	0.27**
Особистісна зрілість	0.37***	0.4***	0.25**	0.39***
Стадія самозахисту (E3)	0.03	-0.12	-0.08	-0.06
Стадія конформізму (E4)	0.03	-0.06	0.07	0
Стадія самосвідомості (E5)	-0.04	0.13	0.06	0.06

**Таблиця 10.**  
**Результати кореляційного аналізу показників батьківського виховання**  
**з показниками опитувальника життєстійкості С. Мадді**

	Залученість	Контроль життя	Прийняття ризику	Життєстійкість
Гіперпротекція	-0.26**	-0.25**	-0.11	-0.24**
Гіпопротекція	-0.25**	-0.19*	-0.03	-0.21*
Потурання потребам	0.09	0.06	0.14	0.11
Ігнорування потреб	-0.25**	-0.23**	-0.15	-0.26**
Надмірні обов'язки	0.19*	0.14	0.13	0.19*
Недостатні обов'язки	-0.33***	-0.39***	-0.17	-0.36***
Надмірні заборони	-0.34***	-0.19*	-0.13	-0.28**
Недостатні заборони	-0.16	-0.07	-0.05	-0.12
Надмірні санкції	-0.3***	-0.25**	-0.19*	-0.28**
Мінімальні санкції	0.11	0.15	0.02	0.11
Нестійкий стиль виховання	-0.39***	-0.38***	-0.21*	-0.39***
Розширення сфери батьк. почуттів	-0.18*	-0.19*	-0.12	-0.2*
Наділення дитячими якостями	-0.31***	-0.04	-0.11	-0.2*
Виховна невпевненість	-0.06	0.05	0.11	0.02
Фобія втрати	-0.22*	-0.16	-0.08	-0.2*
Нерозвин. батьківських почуттів	-0.39***	-0.3***	-0.2*	-0.35***
Проекція негативних якостей	-0.53***	-0.43***	-0.24**	-0.49***
Витіснення конфл. у сферу виховання	-0.29***	-0.12	-0.01	-0.18*
Гіперпротекція (М)	0.03	-0.02	-0.01	0
Гіпопротекція (М)	-0.27**	-0.35***	-0.26**	-0.34***
Потурання потребам (М)	-0.23**	-0.3***	-0.15	-0.27**
Ігнорування потреб (М)	-0.22*	-0.17	-0.19*	-0.24**
Надмірні обов'язки (М)	-0.03	-0.01	0	0
Недостатні обов'язки (М)	-0.28**	-0.29***	-0.31***	-0.35***
Надмірні заборони (М)	-0.2*	-0.3***	-0.18*	-0.26**
Недостатні заборони (М)	0.18*	0.11	0.2*	0.17
Надмірні санкції (М)	-0.21*	-0.3***	-0.21*	-0.27**
Мінімальні санкції (М)	0.09	0.12	0.07	0.1
Нестійкий стиль виховання (М)	-0.05	-0.18*	-0.14	-0.13
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	-0.41***	-0.3***	-0.36***	-0.41***
Наділення дитячими якостями (М)	-0.29***	-0.24**	-0.23**	-0.29***
Виховна невпевненість (М)	-0.36***	-0.36***	-0.26**	-0.4***
Фобія втрати (М)	-0.47***	-0.35***	-0.34***	-0.46***
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	-0.27**	-0.36***	-0.17	-0.32***
Проекція негативних якостей (М)	-0.32***	-0.49***	-0.22*	-0.41***
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	-0.18*	-0.24**	-0.25**	-0.26**

**Таблиця 11.**  
**Результати кореляційного аналізу показників особистісного потенціалу**  
**з показниками методики незакінчених речень Вашингтонського**  
**університету**

	Стадія самозахисту (E3)	Стадія конформізму (E4)	Стадія самосвідомості (E5)
Вік дитини	0.03	-0.04	-0.01
Вік мами	-0.05	0	0.09
Задоволеність життям	0	0.17	-0.11
Чіткість мети життя	-0.19*	0.13	0.13
Задовол. процесом	-0.08	0.16	0.04
Задовол. результатом	-0.01	0.03	0
ЛК-Я	-0.14	0.13	0.09
ЛК-життя	-0.15	0.18*	0.11
Осмисленість життя	-0.15	0.15	0.11
Інтернальність	-0.07	-0.06	0.13
I. у досягненнях	-0.06	0.06	0.05
I. у невдачах	0.05	-0.03	-0.01
I. у родинних стосунках	0.03	0.04	-0.07
I. у виробничих стосунках	-0.11	0.03	0.11
I. у міжособ. стосунках	0.16	-0.14	-0.06
I. у здоров'ї	-0.04	-0.09	0.1
Автономія	-0.27**	0.14	0.25**
Контроль	0.07	0.05	-0.07
Безособово	0.13	-0.05	-0.13
Залученість	0.03	0.03	-0.04
Контроль життя	-0.12	-0.06	0.13
Прийняття ризику	-0.08	0.07	0.06
Життєстійкість	-0.06	0	0.06
Мотивація досягнення	-0.12	0.08	0.14
Позитивне ставл. до свого Я	-0.17	0.08	0.15
Почуття громад. обов'язку	-0.14	0.2*	0.07
Інтелект. життєва настанова	-0.06	0.06	-0.01
Здатність до психол. близькості	-0.17	0.05	0.16
Особистісна зрілість	-0.18*	0.15	0.16
Стадія самозахисту (E3)	1	0.51***	0.8***
Стадія конформізму (E4)	0.51***	1	0.02
Стадія самосвідомості (E5)	-0.8***	0.02	1

**Таблиця 12.**  
**Результати кореляційного аналізу показників батьківського виховання**  
**з показниками методики незакінчених речень Вашингтонського**  
**університету**

Гіперпротекція	-0.14	0.06	0.11
Гіпопротекція	-0.13	-0.04	0.15
Потурання потребам	-0.07	-0.02	0.07
Ігнорування потреб	0.03	-0.05	0.01
Надмірні обов'язки	-0.02	-0.08	0.06
Недостатні обов'язки	0.08	-0.1	-0.05
Надмірні заборони	-0.02	-0.16	0.13
Недостатні заборони	0.02	0.03	-0.06
Надмірні санкції	-0.04	-0.08	0.07
Мінімальні санкції	-0.05	0.08	0.04
Нестійкий стиль виховання	-0.09	0.02	0.09
Розширення сфери батьк. почуттів	-0.18*	0.06	0.19*
Наділення дитячими якостями	-0.1	0	0.07
Виховна невпевненість	-0.1	-0.09	0.15
Фобія втрати	-0.02	-0.06	0.02
Нерозвин. батьківських почуттів	-0.07	-0.05	0.1
Проекція негативних якостей	-0.12	0.03	0.13
Витіснення конфл. у сферу виховання	-	-	-
Гіперпротекція (М)	0.23**	-0.02	0.28**
Гіпопротекція (М)	0.1	-0.16	0.05
Потурання потребам (М)	0.01	-0.09	0.09
Ігнорування потреб (М)	0.07	-0.1	0
Надмірні обов'язки (М)	0.1	-0.16	0.03
Недостатні обов'язки (М)	-0.17	0.02	0.23**
Надмірні заборони (М)	0.12	-0.03	-0.13
Недостатні заборони (М)	0.15	-0.06	-0.1
Надмірні санкції (М)	-0.03	0.01	0.07
Мінімальні санкції (М)	0.05	-0.01	-0.03
Нестійкий стиль виховання (М)	-0.05	-0.02	0.05
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	0.11	-0.08	-0.07
Наділення дитячими якостями (М)	-	-	-
Виховна невпевненість (М)	0.11	0.27**	0.1
Фобія втрати (М)	0.05	-0.03	0.05
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	-0.01	-0.11	0.11
Проекція негативних якостей (М)	0.04	-0.12	0.09
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	0.02	-0.07	0.08
Гіперпротекція (М)	0.05	0.01	-0.04
Гіпопротекція (М)	0.13	-0.15	0.02

**Таблиця 13.**  
**Результати кореляційного аналізу показників особистісного потенціалу**  
**з задоволеністю життям та віком батьків**

	Вік мами	Задоволеність життям
Вік дитини	0.03	0.06
Вік мами	1	0.29***
Задоволеність життям	0.29***	1
Чіткість мети життя	0.05	0.21*
Задовол. процесом	0.13	0.43***
Задовол. результатом	0.05	0.41***
ЛК-Я	0.12	0.28**
ЛК-життя	0.09	0.53***
Осмисленість життя	0.11	0.41***
Інтернальність	0.08	0.28**
I. у досягненнях	0.14	0.44***
I. у невдачах	-0.07	0.08
I. у родинних стосунках	0.04	0.32***
I. у виробничих стосунках	0.03	0.11
I. у міжособ. стосунках	-0.08	0.14
I. у здоров'ї	-0.05	-0.21*
Автономія	0.14	0.05
Контроль	-0.06	0.12
Безособово	-0.09	0.08
Залученість	0.06	0.42***
Контроль життя	0.11	0.26**
Прийняття ризику	-0.08	0.35***
Життєстійкість	0.05	0.39***
Мотивація досягнення	0.29***	0.12
Позитивне ставл. до свого Я	0.42***	0.11
Почуття громад. обов'язку	0.28**	-0.01
Інтелект. життєва настанова	0.22*	0.01
Здатність до психол. близькості	0.2*	0.05
Особистісна зрілість	0.36***	0.15
Стадія самозахисту (E3)	-0.05	0
Стадія конформізму (E4)	0	0.17
Стадія самосвідомості (E5)	0.09	-0.11

**Таблиця 14.**  
**Результати кореляційного аналізу показників батьківського виховання**  
**з задоволеністю життям та віком батьків**

	Вік мами	Задоволеність життям
Гіперпротекція	-0.08	0.03
Гіпопротекція	-0.1	-0.15
Потурання потребам	-0.07	-0.01
Ігнорування потреб	0	-0.13
Надмірні обов'язки	-0.01	0.06
Недостатні обов'язки	-0.13	-0.04
Надмірні заборони	-0.15	-0.21*
Недостатні заборони	-0.14	-0.2*
Надмірні санкції	-0.05	-0.22*
Мінімальні санкції	-0.03	0.11
Нестійкий стиль виховання	-0.11	-0.24**
Розширення сфери батьк. почуттів	-0.16	-0.25**
Наділення дитячими якостями	0.05	-0.12
Виховна невпевненість	-0.08	-0.14
Фобія втрати	-0.04	-0.14
Нерозвин. батьківських почуттів	-0.05	-0.31***
Проекція негативних якостей	-0.13	-0.23**
Витіснення конфл. у сферу виховання	-0.08	-0.28**
Гіперпротекція (М)	0.03	-0.03
Гіпопротекція (М)	-0.15	-0.28**
	-	
Потурання потребам (М)	0.32***	-0.25**
Ігнорування потреб (М)	0.13	-0.13
Надмірні обов'язки (М)	0.07	-0.09
Недостатні обов'язки (М)	-0.07	-0.16
Надмірні заборони (М)	-0.19*	-0.16
Недостатні заборони (М)	0.15	0.08
Надмірні санкції (М)	0.04	-0.12
Мінімальні санкції (М)	-0.02	0.06
Нестійкий стиль виховання (М)	-0.13	-0.05
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	0	-0.3***
Наділення дитячими якостями (М)	0.04	-0.17
Виховна невпевненість (М)	-0.1	-0.23**
Фобія втрати (М)	0.02	-0.3***
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	-0.05	-0.33***
Проекція негативних якостей (М)	-0.16	-0.22*
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	0.14	-0.21*

**Додаток Ж**  
**Визначення відмінностей між повними і не повними сім'ями.**

Таблиця 1.

**Відмінності в структурі та вираженості компонентів особистісного потенціалу підлітків з повних та неповних сімей. Методи порівняння груп (підлітків з повних і неповних сімей) на основі критерію U-Манна-Уїтні.**

	Не повна	Повна	U	p
Задоволеність життям	4,34	4,76	1119	0,105
Чіткість мети життя	44,08	49,72	1111,5	0,096
Задовол. процесом	44,22	52,19	830	0,001
Задовол. результатом	50,15	53,39	1085	0,069
ЛК-Я	50,04	52,83	1127	0,114
ЛК-життя	47,93	52,97	963,5	0,012
Осмисленість життя	47,59	51,82	1012,5	0,026
Інтернальність	4,77	4,86	1311	0,592
I. у досягненнях	5,96	5,96	1397,5	0,972
I. у невдачах	3,98	4,35	1213,5	0,271
I. у родинних стосунках	5,07	5,14	1317	0,616
I. у виробничих стосунках	3,15	4,19	1058,5	0,045
I. у міжособ. стосунках	6,2	5,92	1530,5	0,465
I. у здоров'ї	6,23	5,24	1859	0,008
Автономія	113,43	119,59	1231,5	0,328
Контроль	106,39	109,77	1164	0,173
Безособово	96,56	99,03	1286	0,504
Залученість	43,32	46,51	920	0,373
Контроль життя	47,91	50,69	912	0,343
Прийняття ризику	55,08	58,98	846	0,157
Життєстійкість	47,81	50,43	885	0,255
Мотивація досягнення	63,84	66,8	1193	0,231
Позитивне ставл. до свого Я	61,01	59,68	1382	0,903
Почуття громад. обов'язку	62,57	60,87	1492	0,618
Інтелект. життєва настанова	59,71	62,38	1348,5	0,754
Здатність до психол. близькості	61,88	66,09	1126,5	0,114
Особистісна зрілість	60,15	61,81	1343,5	0,732
Стадія самозахисту (E3)	33,25	29	1603,5	0,257
Стадія конформізму (E4)	38,46	44,58	1205	0,258
Стадія самосвідомості (E5)	13,94	18,95	1281	0,485
Стадія зрілості	3,75	3,95	1076,5	0,035

Таблиця 2.

**Відмінності у особливостях сприймання характеру батьківського виховання як підлітками, так й їх батьками залежно від типу сім'ї.**

Гіперпротекція	37,46	30,91	1640	0,174
Гіпопротекція	29,67	22,56	1714	0,074
Потурання потребам	40,1	31,44	1741,5	0,052
Ігнорування потреб	7,41	7,05	1354,5	0,758
Надмірні обов'язки	22,07	36,98	1181	0,191
Недостатні обов'язки	17,12	15,84	1530,5	0,444
Надмірні заборони	36,47	24,15	1513,5	0,521
Недостатні заборони	60	55,46	1648,5	0,152
Надмірні санкції	14,53	17,6	1297,5	0,522
Мінімальні санкції	42,57	40,4	1506	0,552
Нестійкий стиль виховання	41,86	41,18	1455,5	0,767
Розширення сфери батьк. почуттів	20,93	20,67	1514,5	0,523
Наділення дитячими якостями	20,07	18,31	1460,5	0,738
Виховна невпевненість	36,59	18,74	1691	0,086
Фобія втрати	20,09	18,98	1511,5	0,53
Нерозвин. батьківських почуттів	10,74	9,11	1662	0,12
Проекція негативних якостей	35,93	37,27	1432,5	0,871
Витіснення конфл. у сферу виховання	18,38	21,43	1293,5	0,513
Гіперпротекція (М)	43	37,62	2031,5	0
Гіпопротекція (М)	32,27	28,62	1752,5	0,047
Потурання потребам (М)	41,86	38,37	1798,5	0,025
Ігнорування потреб (М)	10,46	8,24	1715,5	0,075
Надмірні обов'язки (М)	34,11	36	1301,5	0,56
Недостатні обов'язки (М)	40,74	34,96	1813	0,02
Надмірні заборони (М)	25,42	23,21	1688	0,105
Недостатні заборони (М)	43,52	40,42	1661	0,142
Надмірні санкції (М)	20,72	18,43	1685,5	0,108
Мінімальні санкції (М)	64,64	66,3	1255,5	0,398
Нестійкий стиль виховання (М)	30,26	28,39	1624,5	0,21
Розширення сфери батьк. почуттів (М)	21,37	15,64	2096,5	0
Наділення дитячими якостями (М)	17,29	15,18	1685,5	0,108
Виховна невпевненість (М)	53,24	46,35	1844	0,012
Фобія втрати (М)	18,53	17,46	1567	0,353
Нерозвин. батьківських почуттів (М)	14,89	11,2	1883,5	0,006
Проекція негативних якостей (М)	33,93	30,85	1556	0,388
Витіснення конфл. у сферу виховання (М)	10,05	4,26	2142	0
Перевага чоловічих якостей (М)	28,25	22,36	1708,5	0,083
Перевага жіночих якостей (М)	8,71	6,98	1666	0,134

**Додаток Н**  
**Порівнянні результатів до та після тренінгу у першій**  
**експериментальній та першій контрольній групі**

Таблиця 1

**Порівнянні результатів до та після тренінгу у першій**  
**експериментальній групі**

	до тренінгу	після тренінгу	<i>T</i>	<i>p</i>
Задоволеність життям	16,7	17,3	-1,012	0,061
Чіткість мети життя	3,63	3,12	0,0026	0,391
Задовол. процесом	2,72	3,07	1,0427	0,178
Задовол. результатом	4,11	4,26	0,0321	0,546
ЛК-Я	3,72	4,07	1,0023	0,238
ЛК-життя	3,1	3,28	-1,024	0,204
Осмисленість життя	17,2	17,8	-1,005	0,055
Інтернальність	35,8	49,9	-3,170	0,001
I. у досягненнях	6,01	10,52	-2,022	0,003
I. у невдачах	6,36	4,88	2,019	0,027
I. у родинних стосунках	5,35	9,92	-2,136	0,002
I. у виробничих стосунках	5,07	7,67	-1,022	0,610
I. у міжособ. стосунках	6,75	10,04	-3,211	0,002
I. у здоров'ї	5,26	6,76	-1,235	0,312
Автономія	45,7	65,0	-4,392	0,005
Контроль	74,7	49,9	5,114	0,003
Безособова	97,35	96,13	1,208	0,561
Залученість	5,31	11,69	-5,132	0,002
Контроль життя	4,39	13,85	-6,405	0,002
Прийняття ризику	5,46	9,46	-2,189	0,0015
Життєстійкість	15,3	35,0	-4,346	0,005
Мотивація досягнення	6,18	6,93	-0,233	0,354
Позитивне ставл. до свого Я	5,47	5,67	-0,012	0,527
Почуття громад. обов'язку	6,21	6,91	-0,021	0,958
Інтелект. життєва настанова	5,04	6,28	-1,022	0,590
Здатність до психол. близькості	6,00	6,91	-0,020	0,551
Особистісна зрілість	30,7	32,7	-1,814	0,531
Стадія самозахисту (E3)	22,41	20,54	1,117	0,610
Стадія конформізму (E4)	44,92	43,53	0,231	0,405
Стадія самосвідомості (E5)	11,41	15,38	-1,328	0,391
Стадія зрілості	3,76	4,03	-0,028	0,551

Таблиця 2.

## Порівнянні результатів до та після тренінгу у першій контрольній групі

	до тренінгу	після тренінгу	<i>T</i>	<i>p</i>
Задоволеність життям	16,5	17,8	-2,467	0,045
Чіткість мети життя	3,26	3,26	0	1
Задовол. процесом	3,21	3,22	-0,009	0,908
Задовол. результатом	4,11	4,17	-0,726	0,659
ЛК-Я	3,32	3,33	-0,009	0,852
ЛК-життя	3,60	3,62	-0,341	0,323
Осмисленість життя	17,1	17,6	-0,987	0,069
Інтернальність	36,0	50,6	-3,256	0,001
I. у досягненнях	5,95	8,89	-2,221	0,003
I. у невдачах	6,78	4,66	2,195	0,025
I. у родинних стосунках	5,97	9,82	-3,136	0,002
I. у виробничих стосунках	6,85	8,99	-1,159	0,065
I. у міжособ. стосунках	5,51	10,98	-5,211	0,002
I. у здоров'ї	4,96	7,26	-1,150	0,067
Автономія	45,5	65,7	-4,387	0,004
Контроль	75,0	50,9	5,089	0,002
Безособова	99,15	97,13	0,208	0,065
Залученість	4,97	12,23	-5,132	0,005
Контроль життя	6,92	11,31	-4,140	0,002
Прийняття ризику	5,81	11,46	-3,189	0,003
Життєстійкість	17,7	35,0	-3,976	0,005
Мотивація досягнення	6,18	6,43	-0,203	0,058
Позитивне ставл. до свого Я	6,47	7,17	-1,025	0,324
Почуття громад. обов'язку	5,86	6,21	-1,130	0,456
Інтелект. життєва настанова	6,04	6,74	-0,075	0,553
Здатність до психол. близькості	6,35	6,55	0,064	0,551
Особистісна зрілість	30,9	33,1	-1,792	0,055
Стадія самозахисту (E3)	21,41	20,54	0,125	0,298
Стадія конформізму (E4)	43,32	40,03	-1,146	0,507
Стадія самосвідомості (E5)	12,38	13,41	-1,159	0,439
Стадія зрілості	4,03	4,76	-0,280	0,396

Таблиця 3

**Відмінності у показниках розвитку особистісного потенціалу підлітків з першої експериментальної і другої контрольної груп після тренінгу**

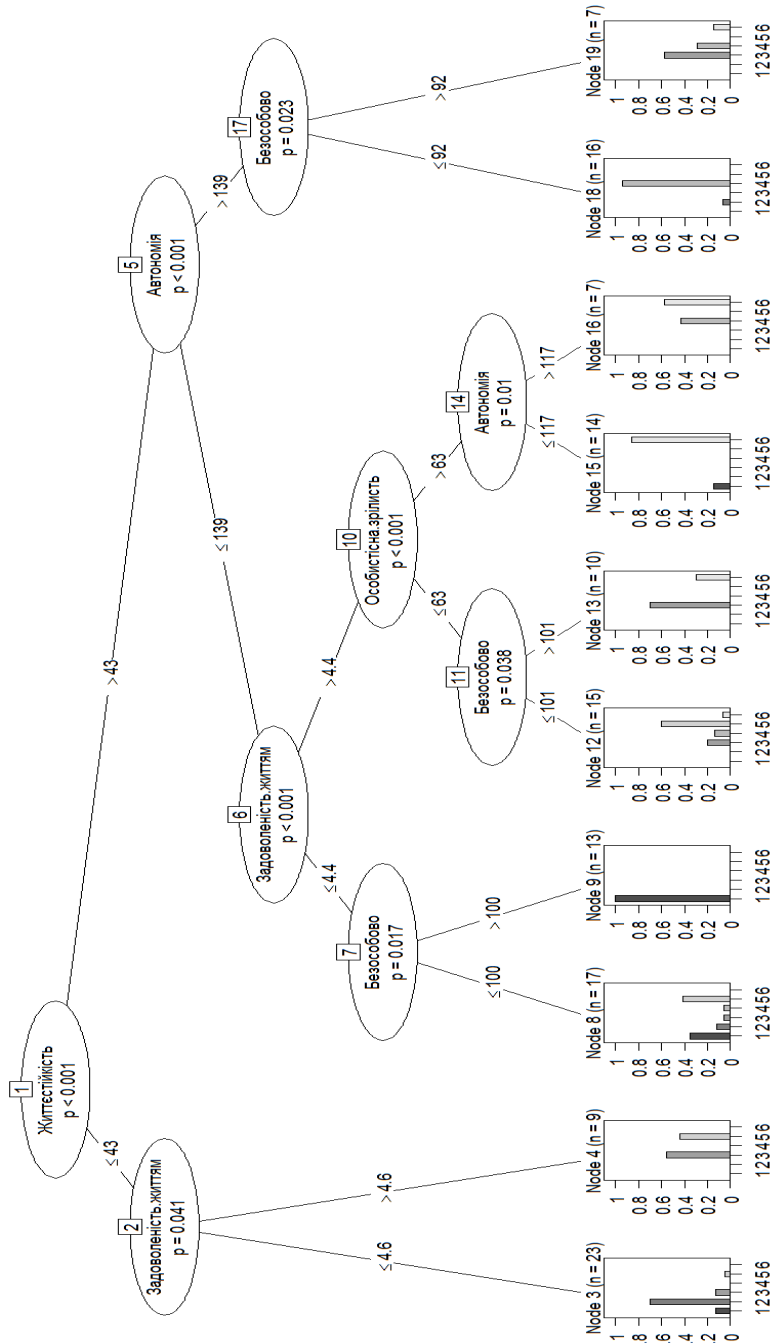
	1-а експеримент. гр..	Контрольна гр.	<i>U</i>	<i>p</i>
Задоволеність життям	17,3	17,0	113,5	0,052
Чіткість мети життя	3,12	2,63	123,0	0,066
Задовол. процесом	3,07	3,02	121,5	0,066
Задовол. результатом	4,26	4,11	112,5	0,051
ЛК-Я	4,07	4,00	113,0	0,052
ЛК-життя	3,28	3,04	114,5	0,056
Осмисленість життя	17,8	16,8	123,0	0,089
Інтернальність	49,9	36,1	62,5	0,011
I. у досягненнях	10,52	4,89	32,0	0,002
I. у невдачах	4,88	6,66	56,5	0,009
I. у родинних стосунках	9,92	5,03	113,0	0,052
I. у виробничих стосунках	7,67	4,01	122,5	0,089
I. у міжособ. стосунках	10,04	5,58	105,5	0,023
I. у здоров'ї	6,76	5,26	123,5	0,090
Автономія	65,0	45,4	36,0	0,005
Контроль	49,9	75,2	112,5	0,051
Безособово	96,13	97,13	120,5	0,064
Залученість	11,69	7,73	47,5	0,006
Контроль життя	13,85	10,95	45,5	0,005
Прийняття ризику	9,46	6,46	89,0	0,015
Життєстійкість	35,0	25,14	57,00	0,009
Мотивація досягнення	6,93	6,01	123,0	0,089
Позитивне ставл. до свого Я	5,67	4,87	122,5	0,089
Почуття громад. обов'язку	6,91	6,09	121,0	0,065
Інтелект. життєва настанова	6,28	5,98	122,5	0,089
Здатність до психол. близькості	6,91	5,99	108,5	0,025
Особистісна зрілість	32,7	28,94	127,0	0,070
Стадія самозахисту (E3)	20,54	22,12	117,5	0,059
Стадія конформізму (E4)	43,53	44,67	123,5	0,090
Стадія самосвідомості (E5)	15,38	13,41	132,5	0,078
Стадія зрілості	4,03	3,76	128,5	0,071

Таблиця 4.

**Відмінності у показниках розвитку особистісного потенціалу підлітків з першої контрольної та другої груп після тренінгу**

	1-а контрольна гр..	2-га контрольна гр.	<i>U</i>	<i>p</i>
Задоволеність життям	17,8	17,0	108,5	0,025
Чіткість мети життя	3,26	2,63	106,5	0,024
Задовол. процесом	3,22	3,02	112,5	0,051
Задовол. результатом	4,17	4,11	121,0	0,065
ЛК-Я	3,33	4,00	114,5	0,056
ЛК-життя	3,62	3,04	122,0	0,065
Осмысленість життя	17,6	16,8	121,0	0,065
Інтернальність	50,6	36,1	62,00	0,011
I. у досягненнях	8,89	4,89	52,5	0,008
I. у невдачах	4,66	6,66	56,5	0,009
I. у родинних стосунках	9,82	5,03	105,5	0,023
I. у виробничих стосунках	8,99	4,01	112,5	0,051
I. у міжособ. стосунках	10,98	5,58	117,5	0,059
I. у здоров'ї	7,26	5,26	135,5	0,080
Автономія	65,7	45,4	36,50	0,003
Контроль	50,9	75,2	112,5	0,051
Безособово	97,13	97,13	136,5	0,081
Залученість	12,23	7,73	100,5	0,021
Контроль життя	11,31	10,95	105,0	0,024
Прийняття ризику	11,46	6,46	98,5	0,019
Життєстійкість	35,0	25,14	56,50	0,009
Мотивація досягнення	6,43	6,01	123,5	0,067
Позитивне ставл. до свого Я	7,17	4,87	112,5	0,051
Почуття громад. обов'язку	6,21	6,09	121,0	0,065
Інтелект. життєва настанова	6,74	5,98	122,5	0,066
Здатність до психол. близькості	6,55	5,99	116,5	0,058
Особистісна зрілість	33,1	28,94	127,0	0,070
Стадія самозахисту (E3)	20,54	22,12	117,5	0,059
Стадія конформізму (E4)	40,03	44,67	115,5	0,057
Стадія самосвідомості (E5)	13,41	13,41	115,0	0,056
Стадія зрілості	4,76	3,76	136,5	0,080

### Додаток О Дерево рекурсивного ділення



## Додаток II

### Мотиваційне інтерв'ю

Інтерв'юер: Доброго дня, Юля!

Підліток: Здрастуйте.

Інтерв'юер: Рада тебе бачити!

Підліток: Хотілось би і мені так сказати.

Інтерв'юер: Можу припустити, що ти не хотіла до мене приходити.

Підліток: Так не хотіла! Мене відправили до Вас батьки.

Інтерв'юер: Знаєш, чому вони хочуть, щоб ти зі мною поговорила?

Підліток: Не дуже. Я була здивована, почувши про те, що вони цього хочуть. Після батьківських зборів вони прийшли і заявили, що я йду до Вас.

Інтерв'юер: Що конкретно вони тобі сказали?

Підліток: Цитую: «Ти підеш до психолога і будеш вчитися самостійності в впевненості у собі! Ми не зможемо тобі завжди підказувати що і як треба робити»

Інтерв'юер: Мабуть, тобі було дуже неприємно таке почути.

Підліток: Звісно ні, та ще й сюди довелося йти.

Інтерв'юер: Шкода що тобі довелося.

Підліток: Мені часто доводиться робити те чого я не хочу.

Інтерв'юер: А з чим це пов'язано можеш розказати докладніше?

Підліток: Не знаю, різні бувають ситуації. Я не хотіла їхати до табору, бо думала, що там будуть круті дівчата, а я не зможу знайти собі подругу. Або я не хотіла виступати на конкурсі з хімії, адже там було багато людей розумніших за мене.

Інтерв'юер: але на скільки я розумію ти поїхала до табору і виступила перед аудиторією?

Підліток: так але це коштувало мені чималих зусиль!

Інтерв'юер: І як все пройшло?

Підліток: Чудово! У таборі мені дуже сподобалося, а моя презентація зайняла перше місце!

Інтерв'юер: Дуже приємно чути як ти про це говориш. Та можу я припустити, що незнайомі тобі ситуації викликають у тебе страх?

Підліток: так, я і сюди не хотіла йти бо думала, що ви будете осуджувати мене, будете говорити, що я не правильно себе поводжу.

Інтерв'юер: але ти цього від мене ...

Підліток: не почула..

Інтерв'юер: ти здивована?

Підліток: Так

Інтерв'юер: Що саме тебе так здивувало?

Підліток: я щойно усвідомила як мені сильно заважає те, що в моїй голові є картинка чогось не хорошого.

Інтерв'юер: Якщо повернутися до того, що тобі батьки сказали сюди прийти, як думаєш чого вони так зробили?

Підліток: думаю вони бачать через що мені доводиться проходити кожного разу, і також переживають.

Інтерв'юер: Ти дуже м'яко говориш зараз про своїх батьків.

Підліток: Так, бо розумію тепер чого вони мене сюди направили, та поки що не знаю як ви можете мені допомогти.

Інтерв'юер: ти б хотіла дізнатися, що я запропонувала вашим батькам на батьківських зборах?

Підліток: Так! Бо вони прийшли дуже збуджені.

Інтерв'юер: Я запропонувала пройти тренінгову програму для підлітків яка буде присвячена розвитку особистісного потенціалу. Гарне словосполучення, але не зрозуміле, правда ж? На заняттях ми будемо обговорювати різні життєві ситуації які так чи інакше стосуються життєвих виборів і нашої участі у них (чи ми робимо самі ці вибори чи дозволяємо іншим), будемо обговорювати, і практикувати нові форми поведінки у складних ситуація з баьками, відстоюватимемо свою думку з однолітками. Навчимося деяким прийомам того як вислуховувати співрозмовника. Зараз в тебе дуже гарно це виходить. А також будемо розбиратися з тими почуттями

які стають на заваді нам при досягненні цілі.

Підліток: Це мені підходить! Хоча я і була зла на батьків, та здається вони в котрий раз зробили хорошу справу для мене.

## Додаток Р

## Програма розвитку особистісного потенціалу підлітків

День 1-й			
Задача	№	Тренінгова дія	Час
Знайомство та емоційне об'єднання учасників групи	1	Знайомство «Павутиння»	15 хв
	2	Міні лекція «Навіщо ми сьогодні тут зібралися»	15 хв
	3	Правила групи	15 хв
Перерва 10 хв			
	4	«Всі ми чимось схожі»	15 хв
	5	«Ревучий мотор»	5 хв
	6	«Скульптури»	15 хв
	7	Розробка ритуалу прощання	7 хв
	8	Ритуал прощання	3 хв.
День 2-й			
Встановити контакт з підлітками та створити позитивну мотивацію до участі у подальших вправах тренінгу.	1.	Ритуал привітання	5 хв.
	2.	Продовження знайомства «Прошепочи ім'я»	10 хв.
	3	«Що важливо для мене»	15 хв.
	4	«Подібності»	15 хв.
Перерва 10 хв			
	5	«Яка я людина»	10 хв.
	6	«Мовчання золото»	5 хв.
	7	«Всі - деякі – тільки я»	10 хв.
	8	Обговорення	5 хв.
	9	«Які ми?»	10 хв.
	10	Ритуал прощання	5 хв.
День 3-й			
Мета закріпити активний тренінговий стиль спілкування,	1	Привітання	5 хв.
	2	«Рецепт приготування друга»	15 хв.
	3	Притча та її обговорення	10 хв.

сприяти самоаналізу учасників.	4	«Парне не парне»	5 хв.
	5	Міні лекція «Наше Я»	10 хв.
Перерва 10 хв			
Розвивати подальше саморозкриття, самопізнання, прояснення Я-концепції.	6	Дерево «Я»	20 хв.
	7	«Браво!»	5 хв.
	8	«Окуляри що розмовляють»	15 хв.
	9	Ритуал прощання	5 хв.
<b>День 4-й</b>			
Розвивати подальше саморозкриття, самопізнання, прояснення Я-концепції.	1	Привітання	5 хв.
	2	Дискусія: «Парадигми в моєму житті (що бачиш, те й маєш)»	15 хв.
	3	«Молекули»	5 хв.
	4	«Мої колочки та мої магнітики»	25 хв.
Перерва 10 хв			
	5	Обговорення «Що рухає мною у моєму житті»	10 хв.
	6	Рольова гра «Центр життя»	20 хв.
	7	Мозковий штурм «Мої принципи»	10 хв.
	8	Ритуал прощання	5 хв.
<b>День 5-й</b>			
Розвиток відповідальності, освоєння проактивної позиції.	1	Ритуал привітання	5 хв.
	2	Коло узагальнення	10 хв.
	3	Лекція «особистий рахунок»	20 хв.
	4	Медитація «Матінка земля, батько сонце»	10 хв.
Перерва 10 хв			
	5	«Желе»	10 хв.
	6	Міні лекція «Проактивна позиція»	15 хв.
	7	Рольова гра «Реактивні vs проактивні рішення»	15 хв.
	8	«Ритуал прощання»	5 хв.
<b>День 6-й</b>			
	1	Ритуал привітання	5 хв.

Підвищення відповідальності, вираження емоцій щодо надмірності/надлишку відповідальності.	2	Коло узагальнення	10 хв.
	3	«Останній герой»	5 хв.
	4	Техніки «Беру тайм аут»	10 хв.
	5	Рольова гра «Батьки і діти»	15 хв.
Перерва 10 хв			
Зміцнення впевненості у собі.	6	Дискусія «Помилка чи зона найближчого розвитку?»	15 хв.
	7	«Я знайду відповідь»	15 хв.
	8	«Хвастунці»	10 хв.
	9	Ритуал прощання	5 хв.
<b>День 7-й</b>			
Розвиток автономії, вираження емоцій щодо відсутності контролю над життєвими ситуаціями.	1	Ритуал привітання	5 хв.
	2	Коло узагальнення	15 хв.
	3	Міні лекція «Пануй над своєю долею»	10 хв.
	4	«Погляд у майбутнє»	15 хв.
Перерва 10 хв			
	5	Медитація: «Місце для роздумів»	20 хв.
	6	«Досягнення цілей»	20 хв.
	7	Ритуал прощання	5 хв.
<b>День 8-й</b>			
Розвиток автономії та відповідальності. Розвиток і зміцнення почуття дорослості.	1	Ритуал привітання	5 хв.
	2	Коло узагальнення	10 хв.
	3	«Бачу ціль»	5 хв.
	4	Колаж бажань	25 хв.
Перерва 10 хв			
	5	«Пральна машина»	5 хв.
	6	«Моя місія»	25 хв.
	7	«Зошит моїх досягнень»	10 хв.
	8	Ритуал прощання	5 хв.
<b>День 9-й</b>			
	1	Ритуал привітання	5 хв.

Розвиток автономії (постановка цілей та тайм менеджмент)	2	Коло узагальнення	10 хв.
	3	Лекція «постановка цілей»	15 хв.
	4	Ціль за системою SMART	10 хв.
	5	«Передай маску»	5 хв.
Перерва 10 хв			
	6	Лекція: «Квадранти часу»	10 хв.
	8	«Великі і малі камені»	10 хв.
	1	Дискусія: «Зона відваги і як до неї дістатися»	10 хв.
	2	«Бути чи не бути»	10 хв.
		Ритуал прощання	5 хв.
<b>День 10-й</b>			
Дослідження емоцій в ситуації життєвого вибору	1	Ритуал привітання	5 хв.
	2	Коло узагальнення	10 хв.
	3	Обговорення: «Страх, що заважає діяти»	15 хв.
	4	Техніки «приборкання» страху	15 хв.
Перерва 10 хв			
	5	Рольові ігри за кейсами	30 хв.
	6	Асиміляція	10 хв.
	7	Ритуал прощання	5 хв.
<b>День 11-й</b>			
Дослідження суперечностей в ситуації життєвого вибору	1	Ритуал привітання	5 хв.
	2	Коло узагальнення	15 хв.
	3	Дискусія «Тиск оточення»	15 хв.
	4	«Мое»	10 хв.
Перерва 10 хв			
	5	«Обзивалки»	15 хв.
	6	«Що я люблю, а що ні»	20 хв.
	7	«Штовхалки»	5 хв.
	8	Ритуал прощання	5 хв.
<b>День 12-й</b>			
Усвідомлення	1	Ритуал привітання	5 хв.

цінностей стосунків	2	Коло узагальнення	10 хв.
	3	«Переможи самотність»	20 хв.
	4	«Друзі не схожі на мене»	10 хв.
Перерва 10 хв			
	5	«Значима людина»	30 хв.
	6	«Бачу в тобі – знаю в собі»	10 хв.
	7	Ритуал прощання	5 хв.
<b>День 13-й</b>			
Зміцнення власного «Я» через значимість іншого.	1	Ритуал привітання	5 хв.
	2	Коло узагальнення	10 хв.
	3	Дискусія «Сила стосунків»	10 хв.
	4	«Людина яка мила моєму серцю»	10 хв.
	5	«Звуки»	10 хв.
Перерва 10 хв			
	6	«Корабель серед скал»	25 хв.
	7	«Підійди ближче»	10 хв.
	8	Д/з: «Таємний друг»	10 хв.
<b>День 14-й</b>			
Навички активного слухання	1	Ритуал привітання	5 хв.
	2	Коло узагальнення	20 хв.
	3	«Глухий та німий»	5 хв.
	4	«Умій вислухати»	15 хв.
Перерва 10 хв			
	5	«Фальшиве слухання»	10 хв.
	6	Техніки активного слухання	15 хв.
	7	«Вислухай батьків»	15 хв.
	8	Ритуал прощання	5 хв.
<b>День 15-й</b>			
Розвиток навичок спілкування.	1	Ритуал привітання	5 хв.
	2	Коло узагальнення	15 хв.
	3	Гра з інтонаціями, текстом і жестами	10 хв.
	4	«Дзеркало»	15 хв.

Перерва 10 хв			
Продовження самопізнання через іншого.	5	«Черевики мого друга»	20 хв.
	6	«Порозуміння з дорослими»	20 хв.
	7	Ритуал прощання	
День 16-й			
	1	Ритуал привітання	5 хв.
	2	Коло узагальнення	10 хв.
	3	Лекція: «Синергія»	10 хв.
	4	«Усе це в твоїй голові»	25 хв.
Перерва 10 хв			
	5	Дискусія «перешкоди у шануванні відмінностей»	10 хв.
	6	«Не такий як я»	10 хв.
	7	Вершинний шлях	10 хв.
	8	Кейс: «Груповий проект»	10 хв.
День 17-й			
Вираження емоцій щодо відсутності, або надлишку контролю над життєвими ситуаціями	1	Ритуал привітання	5 хв.
	2	Коло узагальнення	15 хв.
	3	«Шукай розуміння»	10 хв.
	4	«Почуй мене!»	20 хв.
Перерва 10 хв			
Вираження емоцій щодо відсутності, або надлишку контролю над життєвими ситуаціями	5	Рольова гра за кейсами (порозуміння з батьками)	20 хв.
	6	Гра енерджайзер	5 хв.
	7	Рольова гра за кейсами (порозуміння з друзями)	15 хв.
	9	Ритуал прощання	5 хв.
	1	Ритуал привітання	5 хв.
День 18-й			
Розвиток вміння просити і надавати допомогу.	1	Ритуал привітання	5 хв.
	2	Коло узагальнення	15 хв.
	3	«Монстр»	15 хв.
	4	Техніки релаксації	10 хв.

Перерва 10 хв			
	5	«Трію»	10 хв.
	6	Обговорення: «Виграш для всіх»	15 хв.
	7	«І сталося світло»	5 хв.
	8	«Один за всіх і всі за одного»	10 хв.
	9	Ритуал прощання	5 хв.
День 19-й			
Завершальне заняття. Робота з ресурсом.	1	Ритуал привітання	5 хв.
	2	Коло узагальнення	10 хв.
	3	«Відновлення»	15 хв.
	4	«Тарілка ресурсу»	15 хв.
Перерва 10 хв			
	5	Лекція: «Мозко ведення»	15 хв.
	6	Масаж	10 хв.
	7	Дихальні вправи	15 хв.
	8	Ритуал завершення	5 хв.
День 20-й			
Завершення роботи групи. Закріплення уявлень учасників про свою унікальність	1	Ритуал привітання	5 хв.
	2	Коло узагальнення	10 хв.
	3	«Здобуті навички»	30 хв.
Перерва 10 хв			
	5	Я очима інших	30 хв
	6	Завершення і підведення підсумків	10 хв
	7	«Аплодисменти по колу»	5 хв