

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**



**ІГОР МУДРАК**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ  
ТРИВОЖНОСТІ ДЕПРИВОВАНИХ  
ПІДЛІТКІВ-КОЛОНІСТІВ**



**МОНОГРАФІЯ**

**ЛУЦЬК - 2014**

**УДК 159.922.8 : 343.82**

**ББК 88.47**

**М 89**

Рекомендовано вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № від 2014 року)

Рецензенти:

**Поліщук В.М.**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;

**Щербан Т.Д.**, доктор психологічних наук, професор, ректор Мукачівського державного університету;

**Гошовська Д.Т.**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Мудрак І.А.

М 89

Психологічні особливості тривожності депривованих підлітків-колоністів: монографія. – Луцьк : [ПП Іванюк](#), 2014. – 279 с.

ISBN

Монографія присвячена дослідженню психологічних особливостей прояву тривожності депривованих підлітків в умовах пенітенціарного закладу. Висвітлено основні наукові підходи до проблеми тривожності особистості в умовах позбавлення волі, розкрито сутнісні ознаки тривожності в контексті специфіки особистісного розвитку підлітка-колоніста. Проаналізовані особливості прояву тривожності підлітків-колоністів в умовах комунікативної депривації пенітенціарної установи. Емпірично досліджено і здійснено порівняльну характеристику специфіки тривожності підлітків з пенітенціарного закладу та загальноосвітньої школи. Розроблено концептуальну програму ресоціалізаційного розвивального соціально-психологічного тренінгу з підлітками-колоністами.

Для психологів, фахівців пенітенціарної системи, викладачів, аспірантів, студентів психологічних факультетів університетів, усіх, хто цікавиться проблемами тривожності депривованої особистості, яка перебуває в умовах позбавлення волі.

УДК 159.922.8 : 343.82

ББК 88.47

ISBN

© Мудрак І.А., 2014

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ</b> .....	12
1.1. Тривожність особистості в пенітенціарному закладі як наукова проблема .....	12
1.2. Психологічні особливості впливу пенітенціарної дезадаптації на тривожність людини в умовах позбавлення волі.....	22
1.3. Психологічний аналіз тривожності в контексті специфіки особистісного розвитку підлітка-колоніста.....	33
1.4. Особливості прояву тривожності підлітків-колоністів в умовах комунікативної депривації пенітенціарної установи.....	43
Висновки до першого розділу.....	54
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ В ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ЗАКЛАДУ</b> .....	58
2.1. Методи дослідження особистості тривожного підлітка – вихованця колонії.....	58
2.2. Процедурно-організаційні засади й умови емпіричного дослідження.....	69
2.3. Аналіз результатів емпіричного дослідження тривожності підлітків-колоністів.....	73
2.4. Порівняльна характеристика особливостей прояву тривожності підлітків з пенітенціарного закладу та загальноосвітньої школи.....	78
Висновки до другого розділу.....	101

<b>РОЗДІЛ 3. РЕСОЦІАЛІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ З ПІДЛІТКАМИ ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ЗАКЛАДУ</b> .....	105
3.1. Особливості ресоціалізаційної діяльності з депривованими тривожними підлітками-колоністами.....	105
3.2. Основні вектори розвивально-тренінгової роботи із засудженими тривожними підлітками-колоністами.....	115
3.3. Організація та результати формувального експерименту.....	134
Висновки до третього розділу.....	149
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	153
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	158
<b>ДОДАТКИ</b> .....	181

## ВСТУП

Серед нагальних проблем сучасного трансформаційного соціуму однією з найактуальніших є екзистенційна тривожність людини, яка, не відчуючи впевненості й задоволеності власним життєіснуванням, переживає цілу низку негативних і дискомфортних станів. Помітне збільшення численних розладів соціальної психіки болісно впливає на існування й особистісний розвиток пересічної людини, набуваючи особливого значення і загострення в умовах різнотипної депривації. Вузли соціальних суперечностей, особистісних деструкцій і патологій фіксуються в депривованих осіб, які позбавлені умов для повноцінного задоволення основних базових біосоціальних потреб, насамперед у площинах їхньої самореалізації. Безперечно, окремого дослідницького статусу набувають психологічні особливості людини в умовах позбавлення волі, зокрема в пенітенціарному закладі.

Маючи своїми концептуально-сутнісними ознаками складні філософські антиномії (злочин і кара), проблема людини, яка відбуває покарання в ув'язненні, є однією з найактуальніших для всіх наукових галузей: від юриспруденції до психології. Збільшення кількості проявів особистісної криміногенності свідчить не лише про бажання вирішити антисоціальним і делінквентним шляхом власні матеріальні проблеми, але і є симптомом підвищення своєрідного „індексу накопичення” невдоволеності, агресивності, тривожності у значної кількості людей. Традиційною і типовою для суспільної практики відповіддю на антисоціальні вчинки людей є пенітенціарність, тобто виправно-трудова форма покарання в умовах соціальної ізоляції за скоєний злочин.

У сучасній психологічній науці існують різновекторні дослідження девіантної, депривованої та делінквентної поведінки людини (О. Глотчкін, Я.Гошовський, Н. Гук, К. Лебединська, В. Оржиківська, В. Павелків, В.Пірожков, В.Синьов, В. Худик та ін.). Усі вони певним чином фіксують здебільшого негативні зміни у психіці позбавлених волі людей, зокрема

підвищення рівня агресії/автоагресії, міжособистісної конфліктності, а також прояви сегрегації та дискримінації, тривожності й депресивності тощо.

В умовах пенітенціарного закладу феномен особистісної тривожності як психодинамічний аспект емоційно-вольової регуляції діяльності є своєрідним психічним механізмом відображення життєвих труднощів та реакції на них. Для ув'язненої людини тривожність є типовим станом і зумовлена різномодальними переживаннями, зокрема адаптаційними і статусно-рольовими (в'язень, соціальний аутсайдер, „жертва закону”, знехтуваний тощо). Тривожність пояснюється багатопланово (специфічна властивість людини, психічний стан, що виникає в особливих (екстремальних) умовах, емоційне переживання негативної модальності тощо), однак спільною ознакою є визнання того, що це індивідуальна властивість людини, риса її характеру, яка проявляється у схильності до надмірного хвилювання, страху і стану тривоги в ситуаціях, що загрожують неприємностями, невдачами, фрустрацією, фізичною небезпекою та іншими чинниками й наслідками.

Науково-психологічний спектр проблематики тривожності досить широкий: дослідження з питань розвитку тривожних дітей на різних вікових етапах (Б.Кочубей, О. Новікова, О. Захаров, В. Кисловська та ін.); нейрофізіологічних основ тривожності і страху (К. Мей, С. Епстейн, Р. Лазарус, М. Левітов та ін.); створення методичного інструментарію для виявлення тривожності (Р. Кеттел, Ч.Спілбергер, Б. Філіпс, А. Прихожан та ін.); створення корекційно-розвивальних програм для роботи з депривованими і тривожними дітьми (Я. Гошовський, О. Захаров, А. Прихожан та ін.).

Звичайно, окремих поглиблених теоретико-емпіричних досліджень потребує тривожність підлітків-колоністів, які переживають гіпернегативний вплив на власну психіку як соціальних чинників (соціальна ізоляція, пенітенціарний режим життєіснування, різновидові депривації тощо), так і власне вікових (перехідний вік, пубертат, криза підлітковості тощо).

Виходячи з актуальності окресленої проблематики, її недостатньої розробленості в сучасній психології, зокрема й пенітенціарній, а також її

значущості у вирішенні практичних завдань ресоціалізації підлітків-колоністів, нами й була написана презентована читачам монографія.

У теоретико-методологічному осмисленню окресленої проблематики ми виходили з положень про взаємодію зовнішніх та внутрішніх факторів становлення особистості підлітка (Л.Божович, Л. Виготський, І. Кон, С. Максименко, В. Столін та ін.); розгляд станів психічної дезадаптації та тривожності, зокрема через умови позбавлення волі (Ю.Александровський, Б. Карвасарський, М. Костицький, В. Медведєв, В.Пірожков, О. Сєверов, В. Синьов, Л. Собчик, В. Чернобровкіна та ін.); оцінка основних особистісних тенденцій вираженості тривожно-невротичного (патохарактерологічного) розвитку особистості (Н. Марута, Б. Михайлов, В.Седнев та ін.); специфічність особистісного розвитку в умовах депривації (Дж. Боулбі, В. Васютинський, Я. Гошовський, І.Дубровіна, Н. Карасьова, Й.Лангмейєр, З. Матейчек, В. Мухіна, А.Прихожан, А.Рузьська, Н. Толстих, П. Фрейре, А. Фройд, Т. Юферєва та ін.); необхідність ресоціалізації депривованої особистості в пенітенціарних умовах (М.Кондратьєв, М. Костицький, Н. Крейдун, В. Кривуша, Ю. Лобков, В.Медведєв, В. Пірожков, В. Синьов, С. Яковенко та ін.).

Вважаємо, що перманентні «соціетальні мутації» нашого суспільства, загроженого геополітичними викликами й військовою агресією, значною мірою посилюються феноменом соціального ізоляціонізму, адже значна кількість людей переживає численні деструкції через негативний вплив різновидової депривації, зокрема й у варіанті позбавлення волі. Пенітенціарний заклад як фундаментальний чинник, депривуючий повсякденну екзистенцію дитини підліткового віку, є надпотужним фактором, що зумовлює перебіг її життєдіяльності. Зазвичай вона відбувається у річищі депресії, страху, фрустрації та різномодальної тривожності через позбавлення волі та відбування покарання в колонії. На наш погляд, актуальність монографії зумовлена як нагальними запитами практики, так і логікою розвитку сучасної психології, яка одним із базальних напрямків обирає вивчення психіки людини в особливих екстремальних умовах.

Щиро сподіваємося, що монографічне дослідження, присвячене вивченню тривожної кризології підлітків-колоністів, набуде не лише особливого міждисциплінарного значення, але й окремого науково-гуманістичного статусу – надання ресоціалізаційно-психореабілітаційної допомоги знедоленим дітям.

Заздалегідь вдячні шановним читачам за зроблені слушні зауваження і пропозиції.



## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ**

### **1.1. Тривожність особистості в пенітенціарному закладі як наукова проблема**

Соціально-економічні трансформації в нашому суспільстві призвели до істотних зміщень у психоментальних параметрах життєіснування особистості. Значного розвитку набули девіантні модальності поведінки, зокрема зростає кількість людей, які скоюють протиправні дії, щоб злочинним, насильницьким, обманним шляхом здобути матеріальні або інші цінності. Делінквентність разом з бідністю та екологічними загрозами входить до тріади найважливіших показників „соціально-антропологічної тривожності” людства. Переживання з приводу розладів власної екзистенції породжує підвищення відчуття тривоги, неспокою, стимулює виникнення фрустрації, депресії та інших негативних психостанів.

Окремого наукового ракурсу потребує вивчення тривожності людини, яка відбуває покарання у пенітенціарному закладі, адже в таких екстремальних умовах загострюються/притуплюються всі психологічні параметри особистісної активності [5; 6; 43; 90; 100; 113; 125; 130; 138; 148; 154; 157; 159; 169; 199].

Ситуація позбавлення волі як складний філософсько-психологічний феномен висвітлюється у багатьох площинах та виокремлюється як домінуюча проблематика досліджень цілої низки відомих вчених (Р.Масагутов, В. Пірожков, В. Синьов, В. Кривуша, В. Франкл, В. Янів та ін.). Складні проблеми особливостей смислової структури феномена внутрішньої свободи – несвободи в осіб, позбавлених волі детально й різновекторно розглядає В. Чернобровкіна. Усі дослідники відзначають, що ув'язнення, позбавлення волі є болісним і травмогенним досвідом у житті людини, а перебування у тюрмі – надзвичайно важке випробування, яке супроводжується величезною кількістю негативних і амортизаційних станів [70; 71; 90; 114; 114; 135; 174; 175; 176].

Істотну блокаду переживають психічні механізми відображення труднощів в'язничної життєдіяльності, з якими пов'язані і драматичні актуальні соціально-психологічні ситуації, і очікування та передбачення подальших життєвих проблем, їхня оцінка і зіставлення з обмеженими тюрмою власними можливостями їх подолання, емоційні переживання травмогенних подій минулого вільного життя, а також оцінка їх наслідків. Ці механізми співвіднесені з мотивами діяльності і з самооцінкою особи, вони активно впливають на свідомість і беруть участь у встановленні мети, у формуванні завдань, у мобілізації сил і засобів для їх вирішення, в оцінці результатів своєї протиправної діяльності. Такий ускладнений психоемоційний фон породжує тривожність, невпевненість, депресивність та інші пасивно-капітулянтські настрої.

*Мета підрозділу* – теоретико-методологічне обґрунтування і вивчення тривожності людини, яка відбуває покарання в умовах ув'язнення, оскільки такий ракурс є важливою психологічною проблемою, що потребує різнобічного висвітлення.

Феномен особистісної тривожності є широко відомим і досить добре висвітленим у науково-психологічній літературі, адже висвітлює розлогу сукупність життєвих проявів і переживань людини та виразно проявляє себе як психодинамічний аспект емоційно-вольової регуляції поведінки й діяльності [23; 24; 90; 98; 100; 113; 125; 153; 154]. Традиційно тривожність розглядається за такими основними векторами: особлива властивість особи; психічний стан, що виникає в особливих (екстремальних) умовах; емоційне переживання негативної модальності [23; 24; 90; 100; 184]. Однак такі підходи до розуміння тривожності підкреслюють її належність не до цілісного особистісного феномена і пов'язаного з ним системно-організованого механізму психічної регуляції, а тільки до якогось приватного фрагмента, окремої сторони, одиничного прояву. Безперечно, потрібно застосовувати цілісний підхід до трактування особистісної тривожності, який дозволяє багатогранно дослідити різнотипні аспекти проблеми: від самооцінної чи шкільної

тривожності до базальної екзистенційної тривоги людини. У багатьох наукових студіях, присвячених вивченню тривожності, в методах її діагностичного виявлення та психологічної корекції особлива увага звертається на рівневий характер вираженості цього явища. Таким рівням (високому, середньому, низькому) надається відповідна лінійна характеристика інтенсивності проявів, що дозволяє здійснити інтерпретацію впливу тривожності на стан суб'єкта, результати його діяльності, психічне здоров'я тощо. Проте не слід ігнорувати змістовний особистісний контекст аналізу, наприклад, у нашому випадку – життєдіяльність у пенітенціарному режимі серед численних деприваційних і девіантних факторів та осіб.

Вивченню психологічної специфіки тривожності присвячені численні роботи вітчизняних і зарубіжних авторів, зокрема таких як А. Адлер, Ф.Березін, К. Ізард, О. Захаров, А. Кемпінський, Р. Лазарус, М. Левітов, Я.Рейковський, Р. Сарасон, Ч. Спілбергер, Ю. Ханін, А. Прихожан та ін. Сутнісний спектр проблематики тривожності досить широкий: найбільш опрацьованими є напрямки, що стосуються питань розвитку тривожних дітей на різних вікових етапах (Б.Кочубей, О. Новікова, О. Захаров, В.Кисловська, А. Прихожан); нейрофізіологічних основ тривожності і страху (К. Ізард, К. Мей, С. Епстейн, Р.Лазарус, М. Левітов); створення методичного інструментарію для виявлення тривожності (Р. Б. Кеттелл, Ч. Спілбергер, Ф.Тейлор, Б. Філіпс та ін.); створення корекційно-розвивальних програм для роботи з тривожними дітьми (О. Захаров, А. Прихожан та ін.).

Тривожність трактується як розгалужене інтеграційне особистісне утворення, що включає систему психодинамічних властивостей (емоційних, вольових, комунікативних і нейродинамічних передумов – властивостей нервової системи). Вона здійснює активний психорегулюючий вплив на різноманітні аспекти діяльності і спілкування, визначаючи їхню психодинаміку та успішність перебігу. Тривожність істотно впливає на продуктивність провідного виду діяльності та комунікації, що прямо або опосередковано може

впливати на змістовні характеристики особистості, зокрема її духовно-моральні та емоційно-інтелектуальні властивості [23; 24; 90; 98; 100; 113; 125; 153; 184].

Загалом, тривожність не варто розглядати лише як абсолютно несприятливу і травмогенну психічну властивість, яка набуває статусу перманентної негативності та руйнує оптимістичні життєві інтенції. Координуючий та регулюючий вплив тривожності визначається змістовними рисами особистості: когнітивним рівнем, змістом мотивів і критеріїв самооцінки, моральними властивостями, адекватністю індивідуального стилю діяльності тощо. Аналіз феноменології тривожності, вибір засобів її психодіагностики і корекції, визначення шляхів і методів навчання і виховання (корекції) „тривожної особистості” доцільно здійснювати з позицій діяльнісно-особистісного підходу, що акцентує увагу на цілісному системному вивченні феномена тривоги і тривожності людини, на психорегулюючому впливі тривожності на провідний вид діяльності та побудову особистісних життєвих сценаріїв.

Специфіка побудови й інтерпретації власного життєвого шляху особистістю, яка перебуває в пенітенціарній установі, істотно відрізняється від планів і сценаріїв пересічних людей. Засуджені (ув'язнені) є дуже специфічною соціальною групою суспільства, яка характеризується насамперед такими трьома основними критеріями: 1) позбавлення людини свободи, її фізична і соціальна ізоляція від суспільства та ув'язнення в пенітенціарну установу певного типу; 2) засудження за скоєння делінквентного вчинку, злочину або звинувачення чи підозра в цьому; 3) законне обмеження в деяких правах і свободах людини і громадянина [5; 8; 10; 21; 43; 57; 65; 84; 92; 98; 126; 130; 134; 152; 157; 169; 199].

Оскільки змістово-функціональна модель спілкування засудженого з оточенням включає три основні групи взаємин: його стосунки із співробітниками пенітенціарних установ; стосунки з іншими засудженими; взаємини з тими, хто знаходиться за межами пенітенціарного закладу, то характер його життєдіяльності у значній мірі зумовлений рядом випробувань

(фізичних, психологічних, психофізіологічних, соціально-психологічних та ін.). Шок адаптації, який здебільшого переживають ув'язнені на перших етапах пристосування до пенітенціарної установи, є лише продовженням того тривожного фону, який інтенсивно переживається більшістю підсудних ще на ранніх етапах (слідство, допити, суд тощо). По суті, людина, потрапляючи у в'язницю, відчуває амортизаційний і нівелюючий вплив різновидової депривації, яка більшістю вчених (Дж. Боулбі, Л. Божович, В. Васютинський, Я. Гошовський, Н. Карасьова, Й.Лангмейєр, З. Матейчек, Л. Осьмак, В. Пірожков, А. Прихожан та ін.) констатується як негативний фактор особистісного розвитку, який спроможний перекодувати становлення людини в річище дизонтогенезу. Перебування в режимі депривації та ізоляції визнається настільки болісним і травматогенним, що може проявлятися упродовж усього подальшого життя, тривожно і болісно нагадуючи про тюремний досвід [24; 53; 54; 55; 56; 102; 104; 138; 148; 169; 184].

Ув'язнені, переживаючи досить складні форми, види і типи депривації, спричинені факторами девіантного і делінквентного характеру та специфікою пенітенціарного закладу, вочевидь, мають вже апріорі вищий рівень тривожності, порівняно з людьми на волі.

Тюремно-табірна субкультура, що склалася в сучасних пенітенціарних установах, є очевидно девіантною, оскільки більшість її носіїв скоювали злочини та здебільшого мають найрізноманітніші психологічні (психопатичні) акцентуації і відхилення. Перебування в замкнутому соціальному просторі (тюрма, камера, територія, обгороджена колючим дротом) породжує окремий тип девіації – пенітенціарну. Вона традиційно проявляється в неформальних нормах, стереотипах поведінки і міжособистісного спілкування, внутрішньогруповій ієрархії, набутті ув'язненим стійкої звички порушувати правові і моральні приписи тощо. Все це відбувається в умовах постійної невизначеності, агресивності і тривожності.

Як відзначає Я. Гошовський, у системі пенітенціарного закладу спостерігається ускладнений перебіг соціального й індивідуального життя

особи, спричинений насамперед наявністю визначальної базової опозиційної бінарної міфологеми „Злочин – Кара” та інструментально-семантичним навантаженням кожної з обох складових. Як засвідчують численні різногалузеві дослідження (соціологія, юриспруденція, пенітенціарна психологія тощо), виправна, корекційна природа пенітенціарності неминує вступати в протиріччя із соціальною девіацією, що укорінена в багатий і різноманітний антисоціальний досвід колоністів. До того ж ключовим сутнісним принципом пенітенціарного закладу з очевидних та історично усталених міркувань і суспільних практик обирається режим ізоляціонізму, який лише дублює, прирощує, „збагачує” деприваційні негативи. Все це супроводжується підвищеним фоном екзистенційної тривожності людини та впливає на перебіг її тюремної діяльності і спілкування [55].

Загалом, більшість дослідників однотайні в тому, що в означеному ракурсі йдеться про такий факт – склалася своєрідна, тюремно-табірна субкультура, що включає елементи загальноновизнаної культури і специфічні прояви кримінальної субкультури, основу якої складають переважно неформальні стосунки, що будуються на неофіційних нормах („поняттях”), тому людина, потрапивши в такі умови, відчуває невпевненість, тривогу, депресію та інші деприваційні синдроми [6; 37; 49; 75; 76; 77; 79; 81; 88; 91; 92; 107; 114; 115; 130; 189; 199]. Основними формами пенітенціарної девіантності є злісні порушення порядку відбуття покарань (вживання спиртних напоїв і наркотичних речовин, фізичне насилля, непокоря представникам адміністрації тощо), трапляються також убивства, зґвалтування, втечі, побой та інші злочини.

Потрібно відзначити, що тюремно-табірна субкультура активно сприймається особами, які вперше потрапили до виправної установи, з іншого боку, все більше проявляє себе тенденція виходу цієї субкультури за межі пенітенціарної системи, що негативно впливає на культуру суспільства в цілому [75; 88; 130; 189].

Аналітичний огляд теоретичних засад окресленої проблематики засвідчує, що кожна концепція в поясненні природи відхилень і правопорушень

спирається або на біологічні, або на соціальні фактори і відповідно до цього пропонує свою програму виправлення делінквентності як такої та корекції тривожності зокрема.

У біологізаторській орієнтації в дослідженні злочинності можна виокремити такі фундаментальні підходи, як антропологічну теорію злочинності (Ч. Ломброзо, Е. Кречмер, У. Шелдон); теорію хромосомних аномалій, розробка якої належить генетикам (В. Клайфельтер); ортодоксальні психоаналітичні та неопсихоаналітичні теорії агресивності (З.Фройд, А.Адлер, К. Горні, Е.Фромм та ін.); клінічні концепції, які розглядають злочинність як хворобу (Дж. Оулдер, Р. Морган, Е. Сміт, М. Шларр та ін.) [70; 90; 195; 199].

Крізь призму досліджень соціологічного вектора (Ж. Кетле, Е.Дюркгейм, П. Дьютаті, П. Вебер, Л. Леві-Брюль, Г. Тард та ін.) психологічні уявлення про специфіку делінквентів були трансформовані в численні соціально-психологічні теорії делінквентності, які трактують виникнення, засвоєння і розвиток делінквентної моралі через безпосередній вплив найближчого мікросередовища індивіда. До цього напрямку належать теорія „соціальної аномії” Р. Мертона, теорія „нейтралізації” Д. Матса і Т.Сайкса, теорія „делінквентної субкультури” А. Коена, теорія „стигматизації” Ф. Тенненбаума, С. Беккера, У. Томаса, багатофакторна теорія М. Глюка, соціобіологічна концепція злочинності як застосування комплексу психокорекційних, соціальних і медичних заходів боротьби із злочинністю (С. Джефрі, Е. Уілсон, М. Раттер та ін.) [108; 113; 117; 138; 193].

Багатогранно і цілісно тюремно-табірну субкультуру досліджували Ю.Александров, В. Анісімков, О.Баграєва, О. Єфімова, О. Олейник, В.Пірожков та ін. Психологія втечі, суїциду як форми девіантної поведінки та реакції на тривогу з приводу обмеження свободи засуджених знайшли своє відображення в працях Я. Гошовського, О. Стуканова, О. Цоя та ін. Юридично-психологічним аспектам ізоляції засуджених присвячені монографічні дослідження Т. Мінязової, Б. Малікова, В. Пірожкова та інших дослідників психології пенітенціарності [6; 37; 49; 76; 81; 88; 107; 144; 145; 148; 152; 189].

Таке широке концептуальне тло наукових підходів до пояснення природи злочинної поведінки і делінквентності зумовлено насамперед неоднозначністю умов і детермінант, що спричиняють і супроводжують таке складне й небезпечне соціальне явище. Отож вивчення феномену людини, яка перебуває в ув'язненні, є актуальним і необхідним насамперед тому, що глобальна тривожність людства значною мірою складається також із суми тих іноді патологічних тривожностей, які переживаються в місцях позбавлення волі.

У дослідженні О. Димитрова і В. Сафронова багатогранно розкриваються типові психічні стани ув'язнених і стверджується, що в пенітенціарних закладах, окрім законної, каральної, виправної суті, функціонує особлива внутрішньопсихологічна реальність, у якій панує потворна практика тотального ізоляціонізму, „закон” кулака, сили, гумового кийка, культивування різновидової депривації, внаслідок чого майже всім позбавленим волі притаманне домінування тривожності, депресивності, очікування, надії чи безнадії, приреченості, незахищеності чи уявлюваної захищеності, суму, нудьги, апатії, фрустрації тощо [70].

Проблема тривожності людини в умовах в'язниці зумовлена й тим, що там існує помітна опозиційність двох найважливіших учасників пенітенціарного процесу. Така поляризація проявляється з боку адміністрації в стереотипних уявленнях (і відповідних ставленнях) про ув'язнених як про дефективних, пропадах людей, покидьків, аутсайдерів суспільства, а з боку в'язнів – в образах гнобителів, жорстких і жорстоких наглядців, байдужих виконавців „несправедливого” закону. У дослідженнях відзначається, що надзвичайно важливу роль у зростанні тривожності відіграє внутрішньопопуляційна специфіка виправного закладу, де переважно існує сегрегація (вікова, досвідно-статусна, етнічна, фізично-морфологічна, регіонально-мовленнева тощо), тобто спрацьовують гнітючі деприваційні чинники („парадигма колонії”, злочинські „закони”, кастовість, суворість й часто девіантна ієрархія, в якій „горе знехтуваним”), які роблять ув'язненого



тривожною, депресивною, агресивною (автоагресивною) особою [21; 45; 57; 80; 84; 115; 118; 130; 199 та ін.].

Агресія/автоагресія як похідні утворення тривожності людини зумовлені специфікою активного пригнічення пенітенціарною системою (заборони, регламентація, покарання) базових потреб людини (перебування тривалий час окремо від членів сім'ї, нестача сімейної комунікації, заборона вільного зовнішнього спілкування, одноманітне перенасичення спілкуванням в обмеженому колі учасників, режимність пересування, сну, харчування, дозвільність справляння фізіологічних потреб тощо).

Також важливе значення для зростання „індексу тривожності” має фактор одностатевої популяції в закритому ареалі життя, що призводить до сексуальної напруги та появи причин для різнотипних сексуальних девіацій. Навіть сам статус ув'язненої людини, пригнобленого, полізалежного й упокореного суб'єкта в тюремній одежі, є чинником перманентної тривожності.

Безперечно, одним із дуже істотних чинників тривожності є те, що відбування покарання у вигляді позбавлення волі неминує спричиняє помітні особистісні зміни в мотиваційній сфері засудженого, пов'язані з переоцінкою настановлень, ставлень, ціннісних орієнтацій, переконань, рівня домагань тощо. Вся сфера і механізми самоусвідомлення зазнають суттєвих амортизацій і модифікацій. Спроможність до самозміни визначає успішність пристосування засудженого до нових правил і норм, умов тюремного життя, адже з моменту прибуття у виправний заклад засуджений переживає вкрай складний період адаптації, який включає фізіологічні, психологічні й соціально-психологічні механізми. Адаптаційний процес багато в чому залежить від особливостей інтересів, ідеалів, переконань, життєвих планів, усталеної системи відносин засудженого, які визначають лінію поведінки в умовах відбування покарання.

С. Яковенко в „Робочій книзі пенітенціарного психолога” констатує, що більшість засуджених небезпідставно можна віднести до категорії „складних” клієнтів, адже вони нагально потребують ефективної психологічної допомоги, зокрема й через підвищений і повсякчасно актуальний рівень тривожності.

Фахове надання допомоги повинне відбуватися з урахуванням того, що психологічна допомога має бути доступною (і територіально, і матеріально, і, зрозуміло, інтелектуально); своєчасною (оперативною), адекватною стадіям переживань клієнта та перебігу ситуації; диференційованою стосовно різних категорій засуджених (за віком, статтю, освітнім рівнем, видами режиму, терміном покарання та кількістю судимостей); систематичною (не зводиться до поодиноких акцій); комплексною, спрямованою не на усунення окремих симптомів чи аспектів проблеми, надаватися компетентними спеціалістами (при потребі – не тільки психологом, а й психіатром, соціальним працівником чи юристом); необхідною і достатньою за обсягом, орієнтованою на максимальне використання клієнтом власних сил, підвищення його компетентності та відповідальності за власне життя; спрямованою на максимальний розвиток особистості, який розглядається як мета і головний результат психологічної допомоги; варіативною, подаватися методами, сприйнятливими для клієнта [163].

Дотримання офіційних правил і умов режиму функціонування установ виконання покарань передбачає й інші форми ресоціалізації, зокрема основними стратегіями мінімізації пенітенціарної девіантності є збільшення кількості засуджених, які притягуються до суспільно корисної праці; організація навчання у виправних установах затребуваним у суспільстві спеціальностям; культурно-масова і релігійно-просвітницька діяльність, що включає залучення і недержавних організацій (у тому числі релігійних конфесій) тощо.

Отож в особистісній шкалі стресогенності фактор позбавлення волі, як міра покарання, займає третє місце, однак за вираженістю і силою негативних емоцій він порівняний із втратою близької людини, наслідками катастрофи та іншими не менш деструктивними подіями.

Порушення зв'язків людини із звичним соціальним оточенням як основний симптом соціальної депривації та дії специфічних для установ системи виконання покарань призводять до розвитку так званого

пенітенціарного (тюремного) стресу та неадекватно завищеного рівня тривожності.

В умовах тюремної ізоляції людина переживає значні фізичні, моральні та психоемоційні перевантаження, тому якраз тягар емоційних переживань, пов'язаних із перебуванням у місцях позбавлення волі, є потужним стресором, що викликає збій нормальних психологічних і фізіологічних процесів. Іноді емоційна складова така важка і нестерпна, що для ув'язненої людини часто втрачається сенс життя, і вона схиляється до суїциду [5; 43; 52; 86; 104; 138; 148; 152; 189; 195].

Насильницька соціальна ізоляція і перебування людини у сфері дії кримінальної субкультури та режиму пенітенціарності – основний чинник перманентної тривожності. Моральні страждання, які переживає людина у штучній деприваційній ситуації, вписуються в концепцію соціальної кари, відплати за скоєний злочин, однак важко стверджувати, що якраз вони сприяють успішній ресоціалізації.

Пенітенціарний стрес і надмірна тривожність викликають значні порушення психофізичного здоров'я, тому збільшується ризик розвитку багатьох хвороб онкологічних, серцево-судинних, автоімунних захворювань, нервово-психічних розладів тощо.

Знання і врахування базових теоретико-методологічних підходів до феномену особистісної тривожності в умовах пенітенціарної установи дозволить з наукових позицій детальніше дослідити його різноманітні особливості і закономірності.

## **1.2. Психологічні особливості впливу пенітенціарної дезадаптації на тривожність людини в умовах позбавлення волі**

Перебіг адаптації особистості в пенітенціарній системі взаємин відбувається надзвичайно складно, адже там існує своєрідна тюремно-табірна субкультура, що включає елементи загальноновизнаної культури і специфічні

прояви кримінальної субкультури, основу якої складають переважно неформальні стосунки, що будуються на неофіційних нормах („поняттях”). Тому культивуються численні форми (здебільшого травмогенні і спотворені) міжособистісного спілкування, які зумовлені такими основними формами пенітенціарної девіантності як злісні порушення порядку відбуття покарань (вживання спиртних напоїв і наркотичних речовин, постійні агресивні загрози для життя, знущання, непокора представникам адміністрації, іноді навіть убивства, втечі та інші злочинно орієнтовані девіації). Стихійно-імпульсивний і ситуативний характер агресії та злочинів, які здійснюються переважно за мотивами, що болісно й деструктивно торкаються особи засудженого, істотно гальмує просоціальний вектор виправлення та психореабілітації [25; 43; 48; 52; 86; 101; 104; 149; 166; 100; 184].

Тривожними і загрозливими факторами є те, що, по-перше, тюремно-табірна субкультура активно сприймається, засвоюється і розвивається та вдосконалюється засудженими, які вперше потрапили до виправної установи, а, по-друге, все більше проявляється тенденція виходу цієї субкультури за межі пенітенціарної системи, що негативно й асоціально впливає на культуру суспільства взагалі. Окреслена тенденція небезпечна насамперед тим, що все частіше через молодіжний максималістський спротив і неприйняття державних норм відбувається їх підміна неформальними, девіантно-делінквентними „нормами”, які служать своєрідним способом самовираження і утвердження не лише у людей, що пройшли через виправні установи, але й у легко схильних до впливу та соціально недосвідчених частин сучасної молоді [52; 88; 100; 113; 125; 130; 195].

Вивчення характеру і специфіки впливу пенітенціарної системи на девіантну поведінку засудженої людини (а опосередковано й молоді із „групи ризику”) потрібне й актуальне насамперед з міркувань соціальної профілактики і з метою вироблення превентивних тактик і стратегій мінімізації всіх зазначених негативів. Разом із дотриманням режиму функціонування установ виконання покарань, основними стратегіями мінімізації пенітенціарної

девіантності є різноспрямована ресоціалізаційна (психореабілітаційна, рекреаційна, реадaptaційна та ін. діяльності); збільшення кількості засуджених, що притягуються до суспільно корисної праці; організація навчання у виправних установах затребуваним у суспільстві спеціальностям; культурно-масова і релігійно-просвітницька діяльність, що включає залучення і недержавних організацій (у тому числі різних релігійних конфесій); залучення інноваційних ревіталізаційних технологій, зорієнтованих на реадaptaцію ув'язнених до норм просоціальної моралі.

*Мета підрозділу* полягає у встановленні психологічних особливостей впливу тривожності на пенітенціарну дезадaptaцію людини в умовах позбавлення волі.

Феномен злочинності як тотальної індивідуальної та соціально-психологічної дезадaptaції досліджували на філософсько-психологічному рівні А. Кетле, Ч. Ломброзо, Г. Тард, З. Фройд, Е. Дюркгейм, Г. Зіммель, Р. Парк, Р. Мертон та ін. Девіантологічний підхід до вивчення пенітенціарної системи і власне психологічні аспекти девіантної поведінки засуджених аналізуються Ю. Клейбергом, І. Башкатовим, Є. Змановською, В. Медведєвим, В. Синьовим та ін. Тюремно-табірну субкультуру досліджували О. Баграєва, О. Ефімова, А. Олейник, Ю. Александров та ін.. Суїцид, втечі з в'язниці як форми девіантної поведінки засуджених знайшли своє відображення в працях Я. Гошовського, В. Синьова, В. Кривуші, О. Стуканова, О. Цоя та ін. [8; 10; 21; 45; 53; 56; 70; 71; 90; 135; 152; 157; 169; 174; 175; 176; 199].

Пенітенціарна девіантність розглядається як вид відхиленої поведінки, що склався історично і властивий особам, які знаходяться в пенітенціарних установах. Пенітенціарна девіантність включає: а) вчинки, дії, невідповідні офіційно встановленим нормам, що склалися в суспільстві; б) вчинки і дії, невідповідні встановленим правилам внутрішнього розпорядку виправних установ, заснованих на вимогах кримінально-процесуального кодексу України. Вона проявляється в багатьох явищах тюремно-табірної життєдіяльності, а найхарактерніші форми її прояву такі: існування неформальних норм тюремно-

табірного соціуму; наявність специфічної мови - тюремно-табірного жаргону; татування; неформальний ієрархічний поділ засуджених [75; 76; 81; 88; 92; 107; 115; 118; 126; 134; 169; 189; 199]. Характеризуючи психобіологічні передумови асоціальної та антисоціальної поведінки, кримінологи й пенітенціарні психологи мають на увазі різні патології, відхилення в розвитку організму і психіки, що зумовлені спадковим або вродженим характером, які виникають під впливом несприятливих умов життєдіяльності індивіда та гальмують процес його соціалізації, процес засвоєння індивідом просоціальних програм власного розвитку. Як відомо, психічні аномалії включають психопатію, олігофренію у формі дебільності, алкоголізм, наркоманію, залишкові явища черепно-мозкових травм, органічні захворювання центральної нервової системи. Загалом, усі вони не є безпосередніми причинами злочинних дій, а здебільшого зумовлюють соціальну дезадаптацію, що проявляється у неадекватних формах самоактуалізації та у різнотипних конфліктах із соціальним макро- і мікродовкіллям.

Важливими детермінантами девіантності вважаються: різні порушення в діяльності організму, що виникли в період внутрішньоутробного розвитку, пологів, у дитячому і ранньому дитячому віці (у тому числі від черепно-мозкових травм, загальносоматичних та інфекційних захворювань); яскраво виражені, починаючи з дитячого віку, невропатологічні риси і патохарактерологічні реакції (надмірна крикливість, плаксивість, підвищена уразливість, примхливість, афективність, дратівливість, постійне занепокоєння, порушення сну, мови тощо); захворювання на алкоголізм; явища фізичного інфантилізму (млявість, швидка стомлюваність, знижена працездатність тощо) або виражене відставання у фізичному розвитку, включаючи дефекти зовнішнього вигляду; знижений рівень інтелектуального розвитку, що створює труднощі в спілкуванні з однолітками, вихователями, у навчанні і праці, що ускладнює надбання необхідної інформації та соціального досвіду [48; 70; 71; 90; 134; 152; 157; 176].

Асоціальна й антисоціальна (делінквентна) протиправна поведінка пов'язана з такими дефектами соціалізації: 1) дефекти в організації виховання, що призводять до розвитку антисупільної орієнтації й асоціальної мотивації; 2) дефекти в розумінні і виконанні соціальних ролей, що призводять або до заперечення ролі, нерозуміння її соціальної значущості, або до ухилення від виконання ролі; 3) дефекти в системі спілкування (звуження кола спілкування в групі зі злочинною поведінкою, неможливість і депривація задоволення потреб в емоційному контакті, самоствердження тощо); 4) дефекти індивідуального соціального досвіду, що залежать від помилок у вихованні, специфіки спілкування (наприклад, у родині), засвоєння норм асоціальної поведінки як негативних моделей для ототожнення; 5) дефекти соціального контролю, що залежать від недостатньо ефективної діяльності родини, навчально-виховних і виробничих організацій, правоохоронних органів; 6) дефекти соціальної адаптації, що відображають, зокрема, процеси міграції та урбанізації [6; 37; 49; 75; 77; 115; 206].

Отож поведінка, що відрізняється від усталених норм, є результатом несприятливого психосоціального розвитку і порушень процесу соціалізації та проявляється в різних формах дитячо-підліткової дезадаптації. Дитячо-підліткова дезадаптація виявляється у складності засвоєння соціальних ролей, навчальних програм, норм і вимог соціальних інститутів (сім'ї, родини, школи тощо), які виконують функції соціалізації. У залежності від природи і характеру дезадаптації виділяють патогенну, психосоціальну і соціальну дезадаптацію, що можуть бути представлені як окремо, так і в складному сполученні.

Патогенна дезадаптація викликана відхиленнями і патологіями психічного розвитку і нервово-психічних захворювань, в основі яких лежать функціонально-органічні поразки центральної нервової системи. У свою чергу патогенна дезадаптація за ступенем і глибиною свого прояву може мати стійкий, хронічний характер (психози, епілепсія, шизофренія, олігофренія тощо), в основі яких є серйозні органічні ушкодження центральної нервової системи. Серед форм патогенної дезадаптації окремо виділяються проблеми

олігофренії, проблеми соціальної адаптації розумово-відсталих дітей. В олігофренів відсутня фатальна схильність до злочинів. За умови адекватних до їхнього психічного розвитку методів навчання і виховання, вони здатні засвоювати визначені соціальні програми, отримувати кілька професій, працювати відповідно до своїх можливостей і бути корисними членами суспільства. Однак розумова неповноцінність цих дітей безумовно робить важкою їхню соціальну адаптацію і вимагає спеціальних соціально-педагогічних умов і корекційно-розвиваючих програм [101; 149; 166].

Психосоціальна дезадаптація пов'язана зі статевими й індивідуально-психологічними особливостями дитини, підлітка, що зумовлюють їхню помітну нестандартність, важковиховуваність і потребують індивідуального психологічного підходу, а в окремих випадках - спеціальних корекційних психологічних програм. За своєю природою різні форми психосоціальної дезадаптації також можуть поділятися на стійкі і тимчасові, мати мінливі форми.

Стійкі форми психосоціальної дезадаптації можуть виникнути через симбіоз таких індивідуально-психологічних особливостей, як акцентуація характеру, неадекватна самооцінка, порушення емоційно-вольової й емоційно-комунікативної сфери (недостатня емпатія, розгальмування або патологічна сором'язливість тощо). До тимчасових мінливих форм психосоціальної дезадаптації належать насамперед психофізіологічні особливості кризових періодів розвитку, і насамперед криза підліткового віку. Все це робить підлітковий вік дуже важким як для навколишніх, так і для самого підлітка і призводить до різних і, як правило, тимчасових проявів дезадаптації. Тимчасові форми психосоціальної дезадаптації можуть бути також викликані різними конфліктними ситуаціями в школі, вдома, з однолітками, переживаннями першої закоханості та іншими проблемами зони актуального розвитку і специфіки провідного виду діяльності підлітка.



Соціальна дезадаптація проявляється в порушенні норм моралі і права, в а- й антисоціальних формах поведінки і деформації системи внутрішньої регуляції, референтних і ціннісних орієнтацій, соціальних установок людини.

У залежності від ступеня і глибини деформації процесу соціалізації можна виділити дві стадії соціальної дезадаптації підлітків: педагогічну і соціальну занедбаність. За умов педагогічної занедбаності, незважаючи на відставання у навчанні, пропуски уроків, конфлікти з учителями й однокласниками, у підлітків не спостерігається різкої деформації ціннісно-нормативних уявлень. Для них високою залишається цінність праці, вони орієнтовані на вибір і отримання професії (переважно робітничої), небайдужі до думки навколишніх, у них збережені соціально-значущі референтні зв'язки та неістотно видозмінена аксіологічна система [37; 49; 115; 149; 166; 195].

За соціальної занедбаності разом з антисоціальною поведінкою різко деформується система ціннісно-нормативних уявлень, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, формується негативне ставлення до праці, установка і прагнення до нетрудових доходів і „красивого життя” завдяки сумнівним і незаконним засобам до існування. Їхні референтні зв'язки й орієнтації також характеризуються глибоким відчуженням від людей і соціальних інститутів з позитивною соціальною спрямованістю.

Однак як серед неповнолітніх, так і серед дорослих злочинців кількість осіб з чітко сформованою антигромадською системою цінностей і негативними ціннісно-нормативними уявленнями досить незначна. Значна частина людей зі злочинною поведінкою все ж зберігає уявлення про загальнолюдські цінності і норми моралі, однак з різних причин не може керуватися цими нормами у своїй поведінці або виправдовує себе і свої соціальні відхилення різними захисними мотиваціями.

Істотну роль у пенітенціарній дезадаптації відіграють психологічні особливості переживання стресу в умовах тюремної соціальної депривації. Аналіз стресогенних чинників, що визначають психічний стан ув'язненого під варту, показує, що переживання психологічного стресу неминуче для кожного

індивіда, що виявився в ізоляції, тому тюремний стрес, пов'язаний з примусовим утриманням у слідчому ізоляторі чи іншій пенітенціарній установі, чинить негативний вплив на психіку індивіда і при несприятливій динаміці сприяє появі різних форм деструктивної поведінки. Як стабілізуючий чинник, що визначає характер переживання пенітенціарного стресу, виступає механізм подолання стресу або копінг-стратегії, однак вони, на жаль, досить рідко застосовуються засудженими. Поглиблений аналіз параметрів стійкості людини до пенітенціарного стресу представляє ранню профілактику деструктивних форм поведінки в умовах тюремної соціальної депривації.

Традиційно в пенітенціарній (виправно-трудова) психології виділялися такі типи засуджених: актив – особи з вираженою позитивною спрямованістю, які характеризуються активною участю в трудовому процесі, ініціативним ставленням до навчання, ретельністю у виконанні доручень, позитивним впливом на інших членів групи; резерв – засуджені, які беруть участь у трудовому процесі, у навчанні, але поведінка їх характеризується незначною ініціативністю; пасив – засуджені з невизначеною спрямованістю, які вагаються у виборі стратегії та тактики своєї поведінки, а їхні вчинки часто залежать від ситуації; засуджені з негативною спрямованістю – ті, для кого характерні порушення режиму, негативне ставлення до будь-яких форм позитивного впливу, підвищена конфліктність. Якраз віднайдення механізмів і способів гармонізації взаємин між усіма групами засуджених може істотно знизити рівень особистісної дезадаптації та девіантності кожного з них. У пенітенціарних закладах, окрім законної, каральної, виправної суті, виокремлюють і таку функціональну внутрішньопсихологічну реальність, в якій панує потворна практика тотального ізоляціонізму, „закон” кулака, сили, гумового кийка, культивування різновидової депривації тощо. Як відзначають фахівці у галузі пенітенціарної психології, у різнотипних закритих установах (тюрми, колонії, казарми, сиротинці тощо), які названо „тотальними закладами”, процес ресоціалізації може бути ускладнений поєднанням різних форм соціальної, психічної та патогенної дезадаптації окремих депривованих

осіб, що потребує задіяння засобів медико-психологічного реабілітування з метою вирішення проблем психосоматичного чи нервово-психічного походження [78; 96; 97; 129].

Російські дослідники проблеми О. Димитров і В. Сафонов, розкриваючи типові психічні стани ув'язнених, стверджують, що майже всім їм притаманне домінування очікування, надії чи безнадії, приреченості, незахищеності чи уявлюваної захищеності, суму, нудьги, апатії, фрустрації та інших депресивних станів [70].

Я. Гошовський вважає, що однією з найпомітніших і найнебезпечніших ознак пенітенціарної дезадаптації є самогубство серед колоністів. Вони досить часто проявляють „демонстративно-протестуючу суїцидальність” як схильність депривованих підлітків, що перебувають на найнижчих щаблях неофіційної ієрархії, проявляти поведінку, що здебільшого зорієнтована не на реальне самогубство, а на показну, позірну протестність. Учений вважає це своєрідним останнім „криком душі”, яка захлинається у деприваційній каламуті пенітенціарної установи і з ризиком для здоров'я вдається до крайніх заходів – намір до скоєння або й реальна спроба самогубства, здебільшого шляхом несмертельного пошкодження – перетинання вен і артерій або методом афіксії. Тому спонукально-мотиваційна сфера підлітків-суїцидентів має насамперед активне бажання повернути до себе увагу, викликати жаль, співчуття, гуманніше і поблажливіше ставлення з боку депривуючого докільця (адміністрація, високостатусні однолітки, „імунітивні інші”), а також вона спричинена переживаннями образи, самотності, відчуженості, знехтуваності тощо. Страх перед покаранням, ганьбою, глузуванням, приниженням, брутальним ставленням до власної особи, неможливість бути зрозумілим, акцептованим, афілійованим є основними мотиваційними настановами депривованих підлітків. Суїцидальність у їхній поведінці спричинена режимом ізоляціонізму, розлукою з батьками, рідними або пов'язані зі смертю когось з референтних осіб. Загалом, на думку дослідника, підлітки-суїциденти, демонструючи іноді „вдавану ресоціалізаційну готовність”, важко і складно

піддаються психореабілітаційним і корекційним впливам, тому їхня ресоціалізація потребує задіяння інноваційних технологій, однією з яких може стати медіально-рефлексійний тренінг, побудований на гуманістично-розвивальних засадах генетичної психології з урахуванням синергетичної суті та механізмів ампліфікації як збагачення, підсилення й поглиблення психічного розвитку дитини та непригнічення її особистісного становлення [53-55].

Культурна і релігійно-просвітницька діяльність сприяє духовному і моральному розвитку засуджених, зростанню корисної ініціативи, виправленню, формуванню здорових стосунків між засудженими та їхньою участі у вирішенні питань організації побуту, дозвілля тощо. У процесі організації культурно-масової роботи необхідно враховувати індивідуальні особливості і характер засуджених, адже будь-яка робота із засудженими може проводитися в індивідуальній, груповій або масовій формі, тому важливо, щоб виховні можливості цих форм використовувалися максимально ефективно. Якісна організація і проведення культурно-масових заходів у виправних установах сприяє формуванню світогляду засуджених, розширює їх кругозір, дає певні культурні знання. Слід відзначити, що серед усіх культурно-масових заходів найбільший інтерес в чоловіків-засуджених викликають різні спортивні змагання і заняття спортом (футбол, важка атлетика, настільний теніс тощо).

Для зниження кількості складнощів, конфліктних ситуацій і непорозумінь між засудженими і священнослужителями потрібна спеціальна підготовка священиків до роботи в умовах замкнутого пенітенціарного простору. Подібна необхідність обумовлюється ще і тим, що деякі священики самі признаються, що бояться і не хочуть працювати із засудженими. Священики, що приходять до виправних установ для відправлення релігійних культів або обрядів, мають бути знайомі з особливостями життєдіяльності в пенітенціарному соціумі, традиціями і системою неформальних норм, особливостями взаємин засуджених один з одним та із співробітниками колонії, тобто володіти розгалуженою соціально-психологічною інформацією про весь контингент.

Традиційно основними стратегіями мінімізації пенітенціарної девіантності є залучення засуджених до суспільно корисної праці, організація у виправній установі здобуття засудженими освіти або професії, культурно-масова діяльність, а також релігійна просвіта засуджених, знайомство з основами релігії й атеїзму, виховання віротерпимості тощо.

Адаптація засуджених до нових умов життя в пенітенціарному соціумі відбувається з різною інтенсивністю звикання та є поєднанням добровільного і примусового залучення до соціального середовища, до основних сфер діяльності пенітенціарної установи [25; 101; 149; 166]. Найважливішим і найскладнішим для засудженого є початковий період перебування в ув'язненні. Повільно відбувається звикання до замкнутого простору, матеріально-побутових і санітарно-гігієнічних умов, до втрати зв'язку з рідними і близькими, тоді як дещо легше і швидше засуджений адаптується до розпорядку дня, процедури догляду, специфічних стосунків з адміністрацією і охоронцями. Загалом тюремно-табірна субкультура, що склалася та існує в пенітенціарних установах є вже апріорі девіантною, оскільки більшість її носіїв скоювали злочини, а сам процес виправно-трудоного перевиховання базується на зовнішньо позитивних і необхідних умовах позбавлення волі, які на внутрішньому рівні є деструктивно-психологічними, оскільки депривують та ізолюють особу, яка скоїла злочин і відбуває покарання, штовхаючи її в систему тюремної субкультури, яка насичена агресією та іншими спотвореними й негативними формами людського співіснування.

Потрібно враховувати, що психіка засуджених (психічні стани, психічні процеси, психічні властивості) характеризується певною загальною динамікою, а отже за умови надання кваліфікованої ресоціалізаційної допомоги цілком можливі успішні просоціальні зміни їх поведінки. Нагальною необхідністю є розробка стратегій мінімізації пенітенціарної девіантної поведінки, які зводяться до ефективної організації трудової діяльності й освіти засуджених, а також проведення системи культурно-масових, релігійно-просвітницьких ресоціалізаційних заходів.

### **1.3. Психологічний аналіз тривожності в контексті специфіки особистісного розвитку підлітка-колоніста**

Психогенеза сучасної особистості відбувається у складному плетиві соціально-економічних трансформацій та істотно забарвлена різномодальною тривожністю, зумовленою невпевненістю у власному теперішньому й майбутньому, матеріальними, екологічними та іншими проблемами і загрозами. У контексті негативних переживань людини тривожність посідає особливе місце, адже якраз вона найчастіше призводить до зниження працездатності, продуктивності діяльності, породжує перепони і труднощі в міжособистісному спілкуванні. Перманентна підвищена тривожність згодом може перерости у варіанти різних соматичних захворювань [23; 24; 90; 98; 100; 113; 125; 153; 184; 189; 185; 199].

Однозначно встановити сутнісні виміри цього явища вкрай складно, адже воно є поліваріантним синтезом багатьох компонентів і відтінків та, по суті, деякою комбінацією різних емоцій, кожна з яких здійснює вплив на соціальну комунікацію й поведінку людини. Найпершою та найтиповішою емоцією в суб'єктивному переживанні тривоги є страх.

Досить часто підкреслюється мотиваційна функція тривожності, її спонукально-мотиваційні потенціали, і, навпаки, тривожність аналізується як похідне утворення і своєрідна реакція людини на виклики часу і ситуації. Тривожність іноді порівнюється з потягом, і тому вона набуває вигляду спонукального фону будь-якої діяльності, отже чим вища тривога, тим краща і сильніша реакція людини.

Тривожність, окрім мотиваційної функції, часто виконує інформативну роль, тобто виступає сигналом про можливе благополуччя або неблагополуччя. Інформаційна функція тривожності реалізується на початкових етапах її розвитку. У разі прихованого перебігу цього етапу власне ситуативна тривожність інформує людину про можливе неблагополуччя, невідповідність сил суб'єкта цілям поведінки, що стає можливим при накопиченому досвіді,

завдяки функції наслідкової дії. Далі стан тривоги готує індивіда до можливого негативного результату, а разом з реалізацією мотивуючої функції, що спонукає до формування певних способів поведінки, знижує або усуває загрозу (К. Горні, А. Прихожан, Я. Рейковський, Ч. Спілбергер та ін.) [23; 90; 100; 113; 154; 180].

Повна характеристика будь-якого психічного явища потребує аналізу його змістово-функціональних аспектів. У науковій літературі існує ряд припущень відносно того, яке справжнє призначення тривожності. Традиційно вичленовують два напрями, за якими тривожність чинить свою дію на людину: 1) участь у формуванні особистісних утворень; 2) регуляція поведінки [125].

Феномен тривожності відіграє важливу роль у розвитку особистості й, на думку багатьох відомих філософів і психологів (С. К'еркегор, Р. Аткинсон, Дж. Тейлор, Дж. Спілбергер та ін.), є основним чинником, що визначає становлення людської індивідуальності упродовж усього життєвого шляху.

Наукові підходи до феномену тривожності досить багатогранні, а іноді навіть протилежні за інтерпретацією її змістово-функціональної суті. Високий рівень тривожності, що виступає у вигляді підвищеної напруги, стимулює активізацію правильних реакцій, однак цілком можливими є підхід, згідно з яким тривога сприяє вирішенню лише простих завдань, а при вирішенні складних виникає стан напруженості, що активізує дві реакції: правильну і неправильну, у зв'язку з чим кількість помилок у високотривожних осіб істотно зростає. Отже, по суті, тривога погіршує вирішення складних завдань та є гальмівним чинником повноцінного особистісного розвитку [147].

Вважається, що тривожність відволікає увагу людини, яка при думці про власну некомпетентність стає неадекватною, поведінка її помітно відзначається хаотичністю, амбівалентністю і тим самим погіршується ефективність всієї діяльності [154].

Тривожність іноді трактується як основна „діяльність”, що є ефективною в боротьбі з небезпекою або підготовкою до її зустрічі, тобто вона є емоційним аспектом установки, спрямованої на вивільнення від загрози, що передбачається. У таких випадках Ч. Спілбергер пропонував розглядати

тривогу як базальний чинник, що спонукає індивіда шукати способи поведінки, які полегшують переживання стресу завдяки залученню захисних механізмів [цит. за 180].

Тривога переважно виконує функцію наслідкової дії, закріплюючи у досвіді людини ті дії у відповідь, які її актуалізували й „запустили” маховик неспокою, депресії, невпевненості тощо.

Водночас слід відзначити, що тривожність забезпечує можливість попереднього налаштування всіх функцій організму на передбачувані труднощі в умовах небезпеки, яка насувається, і тому є корисним і неминучим результатом розвитку людини. Наголошується антиципаційна, випереджувальна функція тривоги для успішної життєдіяльності людини [8; 23; 90; 113]. По суті, тривожність спонукає людину уникати тих ситуацій, які її породжують, однак подібна функція „самоліквідації” не є такою, що вичерпується. Відомо, що деякі люди навмисно нагнітають і стимулюють у себе прояви тривожності, оскільки негативні й неприємні переживання (сумніви в собі, неадекватне заниження самооцінки, похмурі передчуття, негативна самоакцептація, надмірне самокартання тощо) своєрідним чином готують їх до негативного результату, внаслідок чого пом'якшується дія стресового чинника, або навпаки – невисокий результат дії набуває парадоксального позитивного емоційного забарвлення, тобто тривога полегшує переживання стресових навантажень і амортизацій та є своєрідним буфером між психікою людини і викликами зовнішніх негативних, конфліктних, агресивних чи інших чинників [125].

У контексті вивчення темпераменту стверджується, що тривожність як властивість темпераменту здатна визначати лише динаміку діяльності, її кількісні показники, а не бути мірилом якісних ознак [116].

Таким чином, *одна з основних функцій тривожності полягає в організації форм поведінки, що полегшують переживання стресових навантажень для індивіда.* Оскільки в загальному процесі проявляється і особистісна, і ситуативна тривожність, то регулятивна функція є для них спільною з тією



різницею, що для ситуативної тривожності вона виступає в конкретній ситуації, а для особистісної тривожності вона виробляє тактику і стратегію поведінки особистості загалом.

Функціонально тривожність не лише попереджає суб'єкта про можливу небезпеку, але і спонукає до пошуку та конкретизації цієї небезпеки, до активного пошуково-дослідницького вивчення навколишньої дійсності.

Я. Рейковський при аналізі чинників, що детермінують виникнення тривожності, виділяв дві основні групи: безумовні (безпосередні) і обумовлені (опосередковані). У якості безпосередніх чинників, що актуалізують тривогу, виступають процеси, що відбуваються в організмі людини. Так, зміни в серцево-судинній системі, гіперфункція щитовидної залози часто є причиною сильної, безпідставної, нападopodobної тривоги. На думку вченого, тривожність виникає при існуванні взаємовиключаючих мотивів, наприклад, мотиву досягнення і мотиву уникнення невдач [цит. за 72].

Акцент на внутрішній детермінації тривожності дуже умовний, оскільки внутрішньоособистісні конфлікти завжди відбуваються у цілісній системі міжособистісних взаємин. Вплив соціального оточення на формування тривожності надзвичайно істотний, тому протиріччя або невідповідність між можливостями, засобами особистості і вимогами соціальної дійсності є основою неврозів. Як відомо, тривожність є важливим проявом якраз невротичного стану, який переживається особистістю дуже складно, а іноді й болісно та драматично.

Таку форму особистісної тривожності, яка утворилася на базі внутрішніх конфліктів, умовно називають внутрішньою, однак вона тісно поєднана з внутрішнім видом тривожності, тобто вони і змістово, і генезисно взаємозв'язані. Наприклад, особистісна тривожність формується при неадекватному співвідношенні рівня домагань і самооцінки, водночас актуалізація тривоги призводить до підвищення ситуативної тривожності в значущих ситуаціях, що позначається на функціонуванні всіх особистісних складових психоструктури. Генеза тривожності є замкнутим процесом, який

може розпочинатися або із ситуативної тривожності, або зі специфіки особистісної психоструктури.

*Мета підрозділу* – обґрунтування феномену тривожності та специфіки його перебігу в умовах пенітенціарної установи, зокрема в життєдіяльності і спілкуванні підлітків-колоністів.

Пенітенціарна психологія вивчає динаміку особи засудженого у процесі відбування покарання, тому врахування негативного впливу соціальної ізоляції на його психіку є важливою і актуальною проблемою, адже якраз у такому контексті чітко проявляється вся змістово-функціональна суть особистісної екзистенційної тривожності. Оскільки покарання має своєю метою не тільки кару, але і виправлення засуджених, а також запобігання вчиненню ними нових злочинів, то важливого значення набуває вивчення психологічної специфіки пенітенціарності. Зазвичай, соціальна, психічна та фізична ізоляція значно впливає на психіку засудженого, породжує психологічне відчуження особистості, внаслідок чого виникає психологічна дистанція між індивідом і середовищем, ізолюваність від його цінностей, від малих просоціальних груп [5; 43; 45; 48; 49; 52; 71; 86; 104; 138; 148 та ін.].

Перебування у пенітенціарному закладі як форма відбування покарання може бути пов'язане з виникненням негативних рис і властивостей: агресивності, криміногенності, відлюдькуватості, жорстокості, негативізму, тобто набути загальної особистісної та соціальної девіантності.

Позбавлення волі як форма соціальної ізоляції та депривації накладає істотний відбиток на психоемоційну сферу засуджених, вносить свої корективи в силу, темп і ритм емоційних реакцій і тим самим їх значно посилює чи спотворює, надаючи окремим фазам розвитку ознак імпульсивності, некерованості, статичності, екстремальності тощо.

В емоційно збудливих дітей підліткового віку емоційна вразливість у місцях позбавлення волі проявляється бурхливіше, яскравіше і сильніше, в інших інертність може доходити до емоційної інфантильності, скутості й примітивізму, а в третій афективність чи імпульсивність можуть спричинити

повну розгальмованість психоемоційних реакцій: від замкнутої фрустрованості до екзальтованої агресивності [50; 139; 141; 144; 148; 199].

Регламентована нормами карного законодавства жорстка режимність поведінки, яка підпорядкована офіційним і неформальним правилам, спричиняє особистісну неадекватність, амбівалентність і тривожність як реакцію на тиск і прес зовнішніх обставин. Режим пенітенціарності здебільшого трактується засудженим як вороже й агресивне середовище, яке працює насамперед за допомогою широкого спектру санкцій за порушення правил. Унаслідок цього формується пасивність і прагнення уникнути будь-яких змін, вдавана або справжня конформність.

Існування дефіциту індивідуального спілкування депривованих колоністів з рідними спричиняє брак емоційно-референтних стосунків, підвищену ригідність, комунікативну замкнутість і тривожність. Проживання ув'язненого у постійному тісному оточенні, одноманітному колі спілкування може призводити до комунікативного вакууму як наслідку перенасичення спілкуванням, а також до інших негативних станів, що породжують тривожність. Зокрема цілком можливими є випадки, коли порушення правил може відбутися і не з вини певного підлітка, а через те, що його хтось підштовхнув, обмовив або неправильно витлумачив його слова та передав адміністрації або високостатусним колоністам. Підліткові-новачкові, який перебуває на гостро тривожній стадії адаптації до умов і режиму пенітенціарного закладу, потрібно не лише постійно контролювати власні вчинки, але і прогнозувати і прораховувати можливі варіанти поведінки партнерів по спілкуванню. Така гнітюча напруженість може послужити причиною появи нервово-психічного виснаження, депресії, фрустраційної інтолерантності, тривожності та інших амортизаційних психостанів.

Невдоволення і ворожість посилюються через те, що конфлікти, які виникають у мікросередовищі засуджених, важко врегулювати, а можливості змінити оточення немає, тому підліток тривожиться і переживає через те, що протягом тривалого часу знаходиться в одній і тій самій соціальній групі, в якій

агресивні і конфліктні ситуації нерідко переростають у насилля над слабшими і низькостатусними вихованцями.

Пенітенціарні умови породжують занепокоєність і недовірливість, а також набувають хронічного характеру, нагнітаючи постійну внутрішню напруженість, озлобленість і набуваючи для підлітка-адаптанта поведінкової симптоматики зацькованості. Цілком імовірними стають зриви як неадекватні психоемоційні чи поведінкові реакції на зовнішній тиск, тому може настати момент своєрідного сублімаційно-агресивного (автоагресивного) „вибуху” („короткого замикання”, „затмарення свідомості”), що супроводжується бурхливою і, здавалось би, немотивованою агресією. Досить часто такій поведінці передують зовнішній вдаваний спокій, що приховує глибокі й болісні психічні переживання, однак причина агресивності завжди існує і полягає у сконцентрованій внутрішній нервово-психічній напрузі, для миттєвої розрядки якої буває досить зовсім незначного зовнішнього поштовху. Наслідком можуть бути часті бійки між колоністами, побої та знущання над слабшими, вдавані суїцидальні спроби або й справжні самогубства. Все це супроводжується коливанням підвищеної тривожності, яка набуває різних модальностей, однак її рівень дуже рідко знижується.

Психоемоційним станам засуджених притаманна певна загальна динаміка як сукупність „критичних” змін у психічному стані людини від арешту до звільнення. Можна виділити такі основні етапи, кожен з яких є особливим для розвитку і специфіки прояву тривожності: 1) після арешту – у психічному стані людини домінує страх перед майбутнім покаранням; 2) після набуття вироком законної сили – психічний стан засудженого характеризується апатією, можливо, готовністю спокутувати провину; 3) після прибуття до установи – розпочинається адаптація до нових умов життя, коли дуже гостро відчувається обмеження потреб, зміна звичних стереотипів; 4) від 3-4 до 6-8 місяців перебування в установі – поява та розвиток інтересів у нових умовах життя (утворення неформальних груп, праця, побачення із родичами тощо), що сприяє виникненню у засудженого позитивних емоцій та підвищує ступінь його

психічної активності; 5) адаптаційний період; 6) період перед звільненням (3-8 місяців) – є дуже складним у зв'язку з очікуванням волі та труднощів, що можуть при цьому виникнути [113; 123; 153; 166].

Таким чином, потребують особливої уваги перші місяці ув'язнення, адже в цей час спостерігається найбільше виявів агресії, що призводить до самокаліцтва. Потім настає заспокоєність, яка мовою відомчих документів називається „початком виправлення і перевиховання”, хоча пенітенціарні психологи називають цей стан „психічним паралічем”, коли людина ніби вклякає, поринувши в тужливе очікування того, що ж буде з нею далі. Згасання нервово-психічних проявів робить механізми поведінки неврегульованими, а спалахи агресії ще менш передбачуваними. Частішають випадки самогубства, причиною якого є втрата сенсу життя [89; 139; 140; 145].

Нагальною потребою є оптимізація психологічної роботи з неповнолітніми та молоддю, які перебувають у місцях позбавлення волі, адже ефективність роботи із засудженими залежить насамперед від того, наскільки будуть враховані психологічні закономірності їхнього ізольованого від суспільства розвитку та специфіка прояву тривожності в нестандартних і екстремальних для людини умовах. *Фактор позбавлення волі і примусового характеру різних видів діяльності підлітків-колоністів, необхідність здобувати середню освіту у школі пенітенціарного закладу, трудові зобов'язання, специфіка дозвільної офіційної комунікації та перекоси й девіантні форми неформального міжособистісного спілкування породжують широке і різноманітне тло базової екзистенційної тривожності.*

Виважений аналіз соціальних факторів та обставин життя засудженого дозволяє якомога повніше констатувати риси і властивості його особистості, зрозуміти детермінацію їх появи та на підставі цього побудувати систему розвивальних психологічних впливів. Тобто із факту злочинного діяння та відбування покарання в пенітенціарному закладі потрібно здобути максимум інформації про особистість засудженого, специфіку його свідомості та

самосвідомості, ставлення до скоєного злочину, переживання факту делінквентного вчинку.

*Психокорекційна робота з депривованими підлітками-колоністами, які знаходяться у місцях позбавлення волі, повинна здійснюватися в рідній ресоціалізації як повномірною поновлення соціалізування з наданням психореабілітаційної допомоги.* Цілісна й комплексна програма ресоціалізаційних заходів, яка здійснюється науково виважено і регулярно, має базуватися на індивідуальному підході до кожного підлітка з урахуванням вікових і соціальних закономірностей і парадоксів його розвитку. Злочинність неповнолітніх має свою специфіку, зумовлену соціально-психологічними особливостями цієї категорії осіб та їхнім статусом у суспільстві, а також перебігом їхнього онто- і соціогенезу (наприклад, вікові особливості дозрівання – акселерація, ретардація, гіперсексуальність тощо; соціальні особливості – девіантний тип сім'ї, делінквентна референтна субкультура, соціальний паразитаризм тощо) [54; 55; 60; 68; 108; 113; 117; 193].

Фахова психологічна робота з неповнолітніми засудженими потребує системного підходу та узагальненої методології. Вона повинна бути спрямована для безпосереднього забезпечення оптимальних умов утримання під вартою та зорієнтована на формування у них правослухняної поведінки, відповідної соціальним нормам.

Безперечно, потужним поштовхом для розвитку тривожності може служити внутрішньоособистісний конфлікт, насамперед пов'язаний з неправильним уявленням про власну особистість, зокрема спричинений розладами самоусвідомлення (самооцінювання, самоприйняття, саморегуляції, самоповаги тощо).

Тривожність виникає тоді, коли людина демонструє поведінку, що не відповідає рівневі її самооцінки, яка складається на основі різнобічної взаємодії з людьми, в першу чергу референтними, статусними, рідними тощо.

Тривожність постає ключовою реакцією в ситуації загрози фундаментальним основам, через які особистість себе реалізує, тобто всі

перепони упродовж самоствердження та самоактуалізації породжують тривожне очікування і супровід, а отже можуть проявлятися як у конфліктності й агресивності, так і в поступливості, боязкості та загостренні всіх компонентів і ознак екзистенційної тривоги.

Фундаментальним джерелом тривоги є розрив між Я-реальним та Я-ідеальним, що створює неадекватну занижену самооцінку і відчуття особистісної дезінтеграції.

Тривожність сприяє виробленню в особистості нетипового захисного рівня домагань – або дуже високого, або дуже низького, а також стимулює інтенсивне застосування найрізноманітніших механізмів психологічного захисту (заперечення, витіснення, регресія, сублімація, проекція тощо) [23; 24; 90; 100; 25; 153].

Загалом, слід відзначити, що існує тісний змістовий і функціональний зв'язок тривожності з такими інтеграційними особистісними утвореннями, як самосвідомість, самооцінка, самоприйняття, рівень домагань, локус контролю, мотивація, цілеспрямованість тощо. Аналізований феномен потрібно розглядати разом з іншими складними особистісними утвореннями, однак треба враховувати й те, що сама тривожність може бути інтегрантом цих утворень. Такі широкі за спектром дії функції тривожності як мотиваційна, інформаційна, організаційна, оцінна та ін. також свідчать про складність структури і змісту її психорегуляційного механізму, інтеграцію його з багатьма властивостями, сторонами, сферами діяльності особистості [24; 90; 184].

Звичайно, не варто розглядати тривожність як лише окрему особистісну властивість та зводити її роль до надто вузького функціонування, оскільки дуже важливо враховувати її складну біосоціальну детермінацію, зв'язок з генетично обумовленими особливостями психіки і соціальними чинниками певної діяльності та міжособистісного спілкування.

У режимі пенітенціарного розвитку тривожність загострюється особливо ще й тому, що відбувається своєрідне накладання вікових і соціальних чинників на її природу і функціонування. У підлітків-колоністів спостерігається

дубльований деприваційний вплив загальновікових популяційних чинників (перехідний, кризовий, пубертатний етап онтогенезу) та не менш складний тиск особливих соціальних детермінант (ув'язнення як жорсткий варіант соціальної ізоляції, негативи пенітенціарної системи офіційних і неформальних стосунків, соціальне аутсайдерство, статусна сегрегація тощо) [43; 52; 86; 138; 152].

Вирішення окресленої проблеми потребує виважених і науково обґрунтованих та доречних ресоціалізаційних (психореабілітаційних, ревіталізаційних, реінтеграційних та інших) зусиль. Проблеми успішної ресоціалізації як розгалуженої системи різноманітних впливів на депривовану особу підлітка, який відбуває покарання в пенітенціарній установі, наштовхуються в цьому навчально-виховному закладі закритого типу на ряд вкрай важливих і складних субпроблем. Насамперед дуже ускладнено позначається на ресоціалізаційних діях фахівців маргінальність особистості в умовах пенітенціарної депривації, пороговий характер її самоосмислення та ідентифікації („ні тут – ні там” і водночас „і тут – і там”), що спричиняє амбівалентність самосвідомості й поведінки та є основною детермінантою їхньої тривожності.

#### **1.4. Особливості прояву тривожності підлітків-колоністів в умовах комунікативної депривації пенітенціарної установи**

Необхідність потужної психодіагностики тривожності і прогнозування поведінки неповнолітніх правопорушників в умовах примусової ізоляції та вимушеної спільної діяльності, зокрема спілкування в обмеженому (депривованому) комунікативному колі, привертає увагу багатьох фахівців (Ю. Антонян, С. Беличева, С. Бочарова, Я. Гошовський, В. Деев, В.М. Кудрявцев, С. Максименко, І. Ярмиш та ін.). Науковці відзначають, що поведінка засуджених підлітків в умовах пенітенціарного закладу фактично відображає ті ж самі індивідуально-особистісні особливості, які знайшли своє відображення в протиправних діях, коли вони ще були на свободі. Тому цілий ряд



характеристик особистості підлітків-правопорушників і особливостей їх поведінкових реакцій від самого початку починають впливати на процес адаптації до колонії, і це потребує їх враховування в обґрунтуванні системи заходів соціально-психологічного впливу. Звичайно, що скоєння протиправних, делінквентних дій відбувається із загостренням базальних психоемоційних станів, насамперед таких, як долання страху перед ймовірністю розкриття щойно скоєного злочину та подальшого покарання за нього, тому тривожність є одним з найтиповіших психостанів підлітка з криміногенним досвідом.

Проблема підліткової тривожності посідає особливе місце в сучасному науково-психологічному дискурсі, присвяченому психогенезі особистості на цьому складному й перехідному етапі розвитку. Існує значна кількість досліджень як у психології, так і в педагогіці, медицині, фізіології, соціології, присвячених феномену екзистенційної тривоги особистості, зокрема в „епоху підлітковості” [23; 24; 90; 113; 153; 154; 189].

Однак у вітчизняній психологічній науці дослідження з окресленої проблематики досить незначні, оскільки більшість з них носить розрізнений і фрагментарний характер, зумовлений дослідницьким ракурсом певного науковця, в контексті пошукового інтересу якого викристалізовується лише окремий вектор такого полімодального утворення як тривожність. Насамперед це стосується вивчення особистісної специфіки розвитку тривожних підлітків, які відбувають покарання в пенітенціарній установі, та наукового обґрунтування напрямів і підходів до корекційно-профілактичної роботи з ними в широкому застосуванні ресоціалізаційних технологій.

Упродовж останніх років як у теоретико-емпіричних дослідженнях, так і в повсякденній практичній роботі психологів пенітенціарних закладів відзначається істотне зростання уваги до феномену тривожності підлітків, який, природно, чинить негативну дію на забезпечення психічного здоров'я підростаючого покоління, перешкоджає його повноцінному психічному розвитку, гальмує ресоціалізаційний процес як успішну поновну соціалізацію

підлітків, які скоїли правопорушення та відбувають покарання в колонії [70; 71; 90; 135; 163; 174; 175; 176].

Пережиті підлітком колонії обмеження спілкування викликають складне нагромадження і переплетення різних видів депривації (емоційної, сенсорної, когнітивної, власне комунікативної), що ускладнено позначається на подальшому особистісному розвитку. Оскільки порушення інформаційної та комунікативної функцій призводить до відставання в розвитку когнітивної сфери, то це неминуче впливає на формування смислових складників самосвідомості й усіх інтелектуальних компонентів базальної психоструктури особистості. Причому зовнішні порушення й блокування активності дитини у спілкуванні з сім'єю та тими, хто перебуває на свободі, можуть призвести до внутрішніх проблем і відхилень у формуванні власної комунікативної компетентності на рівнях „Я – Інші”, „Я – Я” .

Вивчаючи психологію педагогічно занедбаних підлітків в умовах обмеженого спілкування, вчені відзначають високий рівень нервово-психічного напруження і тривоги, що призводить до збільшення кількості внутрішніх і зовнішніх конфліктів та здійснення девіантних учинків через зниження контролю над поведінкою. На думку вчених, в умовах обмеженого ареалу спілкування, в результаті депривації реальної взаємодії в комунікативній системі „батьки-діти” виникають численні особистісні дисфункції та психотравмуючі ситуації, розвиток яких відбувається на фоні підвищеної тривожності. Типовими соціально-психологічними реакціями підлітка-колоніста у перші дні перебування в умовах депривації (спецшколі, колонії) є відчуття самотності, загнаності, знедоленості, фрустрації, страху, тривоги, нервово-психічного напруження тощо. Тобто зауважується домінування депресивно-тривожних модальностей і в адаптації, і в комунікації депривованих дітей [21; 23; 37; 45; 57; 80; 115; 126].

Якраз коло таких проблемогенних питань, що мають реальний науково-практичний характер, – повномірна і якісна ресоціалізація як повернення в недепривуюче просоціальне довкілля підлітків – вихованців пенітенціарної

установи, визначили актуальність предмету нашого дослідження. Серед найважливіших напрямів наукового пошуку ми обрали такі: об'єктивно-психологічні прояви тривожності через вплив вікових і соціальних, внутрішніх і зовнішніх детермінант; зміст і структура „тривожного” типу особистості підлітка-колоніста; психодіагностичні критерії оцінки тривожності, її адекватної та неадекватної форм; інтенсивні розвивальні способи і засоби психокорекції негативних проявів тривожності тощо. Усі ці прояви є змістово-функціональною канвою особистості тривожного підлітка, який, маючи антисоціальні делінквентні досвід і настановлення, перебуває в ситуації виправно-трудоного режиму, що загострює фон тривожності та через деприваційні механізми блокує гармонійність його психогенези.

У дослідженні І. Ярмиш висвітлено актуальну проблему сучасної теорії та практики юридичної психології – прогнозування особливостей прояву поведінки за умов примусової ізоляції в процесі ресоціалізації на підставі аналізу використання підлітками-правопорушниками психологічних механізмів адаптації, а саме інтрапсихічних адаптаційних механізмів. Відзначено, що суть та функції інтрапсихічних механізмів адаптації набувають чіткого прояву в ситуації психоемоційної напруженості та ситуації вимушеної ізоляції, а також те, що весь процес адаптування відбувається на тлі підвищеної тривожності. Констатовано тісний зв'язок між комплексом інтрапсихічних адаптаційних механізмів і особливостями актуального психічного стану особистості підлітка-правопорушника за умов примусової ізоляції. Виявлено типовість та частоту активізації психічних захисних механізмів в поведінкових реакціях неповнолітніх правопорушників, які переживають різномодальну тривожність. У роботі встановлено, що тривожним підліткам за умов примусової ізоляції притаманні розлади спілкування та інтенсивніше застосування психічних захисних механізмів.

До речі, дослідниця вважає, що і психозахист, і тривожність як основна дія інтрапсихічних механізмів ув'язненої особистості спрямовані на збереження її внутрішньої рівноваги шляхом витіснення із свідомості всього, що серйозно

загрожує цілісності „образу Я”. Досить повно обґрунтовано доцільність врахування особливостей прояву інтрапсихічних механізмів адаптації в процесі колективної роботи психолога з вихованцями соціально-реабілітаційних закладів закритого типу на етапі ресоціалізації з метою нейтралізації станів високої тривожності, а також запобігання рецидивам [207].

Особистісна статусно-рольова успішність депривованого і тривожного підлітка-колоніста здебільшого істотно понижена. Зниження особистісної активності, продуктивності навчальної та трудової діяльності викликане недостатнім рівнем успішності на уроках та в трудовому секторі, нерішучістю цілепокладання при виконанні навчальних і виробничих завдань, переважною орієнтацією на вибір легких завдань, які можна виконати за допомогою інших або власної хитрості й обману, уповільненим темпом роботи, неорганізованістю (запізнення, відволікання, відмова, ігнорування тощо), загальною пасивністю й асоціальною спрямованістю. Вочевидь, що все це є наслідком негативного й часто девіантного попереднього аперцептивного досвіду в проблемних сім'ях, кримінальних підліткових об'єднаннях і субкультурах, слабкої сформованості „внутрішніх” мотивів навчання просоціальності, послаблення мотивації досягнення успіху і посилення мотивації уникнення невдач, комплексу властивостей особистості, що несприятливо впливають на особистісний саморозвиток та успішну ресоціалізацію.

В умовах ізоляційно-деприваційного режиму пенітенціарного закладу тривожний підліток традиційно обирає егозахисні механізми самоствердження, відмежування, стає нетовариським, некомунікабельним, важко включається у нові сфери життєдіяльності, насичені спілкуванням. Така закрита позиція у спілкуванні, що притаманна насамперед підліткам-адаптантам до режиму колонії, супроводжується негативним фоном психоемоційного життя. Оскільки міжособистісне спілкування в мікрокліматі пенітенціарного закладу характеризується підвищеною конфліктністю й агресивними реакціями, то підліток-„новачок” переживає відчуття неадекватності, страху, амбівалентності тощо. Унаслідок цього типовими психоемоційними станами є тривожність,

депресивність, фрустрація та інші деструктивні поведінкові й когнітивні інтенції, результатом яких є такі основні вибори: 1) конформність як острах перед тиском групи колоністів з більшим пенітенціарним досвідом та боязнь за свій низький (мізерний) статус в ієрархії міжособистісних взаємин і за власні непоцінювані ролі; 2) агресивний опір як спроба силового самоствердження у системі офіційних (спротив вимогам адміністрації, спроби втечі, нонконформна поведінка тощо) і неофіційних (бійки зі „старожилами”, ігнорування стилю життя „за поняттями”, спроби побудови власної мікрогрупи тощо) взаємин пенітенціарного закладу [139; 140; 144; 199].

Оскільки однолітки найчастіше досить невисоко оцінюють морально-ділові і комунікативні особливості поведінки „тривожних” підлітків, то їхній персональний статус за цими критеріями значно понижений, і вони частіше піддаються агресивним нападам, обструкції, сегрегації за ознаками фізично-моральної та емоційної слабкості тощо. Все це особливо яскраво акцентується в ситуації впливу на рівень тривожності/спокою підлітка-колоніста його обтяжливого кримінального минулого, дефектів моральної/аморальної вихованості, слабкої сформованості мотивів ділового просоціально зорієнтованого змісту на ресоціалізаційні зусилля адміністрації та психологів.

У колонії серед тривожних підлітків спостерігаються часті прояви невротизації психосоматики (заїкання, нервові тики, звичка гризти нігті, смоктати палець тощо), а також виражені поведінкові і вегетативні прояви напруженості і страху у стресогенних навчальних і виробничих ситуаціях (уникнення відповідей біля дошки, плутаність у мові при відповідях, пантомімічна напруга, значне почастішання пульсу, відмова виконувати виробничі операції нібито через їхню складність, скарги на розлади здоров'я та інші відмовки).

Через обмеження режимом пенітенціарної депривації особистісного хронотопу в тривожних підлітків формується спотворене сприймання місця і часу, що вербалізується у таких умовних фраземах: „тюрма – пекло”, „вік волі

не бачити”, „сто літ самотності”, „після „малолітки” – доросла зона”, „після першої відсидки зразу ж друга”, „не термін ув’язнення, а вічність” тощо.

Варто відзначити, що психомоторна реактивність тривожного підлітка понижена, а це тісно пов’язано з вегетативною напруженістю серцевого ритму – тенденцією до вираженого почастишання пульсу в напружених, кризових, конфліктних і стресогенних ситуаціях. Ефективність рухової діяльності, спрямованої на швидкість реалізації рухових завдань, у тривожно депривованих колоністів значно понижена.

Нами зафіксовано, що пам’ять функціонує недостатньо ефективно, зокрема через бар’єри, зумовлені тривожністю, корисна інформація, що отримується у процесі діяльності, частково забувається. Це утруднює процеси мислення, що є, мабуть, однією з причин зниження успішності і в школі на заняттях, і в трудовому секторі під час виконання виробничих завдань і операцій. Безперечно, ці особливості регуляції пізнавальної діяльності підлітків виникають під впливом несприятливих емоційних станів тривожного типу й загальною ситуацією перебування в пенітенціарному закладі.

Деприваційні обмеження колонії та ускладнений комунікативний мікроклімат міжособистісних взаємин призводять до того, що рівень задоволеності досягнутими результатами в тривожних підлітків значно понижений, що свідчить про фрустрацію „потреби в досягненні”, низькому рівні вираженості цієї мотиваційної тенденції [52; 54; 55; 138; 148; 195; 199].

Блоковане спілкування у дезінтегративному мікросередовищі, породжуючи в колоністів ефект неадекватності як результат сильного нервово-психічного напруження, вражає основні складові психоструктури і має негативні, гальмівні наслідки для сприятливого перебігу подальшого онтогенезу й ресоціалізації.

До того ж основним психічним новоутворенням підліткового віку є почуття дорослості, протиставлення себе зовнішньому світові, тому комунікативно-перцептивні розлади спричиняють дисгармонійне спілкування на багатьох рівнях соціальної взаємодії депривованих дітей, насамперед у плані

табулювання і нехтування дорослими (насамперед адміністрацією колонії та вчителями школи) спроб їхнього самоствердження й самореалізації.

Ми вважаємо, що тривожність, невпевненість і обмеженість комунікативних потенціалів занедбаних підлітків у функціональному контексті дитячого пенітенціарного закладу закритого типу призводять до швидкої зміни настроїв і конфліктності взаємин, які на ранніх адаптаційних етапах лише дезорієнтують спілкування та ускладнюють процес пристосування до режиму.

Як відзначає Я. Гошовський, у колонії постійне коло партнерів, корпоративність спілкування, сегрегаційність і кастовість взаємин унаслідок субкультурного статусно-рольового розшарування дітей можуть породжувати ефект роздвоєння психологічного поля групи, насичуючи спілкування між її членами емоційною мозаїчністю та інтелектуальною фрагментарністю.

Оскільки міжособистісне сприймання занедбаних підлітків, більшість з яких пережила депривацію повноцінних сімейних взаємин ще в дитинстві, в умовах теперішнього обмеженого спілкування будується на ефекті „спадаючого осліплення”, „парадигми колонії”, то високостатусні вихованці сприймають низькостатусних ровесників як людей з величезною кількістю недоліків і особистісних вад. Звичайно ж, такі перцептивні прогалини мало сприяють формуванню адекватного особистісно-стратифікаційного статусу й повноцінного, ефективного спілкування та породжують тривожність у взаєминах всіх учасників [53; 54].

Режим пенітенціарного закладу стимулює те, що комунікативна дезадаптація тримає депривованих підлітків на межі постійного страху й особистісно-деструктивних зламів, які можуть перерости у гострі форми аутизму й депресії. Наслідком незгрупованих і розпоросених комунікативних умінь і навичок, які винесли депривовані діти з власного досвіду проживання у девіантній сім'ї, стають тривалі проблеми з повноцінного спілкування на багатьох екзистенційно важливих рівнях: від інтимно-особистісного до ділового.

Аксіологічна система очікувань у депривованих дітей істотно звужена й песимістична, а відчуття страху актуальніше й загостреніше, ніж в однолітків із сім'ї, що породжує проблеми у виборі справжніх цінностей, а отже й невпевненість і тривожність. Унаслідок системних порушень сімейної соціалізації депривовані підлітки-колоністи мають значно менше можливостей бачити особливості взаємин у сім'ї між дорослими й дітьми, тому в них формується відчуття знехтуваності, самотності й амбівалентності. У самосвідомості такої депривованої особистості, яка перебуває на етапі підліткового пубертату, вибудовується дифузна схема статоворольових і сімейнорольових орієнтирів, тому в майбутньому вона не спроможна повною мірою сприймати сімейні взаємини і брати повноцінну участь у них [70; 104; 138; 148; 152].

Досліджуючи психологічні особливості розвитку різнотипного спілкування підлітків, вчені серед прояву комунікативних, інтерактивних і перцептивних форм знаходять суттєві відмінності й перепади, що впливають на їхнє загальноособистісне становлення. Відзначено, що депривація комунікативного простору, звуження реального кола спілкування цих підлітків призводять до замкнутості, невміння налагодити контакти з навколишніми дітьми й дорослими, а інколи навіть до соціальної самоізоляції, що може проявлятися в гострих формах переживання самотності, знехтуваності, відмежованості й аутизму [54; 102; 104].

Особливості спілкування з дорослими й однолітками звільнених з колонії підлітків є нетиповими і відрізняються від загально усталених певними своєрідностями. Проживання й виховання депривованих дітей у навчально-виховних закладах закритого виправно-трудоного типу породжує цілий ряд комунікативних труднощів, що впливають на дітей, позбавлені тривалий час нормального і вільного спілкування.

Причиною є те, що у формуванні конвенційних норм повноцінного спілкування негативну роль відіграють жорстка регламентація та монотонність



способу життя, постійне перебування у вузькому комунікативному просторі, нечасті хвилини усамітнення, відсутність свободи вибору в поведінці тощо.

Просторова замкнутість і зацикленість будівлею пенітенціарного закладу змушує вихованців „перекодовуватися” на внутрішньоособистісне спілкування, яке часто насичується рисами конфабуляції. Констатується, що у взаєминах колоністів значно слабше, ніж у їх ровесників з масової школи, задіяні інтимно-особистісні форми комунікації, а деприваційні умови сприяють формуванню вузькопрагматичної та споживацької мотивації спілкування, яка не є найконструктивнішою формою налагодження у майбутньому широких просоціальних зв'язків та соціокультурних контактів.

Самосвідомість депривованих підлітків-колоністів не набуває потрібних для повноцінного спілкування рис, що проявляються насамперед у невмінні узгодити свою позицію з комунікативними партнерами і штовхає їх на неконструктивне спілкування, що в свою чергу спонукає всі механізми самосвідомості виконувати насамперед захисну функцію.

Теоретико-емпіричні результати дослідження дають підстави зробити висновки про те, що режим соціальної (комунікативної) депривації блокує повноцінне просоціальне гармонійне спілкування на всіх рівнях та є основною негативною гальмівною константою особистісного розвитку.

Депривована особистість у пенітенціарному закладі постійно відчуває на собі вплив „синдрому госпіталізму”, яким пояснюються причини комунікативних труднощів і зрушень на рівні свідомості і самосвідомості. Комунікативна депривація, соціальне неблагополуччя, особистісно-психологічна занедбаність є тим корінням, з якого виростає авторитарний і байдужий характер дозакладового (і закладового) виховання, і який проявляється у дефіциті спілкування, спричиненому тотальним обмеженням повноцінних соціальних (сімейних) взаємин.

У корекційній роботі з тривожними підлітками не варто обмежуватися окремими вузькоспрямованими прийомами [24; 60; 68; 70; 71; 108; 113; 193].

Корекція повинна мати фронтальний характер, що враховує інтеграційну природу особистої тривожності. Передусім мають бути широко використані засоби морального виховання, формування соціальних мотивів просоціального ділового змісту.

Треба розвивати пізнавальні навчальні інтереси тривожних підлітків, створюючи на цій основі віддалені цільові перспективи. Цьому повинне сприяти залучення колоністів до активних творчих форм навчальної праці та стимулювання їхніх здобутків у виробничій зоні, змістовна оцінка результатів, вимогливість до організаційних аспектів тощо.

Важливо здійснювати заходи коригування дисбалансу психодинамічних мотиваційних тенденцій „досягнення успіху” й „уникнення невдачі” з метою посилення першої і послаблення останньої. Необхідно приділяти значну увагу цільовим настановленням підлітків щодо дострокового здобуття ними волі і відбування покарання, сприяти підвищенню впевненості, рішучості, ініціативності, розумного й мотивованого просоціального самоствердження, задоволеності від досягнутих результатів тощо.

Звичайно, що корекція розбалансованого спілкування, гармонізація комунікативно-інтерактивних складових цього процесу, підвищення неадекватно заниженої самооцінки через зміну і набуття нових статусно-рольових переваг також є необхідною умовою успішності роботи у цьому напрямку. Доцільно пристосовувати темп різних форм ресоціалізаційної роботи до уповільненого або прискореного психічного темпу розвитку тривожних колоністів. Психокорекція нетовариськості може бути спрямована на залучення підлітків у ширше коло спілкування і різноманітних розвивальних форм роботи, на підвищення персонального статусу (особливо морально-ділового), на оволодіння засобами спілкування і умінням попереджувати і вирішувати конфліктні ситуації, тобто налаштовувати його на здобуття статусу емоційного, інтелектуального, ситуативного, функціонального та іншого лідера.

Важливу роль повинні грати і засоби саморегуляції несприятливих емоційних станів (фрустрації, депресивності, напруженості, стресу тощо), які

варто засвоїти тривожному підліткові. Істотної допомоги нададуть прийоми раціональної розумової діяльності і запам'ятовування. Тривожного підлітка потрібно залучати до систематичного заняття оздоровчою фізичною культурою і спортом, оскільки це виконує своєрідну сублимаційну місію.

З метою надання цілісної ресоціалізаційної допомоги, зокрема для профілактики і лікування невротичних розладів, гіперфрустрації, патологічної тривожності тощо має бути забезпечена тісна співпраця психологів, учителів, соціальних педагогів, лікарів, адміністрації, здатних забезпечити комплексне вирішення помежових чи кризових проблем, що виникають у зв'язку з цим.

### *Висновки до першого розділу*

1. Феномен особистісної тривожності є досить різнобічно висвітленим у науково-психологічній літературі, адже розкриває розгалужену сукупність життєвих проявів і переживань людини та виразно проявляє себе як психодинамічний аспект емоційно-вольової регуляції поведінки й діяльності. Традиційно тривожність розглядається за такими основними векторами: особлива властивість людини; психічний стан, що виникає в особливих (екстремальних) умовах; емоційне переживання негативної модальності тощо; розгалужене інтеграційне особистісне утворення, що включає систему психодинамічних властивостей (емоційних, вольових, комунікативних і нейродинамічних передумов – властивостей нервової системи). Вона здійснює активний психорегулюючий вплив на різноманітні аспекти діяльності і спілкування, визначаючи їхню психодинаміку та успішність перебігу. Тривожність істотно впливає на продуктивність провідного виду діяльності та комунікації, що прямо або опосередковано може впливати на змістовні характеристики особистості, зокрема її духовно-моральні та емоційно-інтелектуальні властивості.

Основною проблемою існування підвищеного рівня тривожності в депривованих дітей з пенітенціарної установи є досить часте культивування

норм надмірної депривації, авторитарної соціалізації з боку адміністрації закладу, що призводить до пригнічення особистості, ослаблення механізмів психологічного захисту вихованця та до переживання невизначеності, депресивності, а отже й загальної особистісної амбівалентності.

2. Тюремно-табірна субкультура, що склалася в сучасних пенітенціарних установах, є очевидно девіантною, оскільки більшість її носіїв скоювали злочини та здебільшого мають найрізноманітніші психологічні (психопатичні) акцентуації і відхилення. Перебування у замкнутому соціальному просторі (тюрма, камера, територія, обгороджена колючим дротом) породжує окремий тип девіації – пенітенціарну. Вона традиційно проявляється в неформальних нормах, стереотипах поведінки і міжособистісного спілкування, внутрішньогруповій ієрархії, набутті ув'язненим стійкої звички порушувати правові і моральні приписи тощо. Все це відбувається в умовах постійної невизначеності, агресивності і тривожності.

Депривовані підлітки з пенітенціарного закладу переживають тривогу, розбалансованість і неврівноваженість, що сигналізує про їхню болісну реакцію на високу міру знехтуваності й несприйняття мікро- та макросоціумом. Пасивність і безпорадність призводять до таких поведінкових тенденцій, як уникнення боротьби, конформність, пристосуванство.

3. Фактор позбавлення волі і примусового характеру різних видів діяльності підлітків-колоністів, необхідність здобуття середньої освіти у школі пенітенціарного закладу, трудові зобов'язання, специфіка дозвільної офіційної комунікації та перекося й девіантні форми неформального міжособистісного спілкування породжують широку і різноманітну базову екзистенційну тривожність.

4. Перебіг адаптації особистості в пенітенціарній системі взаємин відбувається надзвичайно складно, адже там існує своєрідна етика взаємин, що включає елементи загальноновизнаної культури і специфічні прояви кримінальної субкультури, основу якої складають переважно неформальні стосунки, що будуються на неофіційних нормах („поняттях”). Тому

культивуються численні форми (здебільшого травмогенні і спотворені) міжособистісного спілкування, які зумовлені такими основними формами пенітенціарної девіантності як злісні порушення порядку відбуття покарань (вживання спиртних напоїв і наркотичних речовин, постійні агресивні загрози для життя, знущання, непокора представникам адміністрації, іноді навіть убивства, втечі та інші злочинно орієнтовані девіації). Стихійно-імпульсивний і ситуативний характер агресії та злочинів, які здійснюються переважно за мотивами, що болісно й деструктивно торкаються особи засудженого, істотно гальмує просоціальний вектор виправлення та психореабілітації.

## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ В ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ЗАКЛАДУ**

### **2.1. Методи дослідження особистості тривожного підлітка – вихованця колонії**

Для успішної ресоціалізації як поновної соціалізації депривованих підлітків-колоністів, насамперед для проведення консультаційної та корекційної роботи, потрібне залучення сучасних психодіагностичних методів, адже тільки на підставі отриманих даних можна вибудовувати психореабілітаційні тактики і стратегії їхнього повернення до суспільства. Упродовж тривалого часу нами здійснюється моніторингово-діагностична робота з депривованими дітьми, які, перебуваючи в режимі ізоляції, відчувають ще й додатковий негативний вплив різновидових обмежень комунікативного, сімейного, сенсорного, харчового характеру тощо.

Про необхідність багатовекторного діагностичного обстеження вихованців пенітенціарних закладів ідеться в дослідженнях О. Глоточкина, Я.Гошовського, М. Костицького, В. Медведєва, В. Пірожкова, О. Сєверова, В. Синьова та інших, адже крім юридичних аспектів проблеми перевиховання делінквентних осіб не менш важливими є власне психологічні засоби і технології [13; 51; 56; 68; 90; 93; 114; 139; 140; 141; 142; 143; 145; 199; 241; 226].

Перебування у пенітенціарній установі, особливо ж тривале, породжує величезний спектр проблем людської агресивності, тривожності, депресивності, фрустрованості та інших деструктивних психостанів, які ускладнюють як перебіг життєдіяльності в колонії, так і спотворюють усвідомлення подальших життєвих сценаріїв, істотно гальмуючи успішність ресоціалізації. Особливо актуальним психологічним феноменом, що найчастіше проявляється в умовах пенітенціарного закладу, є різноспрямована та різномодальна за своєю суттю й параметрами тривожність.

На наш погляд, основною проблемою існування підвищеного рівня тривожності в депривованих дітей є досить часто культивування норм надмірної депривації, авторитарної соціалізації з боку адміністрації закладу, що призводить до пригнічення особистості, ослаблення механізмів психологічного захисту вихованця та до переживання невизначеності, депресивності, а отже й загальної особистісної амбівалентності. Найчастіше така ситуація проявляється у вербальній і фізичній інструментальній агресії на рівні міжособистісних взаємин, коли спрацьовують механізми озлоблення, помсти та відбуваються ображення й побої низькостатусних вихованців або „новачків”.

Перебування на етапі адаптації до специфічної субкультури пенітенціарного закладу є найтипівішим маркером різновидової тривожності депривованих дітей. До стану перманентної тривожності також можуть призводити невпевненість у власних статусно-рольових позиціях, попередній девіантний стиль життєдіяльності, які іноді можуть знаходити вихід навіть у суїцидальних спробах.

*Мета підрозділу* – обґрунтування методичної бази для різнобічного вивчення тривожності підлітків в умовах пенітенціарної установи.

Програма дослідження будується на методологічних принципах діяльнісного підходу. Вивчення психічних явищ у контексті діяльності допускає розгляд їх регулюючих функцій у провідній діяльності з урахуванням вікового етапу розвитку (для підлітків це – навчальна робота, ділове і міжособистісне спілкування з однолітками, вчителями, батьками), поєднання об’єктивно-психологічного аналізу з власне психологічним дослідженням, проведення багаторівневого дослідження, що включає у тому числі й особистісний рівень, поєднання дослідницьких, формувальних і корекційних процедур і методів.

У зв’язку з цим тривожність на особистісному рівні розглядається нами як інтеграційна характеристика цілісного механізму психічної регуляції діяльності, а діяльність - як основний чинник формування тривожного типу особистості загалом. *За одну з ключових позицій слід обрати факт ув’язнення*

*особистості як спосіб позбавлення її волі, а отже потрібно враховувати і весь спектр пенітенціарності та його вплив на підліткову психіку, зокрема тривожність.*

Виходячи з окреслених вище закономірностей, у проведених нами дослідженнях велика увага приділена об'єктивно-психологічним життєвим проявам тривожності колоністів, тобто врахування як актуалгенезу, так і впливу попереднього (здебільшого девіантного, проблемного, дискомфортного і депривованого) досвіду. На підставі врахування таких позицій, а також завдяки результатам об'єктивного наукового експерименталізму робилися висновки про феномен тривожності у підлітків пенітенціарного закладу [24; 54; 90; 145; 184]. Вивчення тривожності як системного утворення особистості тісно взаємопов'язане з виявленням специфіки характеру і темпераменту, а також з урахуванням ускладненої соціальної ситуації розвитку – колонія як виправно-трудова заклад ресоціалізації [226].

Аналітичні узагальнення і висновки про тривожність як про інтегральну властивість особистості робилися на підставі врахування зв'язків різних властивостей особистості з об'єктивно-психологічними параметрами тривожності. Тому для потужної й багатогранної психодіагностики і вивчення тривожності підлітків нами відбиралися найпродуктивніші методи, які дозволяли вивчити різноманітні якісні і психодинамічні властивості тривожної особи, яка відбуває покарання в пенітенціарному закладі.

Констатувальне дослідження особистості тривожного підлітка відбувалося з урахуванням того, що воно тісно пов'язане з формувальними ресоціалізаційними техніками і процедурами. Сумарно засадові положення емпіричного дослідження, його пілотажний, констатувальний і формувальний етапи враховували такий основний сутнісно-функціональний підхід – досягнення за допомогою релевантних і валідних методів на репрезентативній вибірці найширшого констатування психологічних особливостей досліджуваних з різнотипних закладів – загальноосвітнього і пенітенціарного.



Завдяки застосуванню тезаурусу методик на складноструктурованій вибірці підлітків (норма – депривація) ми прагнули здійснити якнайширший системно-констатувальний зріз їхніх основних індивідуальних і соціально-психологічних проблем, насамперед з метою забезпечення адекватних формувальних ресоціалізаційних зусиль і засобів для нейтралізації надмірного прояву різновидової тривожності.

Для проведення розгалуженої діагностичної роботи з вихованцями пенітенціарного закладу (та їх однолітків із загальноосвітньої школи) ми використали пакет валідних і достовірних методів, які склали, по суті, цілісний дослідницький тезаурус для отримання надійної та значущої інформації. Упродовж безпосередніх емпіричних проб ми використовували такі методи:

1. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури насамперед у ракурсі ключових дефініцій: „підлітки”, „тривожність”, „пенітенціарна депривація” тощо.

2. Метод спостереження та експертних оцінок. Експертиза здійснювалася з використанням карти спостережень Д. Стотта (скорочений варіант).

3. Тести: стандартизований опитувальник для вивчення особистості (Р. Б. Кеттел – підлітковий варіант); шкала самооцінки ситуативної тривожності (Ч. Д. Спілбергер); шкала самооцінки особистісної тривожності (Ч. Д. Спілбергер); „Методика вимірювання рівня тривожності” (Ж. Тейлор); тест шкільної тривожності (Б. Філіпс); методика вивчення самооцінки (Дембо-Рубінштейн); „Шкала „явної” тривожності” (А. Прихожан); „Шкала самотності” (Д. Рассел і М. Фергюсон); „Тест-опитувальник самоставлення” (В. Столін, Л. Пантелєєв); „Q-сортування” (В. Стефенсон); „Метод багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин” (Т. Лірі).

4. Малюнкові проби для оцінки тривожності: тест „Будинок. Дерево. Людина” (Д. Бак); методика „Кінетичний малюнок сім’ї” (Г.Хоментаскас-Беляускайте).

5. Сучасні методи статистичної обробки даних, зокрема кореляційний, факторний і дисперсійний аналіз.

Детальніша характеристика кожного із використаних методів подана нижче.

*Метод спостереження та експертної оцінки.* Виходячи із завдань емпіричного дослідження, для спостереження нами були вибрані повсякденні й найтипівіші життєві прояви тривожності підлітка у зовнішніх виявах станів поведінки, в об'єктивних ситуаціях і результатах їхньої діяльності. Основною вимогою була доступність для фіксації та кількісної оцінки. До спостереження за членами вибірки із загальноосвітньої школи залучалися батьки, вчителі, що добре знають досліджуваних, тоді як у пенітенціарному закладі такими були психолог, соціальний педагог, учителі, дирекція ЗОШ у колонії. З метою фіксації ряду параметрів застосовувалося експертне оцінювання, зокрема експерти отримували детальний список поведінкових проявів тривожності, які треба виявити у спостережуваних. З цією метою, зокрема, використовувалася карта спостережень Д. Стотта. Виділялися однозначні, помітні і відносно елементарні фрагменти тривожної поведінки дитини, які згрупувалися у певні синдроми. У реєстраційному бланку пропонувалося закреслювати ті цифри, які відповідали формам тривожної поведінки (фрагментам), найбільш характерним для цієї дитини. Центральна вертикальна риска відділяла більш виражені прояви (справа) від менш виражених (зліва). При підрахунку симптоми тривожності, що знаходилися зліва від вертикальної риски, оцінювалися одним балом, справа – двома балами. Також нами підраховувалася сума балів з кожного синдрому і загальний „коефіцієнт дезадаптованості” за сумою балів усіх синдромів. Значна кількість закреслених фрагментів поведінки дитини дає можливість зробити висновок про серйозну вираженість порушень у розвитку особистості і поведінки „тривожного” підлітка, визначити його найхарактерніші об'єктивно-психологічні синдроми. На початку опису кожного з симптомомкомплексів дається їх аббревіатурне позначення.

Для прикладу, розглянемо детальніше один з параметрів для того, щоб розкрити характер і змістово-функціональну суть застосування цього методу в психодіагностичній роботі з підлітками-колоністами та їхніми однолітками із загальноосвітньої школи.

Параметр „Невротичні симптоми” – НС: підліток заїкається, запинається, важко „витягнути з нього слово”, говорить безладно, часто моргає, безцільно рухає руками, ходить підстрибуючи, смочче палець, часто гризе нігті, ручку, інші предмети.

До заповнення карт залучалися вчителі, що викладали основні дисципліни (українську мову, математику (алгебру), іноземну мову, географію), класні керівники і батьки досліджуваних, шкільний психолог був одним з експертів. Надійність отримуваної інформації збільшувалася завдяки усереднюванню думок групи експертів (8-12 осіб), які знали підлітків тривалий час. Аналогічна процедура відбувалася у пенітенціарному закладі, однак з урахуванням того, що експертами через специфіку установи закритого типу не могли бути батьки досліджуваних.

Емпіричні зрізи у вигляді інших спостережень проводилися на двадцяти уроках фізкультури, історії, математики, іноземних мов, на перервах і в процесі усього безпосереднього психологічного дослідження. Усе це доповнювалося спостереженням поведінки підлітків поза навчальною діяльністю (10 годин). Слід відзначити, що спостереження з ряду параметрів тривожності здійснювалися упродовж усього навчального року.

Для детальнішого розкриття методу спостереження, використаного в нашій роботі, розглянемо, як приклад, спостереження за однією з груп параметрів. Нами фіксувалися такі конкретні прояви пізнавальної активності: ефективність навчальної діяльності; підняття руки на уроці; правильні відповіді на запитання учителя; додаткові питання, що задаються учням; кількість запізнь на урок; час виконання завдання на уроці; вибір завдань різної трудності; відволікання при виконанні завдання. За кожне спостереження з

цього параметру підліток міг набрати від 0 до 30 і більше балів. Результати усереднювалися шляхом ділення суми балів на число спостережень.

Зі шкільної документації (журнали, особові справи) бралася інформація про успішність учнів, також враховувалися поточні оцінки з різних предметів. Розраховувався усереднений показник успішності учня упродовж року.

*Психофізіологічні показники тривожності.* Упродовж емпіричних студій ми використали показники частоти серцевих скорочень (частота пульсу), прояв моргального рефлексу („часте моргання”), різноманітні рухові реакції (безцільний рух руками, різноманітні „тики”, гризіння нігтів, смоктання пальців тощо). Фіксація та реєстрація об’єктивних ознак тривожності здійснювалася безпосередньо у процесі включеного спостереження протягом звичайного уроку і уроку стресогенного (контрольна робота) у різних видах навчальної діяльності. Пульсометрія використовувалася в стані психічного спокою (поза заняттями) і в ситуації очікування перевірок рівня знань, очікування оцінки (перед контрольними роботами, перед поясненням оцінок за них і тому подібне). Процедура пульсометрії також здійснювалася до і після процедури ранкового і вечірнього шиккування та перевірки представниками адміністрації пенітенціарного закладу присутності всіх колоністів.

*Анкетні методики.* Стандартизований особовий опитувальник *Р.Б.Кеттела*. У використаному нами варіанті опитувальник містить 12 шкал для виміру ступеня вираженості рис особистості, функціонально незалежна природа яких встановлена у ряді факторно-аналітичних досліджень. Це такі чинники: фактор „А” – теплота; „В” – абстрактне мислення; „С” – емоційна стійкість; „Д” – неврівноваженість; „Е” – лідерство; „F” – безпечність; „G” – відповідальність; „Н” – соціальна сміливість; „І” – чутливість; „О” – тривожність, „Q<sub>3</sub>” – вольовий самоконтроль, „Q<sub>4</sub>” – емоційна напруженість. Опитувальник доступний для групового застосування, хоча може проводитися й індивідуально з кожним із досліджуваних.

Нами активно використовувався популярний серед науковців-психологів опитувальник „Самооцінка психічних станів” (за Г. Айзенком).

*Шкала самооцінки ситуативної тривожності (Ч. Спілбергер).*

Проводиться анкета, за допомогою якої з'ясовується частота виникнення стану тривожності у зв'язку з особливими ситуаціями. У методиці використовується шкала самооцінки. Ситуативна (чи реактивна) тривожність вимірюється за результатами оцінки двадцяти суджень (10 з них характеризують наявність емоцій напруженості, занепокоєння, заклопотаності, а 10 – відсутність тривожності). Виділяються три рівні вираженості ситуативної тривожності: низький, середній, високий.

*Шкала самооцінки рівня особистісної тривожності (Ч. Спілбергер).*

Особистісна шкала самооцінки (за Ч Спілбергером) включає 20 питань. Нею вимірюється тривожність як властивість особистості. Сумарний показник за шкалою Спілбергера дозволяє визначити рівень вираженості особистісної тривожності : до 30 балів – низький; від 30 до 45 балів – середній; понад 45 балів – високий.

*Тест шкільної тривожності (Б. Філіпс).* За цією методикою вивчається рівень і характер тривожності учнів, пов'язаної зі школою. Задаються питання про те, як дитина почуває себе в школі, аналізується загальний внутрішній емоційний стан, що визначається наявністю певних тривожних синдромів (чинників) і їх кількістю. Проводиться аналіз таких синдромів: 1) загальна тривожність до школи; 2) переживання соціального стресу; 3) фрустрація потреби в досягненні успіху; 4) страх самовираження; 5) страх ситуації перевірки знань; 6) страх невідповідності очікуванням оточення; 7) фізіологічна опірність стресу; 8) проблеми і страхи в стосунках з учителями.

Фіксуються також рівні вираженості тривожності : високий, середній, низький.

*Шкала „явної” тривожності (Дж.Тейлор в адаптації А. Прихожан).*

Шкала містить 53 питання, 42 з яких орієнтовані на виявлення різних показників тривожності і 11 – на діагностику тенденцій дитини спотворювати свої відповіді на користь соціальної бажаності.

Методика діагностує „явну”, неприховану, а виразно усвідомлювану самим підлітком тривожність (хоча й не обов’язково, щоб він її так називав). Специфікою дитячої шкали явної тривожності, на відміну від дорослого варіанту – шкали Дж.Тейлора, є те, що всі симптоми тривожності представлені у ствердних висловлюваннях, тобто дитина повинна визнати у себе їх наявність, відповівши „правильно”. Методика дозволяє охарактеризувати рівні тривожності: виявити підлітків, яким стан тривожності невластивий, підлітків з нормальним рівнем тривожності, з дещо підвищеною тривожністю, з дуже високою тривожністю. У досліджуваних з пенітенціарного закладу ця методика була популярною, а за отриманими результатами для експериментатора дуже інформативною.

*Шкала самотності (Д. Расселі М. Фергюсон).* Методика виявляє рівень суб’єктивного переживання підлітком своєї самотності. Пропонується ряд тверджень, які дитина оцінювала з позицій частоти прояву. Методика дозволяє визначити рівень вираженості переживання самотності (високий, середній, низький).

*Малюнкові проби:* а) тест „Будинок. Дерево. Людина” – (Дж. Бак); б) „Кінетичний малюнок сім’ї” (Т. Хоментаскас-Беляускайте).

„Будинок. Дерево. Людина” як „класична” проективна методика дослідження особистості була запропонована Дж.Баком у 1948 р. і призначена як для дорослих, так і для дітей, можливе групове обстеження. Як відомо, суть методики полягає в тому, що обстежуваному пропонується намалювати будинок, дерево і людину. Потім проводиться опитування за розробленим планом (схемою). Вибір названих предметів для малювання автор обґрунтовує тим, що вони знайомі кожному обстежуваному, найбільш зручні як об’єкти для малювання і, нарешті, стимулюють вільніші словесні висловлювання, ніж інші об’єкти. Методика, як вільний малюнок будинку, дерева і людини, призначена для того, щоб допомогти зібрати інформацію про особистість підлітка, про рівень його розвитку, сензитивності, гнучкості, працездатності й інтеграції, а

також про сферу його взаємовідносин з довкіллям загалом і з конкретними людьми зокрема.

Методика має дві фази: 1 фаза (основним засобом вираження виступає малюнок) є невербальною, творчою, неструктурованою; 2 фаза – вербальна, аперцептивна і формально більше структурована. На цьому етапі випробовуваний описує, характеризує та інтерпретує намальовані об'єкти і те, що їх оточує, а також пояснює викликані малюнком асоціації.

„*Кінетичний малюнок сім'ї*”. Довідки про методику „Малюнок сім'ї”, особливості її діагностичної процедури і порядок інтерпретації дуже детально висвітлені в роботах Т. Хоментускаса та ін., тому в описі цієї методики ми обмежимося короткими попередніми відомостями. На підставі особливостей зображення можна визначити своєрідність стану дитини під час малювання. Наявність сильного штрихування, маленькі розміри часто свідчать про несприятливий фізичний стан дитини, міру напруженості, тривожності, скутості і тому подібне, тоді як великі розміри, застосування яскравих кольорних відтінків часто вказують на протилежне: хороший настрій, розкутість, відсутність напруженості і втому, сильно виражених негативних емоцій і так далі. Мета застосування тесту – виявлення особливостей внутрішньосімейних стосунків. На основі виконаного зображення, відповідей на питання оцінювалися особливості сприйняття і переживання дитиною стосунків у сім'ї, групі, рівень розвитку образотворчої культури, особливості стану досліджуваного під час малювання тощо.

„*Тест-опитувальник самоствавлення*” (В. Столін, Л. Пантелєєв) як багатомірний психодіагностичний інструмент, що базується на принципі стандартизованого самозвіту, дозволяє виявити три рівні самоствавлення, які відрізняються ступенем узагальнення: 1) глобальне самоствавлення; 2) самоствавлення, диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом і очікуванням ставлення до себе; 3) рівень конкретних дій (готовностей до них) у ставленні до свого „Я” (самовпевненість, ставлення до

інших, самосприймання, самопослідовність, самозвинувачення, самоінтерес, саморозуміння).

За допомогою методики „*Q-сортування*” (В. Стефенсон) можна виявити уявлення людини про себе, зокрема шість основних тенденцій її поведінки в реальній групі: залежність, незалежність, замкнутість, комунікативність, прийняття боротьби, уникання боротьби. По суті, методика дозволяє здійснити цілісне дослідження індивідуальних властивостей, реального Я, його відповідність або невідповідність статистичним нормам і результатам інших осіб.

„*Метод багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин*” (Т. Лірі) дозволяє вивчити уявлення суб'єкта про себе й ідеальне Я, а також соціальну поведінку і взаєностосунки у малих групах. За допомогою цієї методики виявляється переважаючий тип відношення до людей у самооцінці та взаємооцінці. Однією з восьми октант можна виміряти такі тенденції: 1) лідерство – владність – деспотизм; 2) упевненість – самовпевненість – самозакоханість; 3) вимогливість – непримиренність – жорстокість; 4) скептицизм – упертість – негативізм; 5) поступливість – боязкість – пасивна покора; 6) довірливість – слухняність – залежність; 7) добросердечність – несамостійність – конформність; 8) безкорисливість – чутливість – жертвовність.

У дослідженні об'єктивно-психологічних проявів тривожності особлива увага приділялася фактам нерішучості, невпевненості, незадоволення, помилкам пам'яті, що виникають у ситуаціях оцінки, проявам пониженої психомоторної активності, які виразно фіксуються у процесі лабораторного експерименту. Усі його дані були включені в комплекс об'єктивно-психологічних параметрів тривожності.

Вважаємо, що укладений нами психодіагностичний тезуарус методик для вивчення тривожності депривованих підлітків, які навчаються у масовій школі, школі-інтернаті та відбувають покарання в пенітенціарному закладі, загалом доповнює інструментарій пенітенціарного психолога [13; 68; 90; 114] і не вичерпує всіх ракурсів і модальностей проблеми, однак дозволяє здійснити



досить повне обстеження цієї складноструктурованої вибірки з метою вироблення оптимальних шляхів, способів, методів і засобів їхньої успішної психокорекції та ресоціалізації.

## **2.2. Процедурно-організаційні засади й умови емпіричного дослідження**

У констатувальному емпіричному дослідженні брали участь підлітки із загальноосвітньої школи № 15 м. Луцька (n=103) та підлітки з пенітенціарного закладу „Ковельська виховна колонія” (n=124). Загальна кількість досліджуваних зі складноструктурованої (гомогенізованої за статтю) вибірки склала 227 осіб.

На першому етапі дослідження відбувався аналіз специфіки прояву тривожності у дітей підліткового віку в таких основних ракурсах: 1) стан вивчення визначеної проблеми у психолого-педагогічній літературі (методично-емпіричні аспекти); 2) специфіка прояву тривожності у підлітків в умовах депривації та пенітенціарної установи; 3) особливості порівняльного аналізу за критеріями „норма – депривація” та „загальноосвітня школа – загальноосвітня школа пенітенціарного закладу”. Відбиралися об'єктивно-психологічні параметри тривожності особистості підлітка і відпрацьовувалася процедура спостережень і експертних оцінок. Далі проводилися спостереження за цими показниками у різних видах діяльності (навчальній, трудовій тощо).

На другому етапі проводилася безпосередня дослідницька робота з використанням загальноособистісних анкетних психодіагностичних методик і лабораторного експерименту. Анкетування проводилося в груповій формі, а лабораторний експеримент – індивідуально з кожним учнем.

На третьому етапі збиралися емпіричні дані, відбувалася їхня кількісна обробка, проводилася якісна інтерпретація отриманих показників. За допомогою ЕОМ (процедура варімакс обертання) було здійснено факторний аналіз, усереднені дані та показники їх варіативності, названо і проінтерпретовано чотири основні фактори, на які припало найбільше семантично-функціональне навантаження.

Вибір методу обстеження – один з найбільш складних етапів діагностичної роботи психолога в пенітенціарному закладі. Необхідно враховувати той факт, що для практичної психодіагностики в колонії з ускладненою численними девіаціями та деприваціями вибіркою важливою умовою є швидкість і акцентованість дослідження на конкретній проблемі (наприклад, агресія, суїцидальні спроби тощо). Тому пенітенціарна емпірія не може дозволити собі таких часових і людських витрат, які дозволяє собі академічна науково-дослідна психодіагностика.

Іноді потрібно застосовувати спеціалізоване поглиблене обстеження підлітків-колоністів. Поглиблене вивчення тих або інших психологічних особливостей необхідне для встановлення причинно-наслідкових зв'язків або отримання більш-менш повного психологічного портрета обстежуваної особи (групи осіб), а також для з'ясування причинно-наслідкової та структурної природи певного психічного явища чи поведінкового прояву (наприклад, гіпертрофована патологічна тривожність).

Оскільки засудженого колоніста на обстеження скеровує начальник загону, вихователь чи соціальний педагог, то потрібно заздалегідь готуватися до того, щоб встановити психологічний контакт із співрозмовником, виявити особливу увагу до його особистісних потреб і інтересів, до його минулого тощо, адже можна отримати для психодіагностичної чи консультативно-корекційної роботи упередженого досліджуваного, який буде давати відповіді на запитання методики свідомо навпаки.

У ситуації, в якій проводиться обстеження, мають бути виключені усі перешкоди, обстежуваний колоніст повинен почувати себе комфортно. Обстеження проводиться в окремому приміщенні, в яке ніхто не повинен входити. Ні психолог, ні обстежуваний не повинні нікуди поспішати. Обстежуваний не має бути втомленим, голодним або під впливом афекту. Якщо він знаходиться у стані гострої тривоги, обстеження протипоказане (цей факт якраз і ускладнює емпіричне вивчення тривожності підлітків-колоністів). Оптимальне положення психолога – збоку, так, щоб обстежуваний бачив його

периферичним зором, але не заглядав у записи. Вважається оптимальним проведення обстеження увечері після вечері, коли людина дещо розслаблюється і слабшають механізми психологічного захисту. Перед тим, як проводити складніші методики, бажано провести простіші, які допоможуть втягнутися в роботу (наприклад, малюнковий тест, методику Дембо-Рубінштейна тощо).

Найменш ефективний шлях проведення обстеження тоді, коли психолог без попередньої підготовки випробовуваного починає проводити тестування, робить акцент на процедурі, а не на безпосередній взаємодії з колоністом. Упродовж проведення тестування важливо не просто виступати в ролі нейтрального реєстратора відповідей випробовуваного, а бути його партнером, доброзичливим і розуміючим співрозмовником.

Необхідно приділяти особливу увагу формуванню мотивації засудженого на психологічне обстеження, для чого потрібно: за змогою маскувати позицію дослідника, щоб пом'якшити ефект присутності спостерігача, з цією метою моделюється ситуація простої бесіди, звертання за якоюсь допомогою або порадою до засудженого тощо; до певної міри занижувати значущість обстеження, щоб нейтралізувати страх перед наслідками вивчення особи засудженого; нейтралізувати „міф”, ніби мета психологічного тестування – виявлення психічної патології (нерозуміння понять „психолог”- „психіатр”) або збір „компромату” на однолітків-колоністів; вилучати з поля зору засуджених результати обстежень, карти психодіагностичного обстеження, психологічні портрети й іншу документацію; визначати мету обстеження передусім як самопізнання, допомога засудженому; пояснювати, що обстеження корисне для самого засудженого, оскільки оберігає його від поверхневої, упередженої оцінки з боку співробітників; зменшувати відмінність завдань, що стоять перед випробовуваним і психологом; якщо завдання обстеження знаходяться у певному резонансі із завданнями клієнта, мотиваційна напруга може дещо знижуватися; використовувати результати обстежень в індивідуально-психологічній роботі із засудженим; гарантувати засудженому колоністові

ознайомлення з результатами обстеження з метою формування інтересу до особливостей його особистості; якщо замовником є сам засуджений, необхідно гарантувати нерозголошення результатів обстеження; стежити за тим, яким чином подається обстеження іншими співробітниками, слід всіляко присікати будь-які спроби залякування засуджених („Ось скерую вас до психолога, він швидко з вами розбереться”), використання психодіагностичного обстеження в контексті різних заходів покарання тощо. Подібне спостерігається чи не в усіх дослідженнях, присвячених специфіці проведення психологічної роботи з вибірками пенітенціарного закладу [163].

Безперечно, психодіагностичне обстеження засудженого підлітка-колоніста повинно супроводжуватися збором анамнезу (вивчення особистої справи, бесіда із співробітниками, іншими засудженими тощо).

Для отримання додаткової інформації можуть використовуватися листи, щоденники, малюнки засуджених та інші документи. Вивчення конкретного засудженого за змогою повинно супроводжуватися вивченням найближчого мікродовкілля, референтних осіб, мікрогруп, груп, в які він входить.

Загалом емпіричне дослідження в пенітенціарному закладі базувалося на виважених і об'єктивних науково-психологічних принципах і засадах, які обирались як творчі й дослідницькі тактики і стратегії, що охоплювали динамічну єдність об'єкта вивчення. Нами враховувався тісний взаємозв'язок двох основних етапів розвитку метода дослідження: констатувального (описового й ілюстративного) та обґрунтовального (аналізуючого й доказового). Сукупність методів дослідження була зорієнтована на неухильне звуження об'єкта вивчення за умови його розімкнутості й полімодальності, активного й детермінованого функціонування у просторі і часі пенітенціарного закладу, підпорядкованого режимним особливостям і обмеженням.

### 2.3. Аналіз результатів емпіричного дослідження тривожності підлітків-колоністів

Факторний аналіз було проведено на підставі показників, отриманих з результатами проведення методик із психодіагностичного пакету, висвітленого в підрозділі 2.1.

Проведення факторного аналізу показників *досліджуваних із загальноосвітньої школи пенітенціарного закладу* дозволило встановити багато чинників, що впливають на особистісний розвиток колоністів та зумовлюють підвищений рівень прояву тривожності.

Ключовою детермінантою їхньої життєдіяльності є виправно-трудоий режим виховної колонії, в якій вони перебувають за скоєні антисоціальні дії, які мають іноді надзвичайно важкі наслідки – смерть, каліцтво, фізичні і психічні муки постраждалих. Тому *якісну інтерпретацію показників факторного аналізу ми здійснювали з урахуванням однієї дуже важливої підстави - гомогенізація та кримінальний досвід вибірки, до якої входили хлопці-колоністи, що скоїли злочини та відбувають термін ув'язнення в пенітенціарному закладі.*

У перший фактор, що названий нами *„базальна тривожність”*, увійшли такі показники: „міжособистісна тривожність” (0,876), „неврівноваженість” (0,763), „страх самовираження” (0,726), „вище середнього рівня тривожність” (0,684). Дисперсія фактора була 8,5 %, а її внесок у сумарну дисперсію склав 25,9 %.

Пояснення такому доборові показників у першому факторі знаходимо в деприваційному режимі пенітенціарної установи та в попередньому девіантному життєвому досвіді колоністів – дітей підліткового віку, які скоїли злочини. Перманентна нервово-психічна напруженість через минулі антисоціальні справи, судовий досвід, перебування в колонії, спогади про злочин та усвідомлення ситуації відбування покарання в режимі соціальної ізоляції призводять до підвищеного рівня тривожності та до її частих проявів.

Режим різновидової депривації, що детермінує і навчання, і виховання підлітків-колоністів, не применшує, а тільки примножує рівень їхньої тривожності. Колоністи навчально-виховного закладу закритого типу відчують соціальну меншовартість на рівні стереотипів соціуму („юні злочинці”, „злодюжки”, „соціальні покидьки”, „небезпечні антисоціальні елементи” тощо), тому це проявляється у підвищеній тривожності, високому рівні неврівноваженості, загостреному страху самовираження та міжособистісної тривожності. Депривація, ізоляціонізм, інституціалізм, жорсткі пенітенціарні правила поведінки, загальна чітко виражена карна природа корекційної роботи з колоністами спонукає їх до переживання базальної тривожності як постійного неприємного гнітючого стану невпевненості, фрустрованості, депресивності тощо. Такий потужний тривожний фон існування значної кількості дітей підліткового віку потребує сучасних психореабілітаційних підходів для забезпечення успішності їхньої якісної ресоціалізації, зокрема й через зниження як ресоціалізаційної, так і загальної тривожності.

У другий фактор, що умовно названий нами „агресивна самотність”, виокремилися такі показники: „лідерство – владність – деспотизм” (0,812), „фрустрація потреби в досягненні успіху” (0,721), „гнів” (0,658), „низький рівень самооцінки” (0,615), „соціальна сміливість” (0,558), „високий рівень самотності” (0,550). Дисперсія фактора – 6,2 %, внесок у сумарну дисперсію – 17,2 %.

Змістове наповнення цього фактора ми вбачаємо у потужному впливі особливостей пенітенціарного мікроклімату на життєдіяльність депривованих підлітків-колоністів. Аперцептивний кримінальний досвід, проблеми адаптації до режиму колонії, переживання „тюремного стресу”, повсякчасний регламентований контроль поведінки вихованців установи, поведінкова (режимна) гіперопіка з боку адміністрації зумовлюють прояв таких показників, як „гнів”, „фрустрація потреби в досягненні успіху”, „високий рівень самотності”. Дещо опозиційними видаються показники „соціальна сміливість”

та „низький рівень самооцінки”. Таке поєднання ми пояснюємо тим, що саме неадекватне оцінювання власних соціальних статусів і ролей та потреба виживання в суворій і агресивній парадигмі колонії з її чітким неофіційним субкультурним розшаруванням мимоволі спонукає підлітка-колоніста до соціальної сміливості. Отож за допомогою нонконформізму, агресії, гніву вони стараються компенсувати низьку самооцінку. Підтвердження цьому знаходимо у високому статистично значущому рівні прояву показника „лідерство – владність – деспотизм” (за „Методом багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин” (Т. Лірі).

*Третій фактор („статусно-рольова тривожність”)* складають такі показники: „високий рівень тривожності” (0,732), „впевненість – самовпевненість – самозакоханість” (0,688), „вимогливість – непримиренність – жорстокість” (0,643), „високий рівень самооцінки” (0,574), „емоційна напруженість” (0,535) та зі знаком „-” „шкільна тривожність” (0,658).

Дисперсія третього фактора – 4,8 %, а її внесок у сумарну дисперсію склав 11,7 %.

Такий добір показників засвідчує високий рівень статусно-рольової тривожності в колоністів. На нашу думку, він спричинений як офіційною специфікою пенітенціарного закладу („писані правила”), так і його неофіційною, неформальною субкультурною стратифікацією з вертикальною й горизонтальною ієрархією статусів і взаємин („неписані правила”). Серед підлітків колонії культивується основне правило – високе статусне місце і поціновувана роль визначає сенс „справжнього колоніста”, „реального хлопця”. Пасивність та відмова від боротьби в ієрархії взаємин відкидає його на найнижчі й найганебніші місця, що за субкультурними назвами позначаються як „доходяги”, „ображені”, „чорти” тощо. Тому спостерігаємо такий „логічний ланцюг”: колоністи переживають високий рівень тривожності та намагаються бути впевненими, самовпененими або й самозакоханими, щоб досягнути високого рівня самооцінки через власну вимогливість, непримиренність або й жорстокість до інших (слабших, низькостатусних) однолітків. Безперечно, що

шкільна тривожність їм не притаманна (тому й зі знаком „-“), тобто вони змушені відвідувати загальноосвітню школу в колонії, однак це їх дуже мало турбує та хвилює.

Подібне відзначають і інші дослідники психології пенітенціарної підлітковості, які зауважують, що відсутність шкільної тривожності можна пояснити недостатністю мотивації когнітивного вдосконалення й саморозвитку підлітків-колоністів, які здебільшого розглядають уроки як своєрідний відпочинок від фізичних навантажень „промзони” – роботи на виробництві [9].

До четвертого фактора (*„явна конформна тривожність”*) увійшли показники „неврівноваженість” (0,710), „занедбаність” (0,630), „уникнення боротьби” (0,598), „добросердечність – несамостійність – конформність” (0,556), „явна тривожність” (0,530). Дисперсія цього фактора склала 2,6 %, її внесок у сумарну дисперсію – 7,8 %.

Серед виокремлених показників зауважуємо чітке акцентування пасивності, конформності, податливості, несамостійності підлітків-колоністів (ланцюг показників – „уникнення боротьби”, „добросердечність – несамостійність – конформність”, „занедбаність”). Депривовані підлітки з пенітенціарного закладу переживають тривогу, розбалансованість і невірноваженість, що сигналізує про їхню болісну реакцію на високу міру знехтуваності й відкинутості мікро- та макросоціумом. Пасивність і безпорадність призводять до таких поведінкових тенденцій, як уникнення боротьби, конформність, пристосовництво. Варто відзначити, що всі ці особистісні пасивності супроводжуються високим проявом статистично значущого показника „явна тривожність” (за „Шкалою „явної” тривожності” (Дж.Тейлор в адаптації А. Прихожан).

Результати нашого емпіричного дослідження значною мірою підтверджують результати, отримані Я. Гошовським, унаслідок експериментального вивчення психологічної специфіки поведінки підлітків-суїцидентів з пенітенціарного закладу. На думку дослідника, гомогенна (маскулінна) структура міжособистісного спілкування, уніфікація одяжі,



однотипність санітарно-гігієнічних умов і харчування, загальна монотонність життєдіяльності суттєво знижують самооцінну тривожність колоністів. Відбувається своєрідне „переливання” тривожності від фізичних до міжособистісних параметрів. Так виокремлені емпіричним шляхом фактори істотно „переплітаються”, наприклад, перший фактор „екзистенційна тривожність” і третій фактор „статусна тривожність” мають показники, що сигналізують про фундаментальну тривожність депривованих колоністів. Як відзначається, це шлях, на жаль, до своєрідного пасивного й тривожного зараження соціальним досвідом, адже свідоме прийняття особистістю підлітка субкультурних норм дитячого навчально-виховного закладу закритого типу призводить не лише до розчинення індивідуальності в масі, особистісної нівеляції, але й до суттєвих ресоціалізаційних ускладнень у майбутньому, насамперед через проблеми пасивності, тривожності, конформності й полізалежності [56].

Результати факторного аналізу значною мірою підтверджуються результатами, отриманими за допомогою тесту „Будинок. Дерево. Людина” – (Дж. Бак), „Кінетичний малюнок сім’ї” (Т. Хоментausкас-Беляускайте) та „Будинок. Дерево. Людина”. Вони засвідчують загальне амбівалентне і тривожне світосприйняття колоністами реалій пенітенціарної дійсності, однак розглядалися нами як такі, що несуть в основному додаткову діагностичну інформацію.

Окрім того за вимогами адміністрації колонії про конфіденційність інформації та нерозголошення даних, отриманих проєктивними методами, результати детального кількісного аналізу та їхньої якісної інтерпретації були передані штатному психологові базового експериментального майданчика (виховної колонії) і використовувалися ним для ресоціалізаційної роботи з підлітками. З модернізаційними змінами у пенітенціарній системі України, її гуманізацією та доведенням до європейських стандартів, вочевидь, постане можливість їхньої публікації для широкого наукового загалу.

## **2.4. Порівняльна характеристика особливостей прояву тривожності підлітків з пенітенціарного закладу та загальноосвітньої школи**

Унаслідок проведеного факторного аналізу виділилися чотири основні фактори, в яких сконцентрувались найважливіші та найтиповіші номінативні індикатори тривожності підлітків, що мають досвід депривації соціальної взаємодії, навчаючись у школі пенітенціарної установи, та їх однолітків з повної сім'ї, що навчаються у масовій школі.

Структурно-семантичне порівняння факторів обох груп досліджуваних дозволило з'ясувати актуальність і рівень представленості параметрів і показників тривожності. Водночас з'ясування певних відмінностей дало можливість установити специфіку впливу депривуючих закладових детермінантів на становлення і прояви тривожності підлітків-колоністів. Порівняльний аналіз факторів обох груп досліджуваних підлітків дозволив комплексно охопити стан розвитку тривожності як вагомого складового супроводу свідомості та діяльності особистості на надзвичайно складному й відповідальному етапі онтогенезу.

Віднайдення основних номінативних індикаторів тривожності підлітків дозволило системно розглянути критерії цього феномена.

Аналітичний розгляд семантики кожного фактора допоміг встановити низку специфічних особливостей і проблем, що є родовими стосовно видової теми становлення і розвитку афективності, емоційності в особистості. Зокрема, появилась можливість з'ясувати детермінуючу роль у формуванні тривожності підлітка-колоніста негативного й асоціального досвіду. Зверталась увага на врахування специфіки основних „зовнішніх” детермінант - різні способи соціалізації (у дитячому пенітенціарному закладі закритого типу - у повноцінній нуклеарній сім'ї).

Упорядкування психометричних критеріїв тривожності депривованих підлітків-колоністів за допомогою вичленування чотирьох найважливіших факторів дало підстави вважати основними детермінантами такі чинники, як тривалість деприваційного досвіду (від раннього віку, від дошкільного, від молодшого шкільного, від підліткового) і різнотипність депривації (сирітство,

напівсирітство, депривована сім'я). Адже тривожність депривованих підлітків у пенітенціарному закладі набуває своїх особливих ознак якраз через детермінуючу роль цих чинників.

Виділені чотири основні фактори дозволили побачити й диференціювати *якісні показники найтипівіших проявів тривожності депривованих підлітків-колоністів і їх однолітків з повної сім'ї*.

Проведення факторного аналізу допомогло з'ясувати суму модальностей тих показників, що склали сутнісне наповнення кожного фактора й дали йому номінативне визначення.

Урахування своєрідностей прояву кожного з факторів (збіг, заміна місцями, значна відмінність) допомогло комплексно відстежити складний і неоднорідний процес прояву тривожності в підлітків колонії та у підлітків масової школи. Це значною мірою покращує розуміння генези тривожності підлітків і репрезентацію психологічних механізмів її формування та функціонування.

До першого фактора, який ми назвали **„агресивно-тривожна незалежність”**, увійшли такі показники: „вимогливість-непримиренність-жорстокість” (0,912), „самоповага” (0,832), „самозакоханість” (0,763), „лідерство-владність-деспотизм” (0,634), „незалежність” (0,615), „упертість-негативізм-скептицизм” (0,610), „прийняття боротьби” (0,578), „високий рівень тривожності”(0,565), „слухняність-довірливість-залежність” (0,535).

Уже сам набір показників, на які припало найбільше навантаження, свідчить про складність і різнобій функціонування і прояву тривожності депривованих підлітків-колоністів, про амбівалентність їхнього внутрішнього світу. Ми з'ясували, що причиною цього є перебування дитини в режимі перманентної депривації. Адже в умовах блокування і позбавлення основних психічних (життєвих) потреб психоструктура підлітка-колоніста насичується якостями, що мають свою детермінованість і взаємозв'язок.

Унаслідок авторитарної гіперсоціалізації та сприймання персоналом пенітенціарного закладу й іншими людьми депривованих підлітків як аутсайдерів, злочинців, сиріт, знедолених, скривджених появляються причини для формування у колоністів крихкого і дихотомійного модусу самосвідомості.

Підлітком обираються захисні стратегії й тактики. Перебуваючи в специфічній групі (мікрогрупі), яку можна класифікувати як парадигму колонії, пізнаючи гніт сегрегаційних взаємин і напруженого психологічного мікроклімату, що будується за принципом спадаючого осліплення, депривований підліток обирає основною найбільш поціновувану й референтну в закладі модель свого розвитку - *агресивну незалежність, яка супроводжується високим рівнем тривожності.*

Протест проти розв'язання основних проблем співіснування авторитарними способами й методами, що є дуже частими в колонії, проявляється у депривованого підлітка у власній озлобленості й агресивності. Тому, як свідчать показники, що вичленувались у першому факторі, впевненість і самовпевненість межують у підлітків із самозакоханістю, а потреба в лідерстві бачиться реалізованою лише як непримиренність і жорстокість, як упертість і негативізм. Домінування таких орієнтацій серед вихованців виправно-трудового закладу проявляється у відповідних рисах їх самосвідомості, що має притому ще й хистку та невизначену тривожну основу для функціонування.

Однак чітко простежується й інше навантаження фактора. Названі вище силові якості знаходяться у тісному зв'язку з довірливістю і залежністю. Таке суперечливе і певною мірою еkleктичне поєднання якостей найточніше відображає справжнє наповнення депривованої особистості, яка відбуває покарання у пенітенціарній установі та змушена, долаючи спротив умов мікросередовища, боротися із власним роздвоєнням, страхом, невпевненістю.

Аналіз показників, що вичленувалися в першому факторі, підтверджує специфічність становлення і функціонування тривожності в підлітків-колоністів. Такі діти постійно зазнають значних внутрішніх амбівалентних зіткнень, а сам процес становлення самосвідомості перебігає в постійному флюктуативному режимі. Вікова потреба в самоутвердженні й сепарації неминуче зіштовхується з інфраструктурою закладових особливостей і позбавлень. Це негативно позначається на формуванні свідомості й діяльності та породжує підвищений рівень екзистенційної тривожності.

Ми виявили, що причиною агресивно-тривожної незалежності депривованих підлітків-колоністів є суворий режим пенітенціарного закладу зі всіма законами офіційної та неофіційної комунікації, що підпорядковані виконанню діади „злочин – покарання”.

Обмежений ареал спілкування, перенасичення одноманітним і обов’язковим комунікативним середовищем призводять до замкнутого й концентрованого самоусвідомлення, породжують нагальну потребу зміни ситуації. Підліткам з колонії це здається можливим насамперед як агресивне (вербальне, поведінкове) самоствердження, як боротьба за свою індивідуальну незалежність за допомогою неконвенційних способів (бійки, агресія, лайка, групування із статусно вищими однолітками тощо). Ширше це можна трактувати як екзистенційне вичленування особистості, що долає деприваційні бар’єри розвитку за допомогою культивованих у певному соціумі (закладі, групі) методів і способів, але переживає через це, відчуваючи різномодальну тривожність і амбівалентність.

Тривожність депривованих підлітків-колоністів не варто трактувати лише крізь призму прийняття боротьби і тенденції до владності й деспотизму. Вичленувані показники першого фактора свідчать про зв’язок між залежністю і незалежністю, про взаємоперехід скептицизму і негативізму в довірливість. Усе це експериментально підтверджує дихотомійність особистості в пенітенціарному закладі.

Простежуються детермінуючі причини формування рис такого особистісно-психоструктурного образу – режим депривації спонукає до прийняття особистістю підлітка субкультурних норм колонії як виправно-трудового і перевиховного закладу закритого типу, однак робить це жорстко, авторитарно, тому породжує загальний підвищений рівень різновидової тривожності.

Слід зауважити, що депривована система розвитку вкрай небезпечна для незалежного й повноцінного ресоціалізування особистості підлітка-колоніста, для формування у нього адекватного й позитивного ставлення до вільного зовнішнього світу, який не дуже і чекає на його звільнення з ув’язнення.

На жаль, це шлях до набуття негативного соціального досвіду, розчинення індивідуальності в масі й особистісної нівеляції, набуття додаткової криміналізації, збагачення антисоціальним досвідом рецидивістів тощо.

Інтерпретація вичленуваних у першому факторі показників на експериментальному рівні підтверджує наші припущення про надмірно високий рівень агресивності і тривожності у підлітків пенітенціарного закладу.

У другому факторі, що названий „*тривожно-захисне самосхвалення*”, виділилися такі показники: „аутосимпатія” (0,887), „очікування позитивних ставлень інших” (0,775), „інтегральне самоставлення” (0,720), „несхильність до самозвинувачення” (0,645), „середній рівень тривожності” (0,632), „міжособистісна тривожність” (0,585).

Під час експерименту ми виявили, що, перебуваючи в ситуації пенітенціарного режиму життєіснування, депривовані підлітки-колоністи з особливою гостротою відчують потребу в позитивному ставленні довколишніх людей до своїх навіть найскромніших просоціальних, ресоціалізаційно зорієнтованих проблем і запитів.

Адже сенсорно-комунікативний голод, як наслідок депривації повноцінних сімейних взаємин на рівні „батьки-діти”, „тюрма-свобода”, негативно позначається на розвитку самосвідомості підлітків, що відбувають покарання у місцях позбавлення волі.

Сурогатність і агресивність стосунків з персоналом закладу й однолітками не в змозі замінити справжнє перцептивне спілкування, що притаманне вільним людям, а отже уражається гармонійність і спокій у комунікативній ланці „Я – вільна людина”. Навіть найбільша дружба між колоністами не може довго компенсувати відірваність депривованої особистості від широкого і вільного спілкування. Переживання вихованцями закритого навчального закладу спільного деприваційного досвіду ніяк не заміняє та не врівноважує нестачу вільного спілкування на свободі.

Виникає загроза появи хаотичності в сімейнорольових і статеворольових орієнтаціях підлітків, під небезпекою є повноцінність усього особистісного розвитку. Нестача родинних стосунків породжує в депривованих дітей гіпертрофовану потребу мати їх у достатній мірі й у будь-якому варіанті, однак

заборони й обмеження, зумовлені пенітенцірним режимом життєдіяльності, табують взаємини із сім'єю, тому виникають інші сурогатні форми „сімейності” – „братання” колоністів, у варіанті „друг до кінця життя”, „брати по крові” тощо.

Окремі рідкісні випадки спільного перебування дітей-родичів в одному пенітенціарному закладі теж не вирішують проблеми сімейних позбавлень. Спілкування таких дітей детерміноване режимом деприваційних умов колонії та зводиться до нечастих, порівняно із сім'єю, контактів унаслідок перебування у різних загонах, класах, групах, окремого харчування за різними столами, роздільного сну у різних житлових приміщеннях тощо.

Значним тривожним фактором є соціальні стереотипи і сприймання колоністів у ролі „інших”, „не таких, як нормальні діти”, „малих злочинців” тощо. Насамперед це шкодить становленню позитивної Я-концепції, формування якої відбувається на тлі підвищеного рівня самооцінної та міжособистісної тривожності.

Аналіз вичленуваних показників другого фактора наводить на думку, що нестача сімейної взаємодії (навіть досить часто придуманої або ідеалізованої), оскільки переважна більшість колоністів походить з проблемних, девіантних, асоціальних сімей) все ж порушує процес самоусвідомлення та формування адекватних самооцінки та образу Я. Інтегральне самоствавлення депривованих підлітків-колоністів відзначається домінуванням аутосимпатії, що базується на очікуванні позитивного ставлення інших. Притаманна депривованим підліткам неохочість до самозвинувачення налаштовує їх на мінорний лад при сприйманні оцінок інших та при формуванні власних самооцінок і самоствавлення. Проте реалії депривованої дійсності дитячого навчального закладу закритого типу спростовують такі надії та очікування. Режим пенітенціарної закладової депривації не дозволяє підліткам „заплющити очі” при власному самосприйманні, тому процеси самоосмислення відбуваються у тривожному очікуванні, тобто з постійними сигналами про актуальність і значущість для теперішнього ув'язненого стану екзистенційної тривоги.

Досить часто разючий дисонанс між вдаваними позитивними установками, очікуваннями і реальним ставленням навколишніх людей

(адміністрації, досвідченіших колоністів з тривалішим терміном пенітенціарного досвіду, високостатусних однолітків) якраз і породжує розвиток захисного самохвалення, де переважає індивідуальна аутосимпатія й позитивне інтегральне самоствалення, але ігнорується найменше самозвинувачення. Отож за свої невдачі й нещастя депривовані підлітки-колоністи схильні звинувачувати зовнішні сили і причини, тобто їм властивий екстрапунітивний та імпунітивний типи організації особистості (винні інші люди, лиха доля, випадок, невдалий збіг обставин, важке дитинство, нестача фарту, везіння тощо).

Демонструючи ефект захисного самохвалення, депривовані підлітки-колоністи підкреслюють тим самим розрив між „Я”-реальним і „Я”-ідеальним, неспівпадання „Я”-суцього і „Я”-жаданого, а отже сигналізують про власну тривожну екзистенцію.

У результаті аналізу показників („загальна тривожність” (0,763), „міжособистісна тривожність” (0,630), „шкільна тривожність” (0,542)), що виділились у третьому факторі під назвою **„соціально-статусна тривожність”**, підтвердились спільні положення з висновками інших науковців, які досліджували проблему тривожності підлітків та специфіку прояву тривожності в пенітенціарному закладі [113].

Такий концентрований фон тривожності безперечно свідчить про особистісні негаразди підлітків в умовах закритого навчально-виховного закладу виправно-трудоного типу. Ми вважаємо, що теперішня відсутність реальної недепривуючої ситуації вільного розвитку, пережита значною частиною дітей рання материнська депривація та інші асоціальні чинники аперцептивного досвіду спричиняють підвищений рівень тривожності. Причому загальна тривожність базується на поєднанні міжособистісної та шкільної тривожності. Причину цього насамперед слід вбачати в перехресному тиску зовнішніх (до- і позазакладових) і внутрішніх (закладових) факторів депривації на процес життєствердження підлітка-колоніста, що й виявляється насамперед у підвищеному концентрованому фоні тривожності.

Простежується певна тенденція до ігнорування депривованими підлітками з пенітенціарного закладу причин, що породжують самооцінку



тривожність. Умови перманентної депривації, майже тотальний режим заборон, що часто культивується в колонії, одноманітність розпорядку дня, замкнутість урбаністичного циклу будівлею й територією колонії (школа, майстерні, спальні), значна уніфікація одягу відсувають тривогу з приводу власної самооцінки на третє місце („Я такий, як усі наші”). Увага звертається на ті чинники, що найвище цінуються серед вихованців закладу й дозволяють зайняти вагоме місце в ієрархії взаємин. З приводу цього виникає найвища тривожність, адже поразка у сферах фізичної успішності й міжособових взаємин може негайно обернутися ситуацією статусно-індивідуального краху („Я не можу бути найгіршим і найслабшим серед наших”).

Виходячи з показників третього фактора, можна зауважити, що в тривожності депривованого підлітка-колоніста віддзеркалюються його турботи й переживання стосовно ймовірної втрати мікросоціального (закладового) статусу. Небезпека бути ігнорованим при внутрізакладовій підліткової стратифікації, втратити „позитивні для всіх” риси своєї самостійності через невдачі в житті колонії та міжособових взаєминах спонукає депривованого підлітка-колоніста відчувати постійну тривогу та внутрішній дискомфорт. Звичайно, значною мірою це детермінується загальновіковими особливостями, але слід мати на увазі домінуючу роль особливостей депривованого режиму розвитку, який вміщається у поняття „парадигма колонії”.

Як відомо, стан тривожності свідчить про недостатню пристосованість організму до змін навколишнього середовища, про неспроможність і невміння швидко, адекватно й результативно реагувати на них. Тому самоусвідомлення депривованих підлітків-колоністів через підвищений рівень загальної тривожності набуває таких рис, що характеризують побоювання, тугу, стурбованість тощо. Емоції страху, що неминуче супроводжують стан тривожності, зумовлюють емоційно-вольову невірноваженість підлітків при творенні власного образу теперішнього і майбутнього. Блокується повноцінний розвиток і становлення емоційних і регулятивних компонентів їхньої діяльності. Такий гальмівний стан негативно позначається на становленні самосвідомості, набуває потенційно-деструктивного заряду для

особистісного розвитку депривованого підлітка-колоніста як у процесі ресоціалізації, так і в майбутньому.

Вражений постійною тривожністю підліток знижує власні адаптивні можливості, а це дискомфортно позначається на якості спілкування з навколишніми людьми. Постійне очікування депривованим підлітком неприємностей з боку старших і статусних колоністів і однолітків має високу ймовірність перерости в різні форми аутизму. Виникає реальна небезпека розвитку численних комплексів, що деградує позначаються на особистісному розвої. Тривала соціально-статусна тривожність може отримати глибоке закріплення в модальностях структури депривованої свідомості, негативно позначитися на становленні самосвідомості підлітка, який набуває стигматизації упродовж перебування в колонії.

Четвертий фактор під назвою **„міжособистісно-конформна тривожність”** умістив такі показники: ”безкорисливість-жертівність-чутливість” (0,705), ”несамостійність-доброчеречність-конформність” (0,610), ”слухняність- довірливість-залежність” (0,545), ”міжособистісна тривожність” (0,518).

Як відомо, відлік перебування підлітка в ситуації „офіційної”, закладової депривації (колонія – підлітковий аналог „дорослої” тюрми) починається з моменту його вступу до пенітенціарного закладу. Психічно й соціально депривований підліток, який скоїв певний злочин (іноді вбивство, зґвалтування, розбій), пройшовши фазу адаптації, рано чи пізно набуває тих основних рис, що притаманні вихованцям дитячого навчального закладу закритого виправно-трудоного типу. Унаслідок вимушеного контакту з комунікативно замкнутим ареалом, з майже постійним контингентом вихованців і персоналу поведінка підлітка інтерферує зі складеними уже давно, традиційними і домінуючими моделями поведінки. Незважаючи на свій внутрішній і (чи) зовнішній протест, підліток проходить фази розчарування, зневіри, відчаю та примирення і стає носієм певних атрибутів поведінки, яку умовно можна назвати як „аповедінку юного злочинця, що відбуває покарання”.

Свідоме чи несвідоме, добровільне чи примусове прийняття індивідом норм, цінностей, поглядів, способів поведінки соціальної групи під тиском

зовнішніх детермінуючих умов і обставин призводить до конформізму. Тому підпорядкування депривованого підлітка-колоніста усталеним груповим (закладовим) нормам через явний чи прихований примус, через відкрите чи завуальоване залучення до „тюремних” традицій породжує конформний тип самосвідомості, що визначає покірне ставлення до різних проявів соціального й індивідуального контролю.

Постійний режим різновидової депривації, авторитарна ієрархія взаємин (офіційна - вихователі, сторожі, старости...) й неофіційна („вожді”, „королі”, „найсильніші”...) спонукають підлітка до зайняття принизливої соціально-психологічної позиції, що негативно відбивається на процесі становлення всієї самосвідомості. Схильність уникати самостійності при прийнятті навіть найпростіших рішень, пасивність і пристосованість, орієнтація на сприймання та засвоєння чужих стандартів поведінки породжують кволий і недиференційований психологічний захист, основними модальностями якого є тривожність, острах, невпевненість, депресивність, боязкість тощо.

Дифузність поведінки депривованих підлітків з пенітенціарного закладу служить причиною численних дисгармоній на рівні самоусвідомлення. Конформні колоністи набувають ознак соціальної, фізичної та духовної мімікрії (на жаргоні це проявляється у фразі: „Косить під авторитетів”). Одночасне нашарування особливостей зовнішньої та внутрішньої депривації лише поглиблює неспроможність підлітка до формування адекватного способу і стилю самостійного мислення, що містив би власні незалежні морально-самооцінні судження.

Нами зауважено, що в колоністів значну роль відіграє підвищений порівняно з однопітками в масовій школі рівень розвитку емпатії. Чутливість, довірливість, розчуленість, безкорисливість депривованих підлітків, межуючи з добросердечністю і навіть жертівністю, породжують залежність і конформізм. Як впливає з аналізу показників, що виділились у четвертому факторі, все це супроводжується і детермінується значним рівнем міжособистісної тривожності. Однак такий високий рівень емпатії ми трактуємо і як своєрідний психозахист, адже вчорашні злочинці, які цинічно вбивали і мучили свої жертви, можуть вдавано і позірно демонструвати гіперболізовану емпатію.

Досить часто за цим приховується прагматичний розрахунок та інші форми і способи набуття виграшної позиції в суворій і жорсткій парадигмі міжособистісних взаємин колоністів.

Оскільки здебільшого будь-які ненормативні дії депривованих підлітків у пенітенціарному закладі негайно породжують відповідні санкції з боку адміністрації, то тим самим обрубуються навіть найпростіші спроби й тенденції до творення неподібного, відмінного від норм загалу власного стилю мислення і поведінки. Тривогу породжує система заборон і частих покарань, яка унеможлиблює потяг дитини до „саморуху”, спонукає до розвитку конформного типу самоусвідомлення та самосприйняття. Різновидова депривація, культивовані норми дитячого навчально-виховного закладу закритого виправно-трудоного типу породжують особистісну конформність, що негативно позначається на становленні самосвідомості підлітка та його тривожній поведінці.

*Факторному аналізу були піддані результати показників дітей, що виховуються у повноцінній нуклеарній сім'ї та навчаються в масовій школі. Як уже нами зауважувалося, контингент підлітків добирався з урахуванням результатів прискіпливого вивчення біографічних даних, бесід з учителями, батьками, самими досліджуваними дітьми. Внаслідок цього до категорії „підлітки з масової школи” були віднесені діти, які живуть у сім'ях, де фактор депривації зведений до мінімуму. Крім окремих ситуативних випадків (вимушена розлука через хворобу, відрядження тощо), діти майже не переживали ніяких форм депривації, маючи повноцінну опіку, реальну сімейну взаємодію. У багатьох підлітків, крім рідних батька і матері, є дідусь і бабуся, з якими налагоджений тісний зв'язок і які беруть участь у виховному процесі. Отже на відміну від депривованих підлітків пенітенціарного закладу, категорію таких дітей умовно можна назвати як „недепривовані підлітки”.*

У результаті проведеного факторного аналізу виявились істотні відмінності між двома групами досліджуваних. Це проявилось як у дещо відмінному наповненні факторів, так і в тому, що фактори нібито мінялися місцями, тобто за актуальністю навантаження вони були різні за порядком.

Перші два фактори, що виділились, за семантичним наповненням виявилися близькими до факторів, що вичленувались у результаті аналізу показників підлітків колонії. Проте спостерігається їх своєрідна заміна місцями за важливістю. У масовій школі на перше місце висувається самосхвалення, причому без акцентованих елементів психологічного захисту, що чітко простежується в депривованих підлітків-колоністів.

Потреба в свободі, волі, незалежності не така актуальна, як у депривованих вихованців дитячого навчального закладу закритого пенітенціарного типу, і знаходиться на другому місці. Якщо в колонії агресивна незалежність має виживальний сенс, то в підлітків масової школи незалежність межує із самопослідовністю і саморозумінням. У дітей, що виховуються в умовах конструктивної сімейної взаємодії, це не стільки соціальна потреба, скільки вікова. Насамперед вона має вікову детермінацію, що мотивується бажанням підлітка відчувати себе автономно, незалежно, „по-дорослому”. До того ж відсутня агресивність, що домінує в депривованих підлітків з пенітенціарної установи при досягненні незалежності. Отже при зовнішній подібності показників обох факторів існують суттєві відмінності на семантично-змістовому рівні.

У колонії третій фактор був умовно названий „соціально-статусна тривожність”. У підлітків з масової школи він на четвертому місці. Причому це не тривожність з приводу свого статусу. Скоріше це тривога самооцінна, що пояснюється переживанням підлітка за свою зовнішність, слова, вчинки. Це також міжособистісна тривожність, мотивація якої полягає в незадоволенні своїми взаєминами з ровесниками, і шкільна, суть якої полягає в переживанні з приводу академічної успішності, поведінки тощо. Крім того, в підлітків з масової школи простежується чітко виражена тенденція до самовпевненості й самозакоханості. Зваживши на це, *можна твердити про відсутність глибокого й постійного тривожного фону в психіці недепривованих підлітків*. Отже їхня Я-концепція та самосвідомість наповнюються стабільними рисами, що значно полегшує процес становлення та сприяє побудові оптимістичного світобачення.

Причину таких розбіжностей треба шукати в особливостях детермінації особистісного розвитку депривованих підлітків-колоністів. У пенітенціарному

закладі відбувається своєрідне „розчинення” особистості в агресивній субкультурі, і тому необхідність досягнення свого певного статусу в ієрархії депривованих дітей набуває тривожної домінанти, відображаючись у підвищеному фоні загальної тривожності. Якраз тому колоністи значно тривожніші в усіх поведінкових модальностях, ніж їхні однолітки з масової школи.

Істотне відставання колоністів у напрямі просоціальності, що притаманне всім депривованим підліткам, більше свідчить про окремість, особливість, неподібність розвитку, його сповільнення, ніж про вікове відставання, тому ресоціалізація потребує задіяння спеціальних і глибоко розвивальних технологій. Причину слід вбачати у специфічній детермінації процесу становлення підлітків колонії (агресія, побої, знущання високостатусних, спроби суїциду тощо), у режимі перманентної депривації, що панує в закладі. Все це накладає особливий відбиток на побудову життєвих сценаріїв депривованої дитини, ускладнює як процес становлення, так і його семантично-змістове та функціональне навантаження, а також суттєво ускладнює задіяння ресоціалізаційних (психореабілітаційних) засобів і зусиль.

Серед показників, що виділились у третій фактор під час аналізу результатів дітей з масової школи, особливу увагу привертає самоінтерес. Він має незаперечну перевагу перед іншими показниками цього фактора у дітей, які виховуються у повноцінній недепривованій сім'ї та навчаються у масовій школі. Натомість у підлітків колонії самоінтерес не мав значущого навантаження за жодним із провідних факторів. Можна відтак зробити висновок про те, що, проживаючи в умовах реальної сімейної взаємодії, пізнаючи всі зручності нуклеарної сім'ї, маючи за фізичні й соціальні зразки своїх рідних батьків, підлітки з масової школи схильні та спроможні більше уваги приділяти своїй особистості, ніж їхні однолітки з колонії, які перебувають в екстремальних умовах блокованої пенітенціарністю екзистенції. Недепривовані підлітки із інтересом ставляться до своєї зовнішності, фізичних і соціальних потреб, глибше й активніше займаються розвитком власного образу Я. Їхні ж ровесники з колонії змушені сконцентруватися на самозахисті й самоствердженні, долати перепони тривожності й невпевненості, розв'язувати

проблеми виходу зі стану конформності з метою підвищення статусно-рольових переваг та забезпечення собі хоч мінімально комфортного і не дуже тривожного власного розвитку в пенітенціарному режимі та його агресивній субкультурі. Це збігається з результатами досліджень багатьох учених, де підкреслюється негативність та стагнаційність режиму різновидової (зокрема закладової) депривації для розвитку особистості [106].

Отже внаслідок проведення факторного аналізу, інтерпретації виділених факторів появилася можливість на експериментальному рівні з'ясувати актуальність і значущість семантично-змістового наповнення тривожності підлітків з пенітенціарного закладу й масової школи. Порівняльний аналіз факторів, що виділилися в обох групах досліджуваних, допоміг установити суттєві відмінності в становленні та перебізі їхньої тривожності та відзначити якісну залежність розвитку їхньої поведінки і самосвідомості від наявності-відсутності різновидової депривації. Нами встановлено, що деприваційний режим існування сповільнює та ускладнює процес становлення свідомості підлітків, негативно позначається на всьому особистісному розвитку дитини під час перебування в колонії та після звільнення від умов відбування покарання.

З метою вивчення психологічних особливостей тривожності в депривованих підлітків пенітенціарної установи та їхніх однолітків з масової школи, що виховуються в умовах реальної сімейної взаємодії, ми провели порівняння окремих результатів виконання застосовуваних у дослідженні методик. Їх порівняння насамперед складає значний інтерес для виявлення типологічних збігів-розбіжностей між процесами, що стимулюють надмірну тривожність у різних соціально-психологічних умовах. Адже сума неоднакових особистісних детермінант насичує різною семантикою поведінку підлітків обох груп, надаючи різноманітних модальностей її компонентам.

Звичайно, насамперед слід звернути особливу увагу на ті показники, в яких спостерігаються найбільші й найсуттєвіші статистично значущі відмінності між результатами випробовуваних груп.

Основні порівняльні параметри подані в табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

**Результати виконання експериментальних завдань підлітками  
з пенітенціарного закладу та масової школи**

Методика	Показники, які порівнюються	Середнє арифметичне		t-критерій Ст'юдента	α
		колонія	масова школа		
Тест-опитувальник самоставлення (В.Столін)	очікування позитивного ставлення інших	6,6	7,8	2,71	0,01
	самопослідовність	3,2	3,8	2,12	0,05
	самоінтерес	4,2	4,9	2,65	0,01
	саморозуміння	2,5	1,6	2,74	0,01
Метод багатаспектної квантифікації міжособист. взаємин (Т.Лірі)	довірливість-слухняність-залежн.	9,2	6,6	4,14	0,001
	добросердечність-несамостійність-конформність	11,3	8,7	4,43	0,001
	безкорисливість-чутливість-жертвовність	12,1	7,1	7,42	0,001
Q-сортування (В.Стефенсон)	залежність	6,1	4,2	3,93	0,001
	комунікативність	7,6	6,5	2,61	0,05
	замкнутість	5,6	4,6	2,83	0,01
	уникання боротьби	7,1	5,3	3,98	0,001
Діагностика особистісної тривожності (А.Прихожан)	самооцінна тривожність	14,8	18,9	3,72	0,001
	міжособистісна тривожність	24,9	16,2	7,06	0,001

Рівень значущості визначався за t-критерієм Ст'юдента для порівняння середніх арифметичних незалежних вибірок .

Унаслідок проведеного аналізу результатів підлітків з колонії та з масової школи виявилась низка суттєвих відмінностей.

У підлітків з колонії значна результативна перевага тих показників, що характеризують конформне становище депривованої особистості („довірливість-слухняність-залежність”; „добросердечність-несамостійність-конформність”; „міжособистісна тривожність”; „загальна тривожність”; „замкнутість”). Насамперед це свідчить про негативний вплив режиму



зкладової тюремної депривації на становлення самосвідомості підлітків, на їхні спроби самоствердитися, незважаючи на жорстку й нівелюючу соціалізацію. Поведінка і моделі життєдіяльності набувають рис невизначеності, що підкреслює загальну дихотомію самоусвідомлення, а отже й високий рівень невпевненості, депресивності, тривожності.

Депривованим підліткам-колоністам характерна тенденція до більшого й частішого уникнення боротьби порівняно з їхніми ровесниками із масової школи. Водночас спостерігається неврівноваженість і амбівалентність, що влучно ілюструється рівнем представленості показника „самопослідовність”. Він у депривованих підлітків з пенітенціарного закладу нижчий, ніж у ровесників із масової школи.

Дифузність самоусвідомлення породжує певну байдужість до власного самооцінювання, тому й рівень самооцінної тривожності в депривованих підлітків-колоністів нижчий, ніж у недепривованих ровесників. Проте міжособистісна тривожність проявляється значно сильніше. Її високий результативний рівень свідчить про флюгерність становища підлітка-колоніста в системі комунікативно-інтерактивних взаємин, про розбалансованість його світобачення. Тому вищий рівень і загальної тривожності.

Суттєва перевага таких показників як „безкорисливість - чуйність – жертовність”, „довірливість - слухняність – залежність”, „добросердечність - несамотійність – конформність” свідчать про амбівалентність колоністів. *Скоївши злочини, відбуваючи покарання, вони все ж демонструють переважання рис добросердечності, емпатійності й альтруїзму або бажання бути такими. Якраз у цьому факті ми вбачаємо той „ресоціалізаційний коридор”, за допомогою якого можна перевиховувати колоністів.*

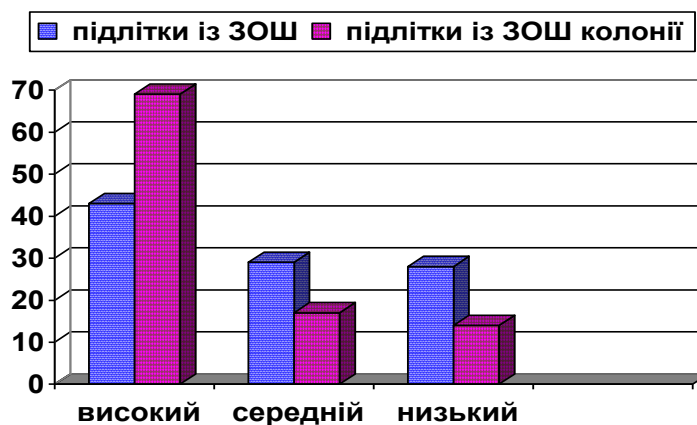
Цікавим видається результативне переважання в депривованих колоністів показників „комунікативність - замкнутість” порівняно з підлітками масової школи. Це не стільки підтвердження хаотичності внутрішнього світу підлітків пенітенціарного закладу, скільки характерна ознака їхньої основної тактики, що вироблена всупереч негативним чинникам деприваційної системи розвитку. Замкнутість комунікативного ареалу, перенасичення обмеженим колом спілкування, одноманітність партнерів, тем і способів отримання інформації

породжують нагальну потребу „комунікативного вибуху”. Тому показник „комунікативність” знаходиться в депривованих підлітків, які відбувають ув’язнення в режимі і комунікативної депривації, на позицію вище, ніж у їх ровесників, які виховуються у повноцінній сім’ї та навчаються у масовій школі. Варто зауважити, що обидві категорії дітей завищують суб’єктивно вказану життєву успішність. Така загальнопопуляційна тенденція свідчить про вікову мотивацію даного феномена - підлітки схильні прикрашати себе та свій образ Я за допомогою приписування неіснуючих позитивних переваг. Це підтверджує думку про конфліктність у самосвідомості підлітків „Я”-реального та „Я”-бажаного, а також засвідчує потужну психозахисну природу їхньої тривожності.

З метою отримання достовірної інформації за допомогою валідних методик про феномен тривожності серед депривованих підлітків пенітенціарного закладу, які перебувають під гнітючим тиском різновидових обмежень, нами був використаний блок методик („Шкала самооцінки ситуативної тривожності” (Ч. Спілбергер), „Шкала самооцінки рівня особистісної тривожності” (Ч. Спілбергер), „Тест шкільної тривожності” (Б.Філліпс), „Шкала „явної” тривожності” (Дж.Тейлор в адаптації А.Прихожан), „Особистісна шкала прояву тривоги” (Т. Немчин)), що дозволило повно діагностувати специфіку прояву особистісної тривоги в досліджуваних.

Результати виконання методики „Шкала самооцінки рівня особистісної тривожності” (Ч.Спілбергер) підлітками із загальноосвітньої школи та підлітками із загальноосвітньої школи пенітенціарного закладу зображені на рис.2.1.

Унаслідок інтерпретації показників відзначаємо істотну відмінність у прояві тривожності між дітьми, які проживають в умовах сімейного виховання і навчаються у масовій загальноосвітній школі, та їхніми однолітками з пенітенціарної установи, які теж навчаються у загальноосвітній школі колонії, однак зазнають численних амортизаційних впливів через соціальну ізоляцію та різновидову депривацію.



**Рис. 2.1. Результати виконання „Шкали самооцінки рівня особистісної тривожності” (Ч. Спілбергер) підлітками із загальноосвітньої школи та підлітками із загальноосвітньої школи виховної колонії**

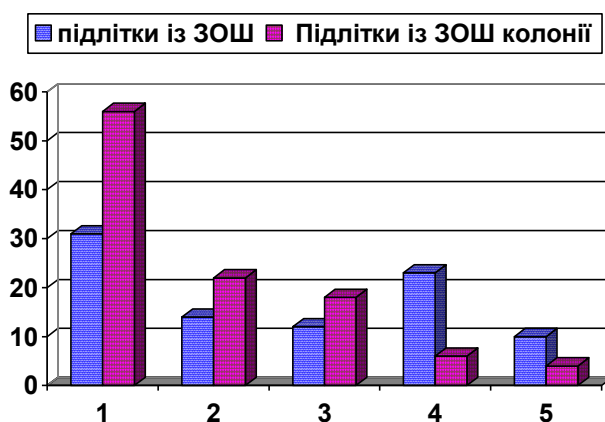
Колоністів з високим рівнем тривожності на 26 % більше, ніж однолітків з масової школи з таким же високим рівнем тривожності (69 % проти 43 %). Якщо в учнів з загальноосвітньої школи це можна пояснити віковими особливостями феномену підлітковості (кризовий, перехідний, конфліктний, проблемний період, обтяжений пубертатом і особистісним становленням), то в підлітків-колоністів це ще й примножено гнітючим тиском тюремних детермінант (агресія, дискримінація, статусне розмежування, авторитарний тиск пенітенціарного режиму тощо). Відповідним чином підлітків з низьким рівнем тривожності в колонії якраз удвічі менше – 28 % проти 14 % у масовій школі.

За результатами аналізу показників усіх інших методик, що дозволяють діагностувати тривожність, теж зауважуємо істотні особливості й відмінності прояву тривожності в соціально ізольованих і депривованих підлітків колонії.

Результати виконання „Шкали „явної” тривожності” (Дж. Тейлор в адаптації А.Прихожан) підлітками із загальноосвітньої школи та підлітками-колоністами показані на рис. 2.2.

На підставі аналізу результатів можна відзначити такий відсотковий розподіл тривожності: у підлітків з масової школи – 31 % – дуже високий; 14% – високий; 12 % – середній з тенденцією до високого; 23 % – середній з

тенденцією до низького; 10 % – низький; у депривованих колоністів : 56 % – дуже високий; 22% – високий; 18 % – середній з тенденцією до високого; 6 % – середній з тенденцією до низького; 4 % – низький.

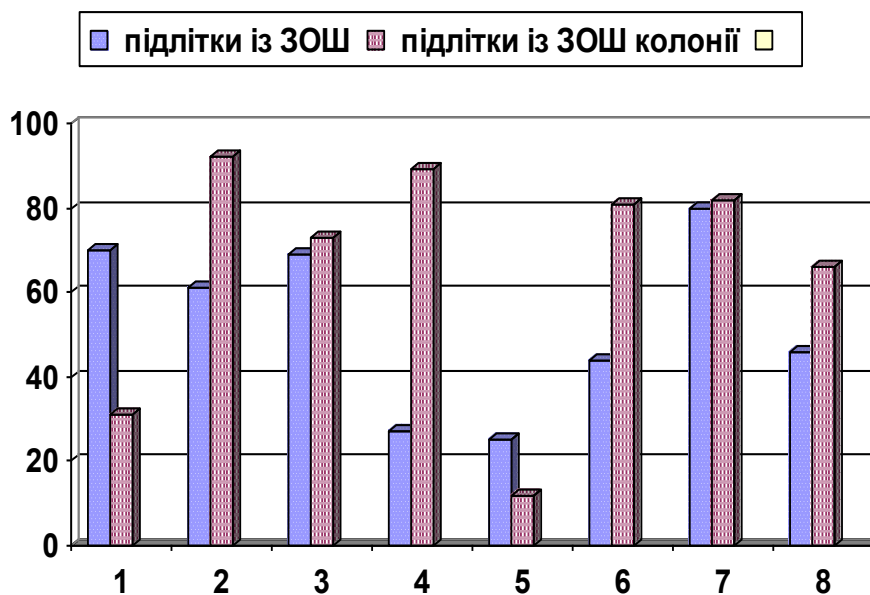


Рівні тривожності: 1- дуже високий; 2 – високий; 3 – середній з тенденцією до високого; 4 – середній з тенденцією до низького; 5 - низький.

**Рис. 2.2. Результати виконання „Шкали „явної” тривожності” (Дж. Тейлор в адаптації А.Прихожан) підлітками із загальноосвітньої школи та підлітками із загальноосвітньої школи виховної колонії**

Зауважимо, що сумарно дуже високий і високий рівні прояву тривожності у підлітків з пенітенціарного закладу складають 78 % (тобто більше двох третин), тоді як сумарний відсотковий показник таких рівнів тривожності у підлітків з масової школи сягає 45 % (менше половини). Колоністів з низьким рівнем тривожності теж істотно менше, ніж однолітків на свободі (4 % проти 10 %). Однак варто відзначити загальний незначний відсоток досліджуваних підлітків з низькою тривожністю (сумарно лише 14% діагностованої вибірки), що виступає ще одним підтвердженням положення про існування „тривожного підліткового віку” [154].

Нами було здійснено порівняльний аналіз отриманих результатів за «Методикою діагностики рівня шкільної тривожності» (М. Філіпса) (див. рис.2.3).



1. Загальна тривожність у школі; 2. Переживання соціального стресу;
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху; 4. Страх самовираження;
5. Страх ситуації перевірки знань; 6. Страх не відповідати сподіванням оточення; 7. Низька фізіологічна опірність стресові; 8. Проблеми і страхи у взаєминах з учителями.

**Рис. 2.3. Результати виконання «Методики діагностики рівня шкільної тривожності» (М. Філіпса) підлітками із загальноосвітньої школи та підлітками з пенітенціарного закладу**

Змістовна характеристика кожного синдрому:

1. *Загальна тривожність у школі* – загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різноманітними формами її включення в життя школи.
2. *Переживання соціального стресу* – емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються її соціальні контакти (насамперед – з однолітками).
3. *Фрустрація потреби в досягненні успіху* – несприятливий психічний фон, який не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату тощо.
4. *Страх самовираження* – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, презентації себе іншим, демонстрації своїх можливостей.
5. *Страх ситуації перевірки знань* – негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо – публічної) знань, досягнень, можливостей.

6. *Страх не відповідати сподіванням дорослих* – орієнтація на значущість інших в оцінці своїх результатів, учинків і думок, тривога з приводу оцінок, які даються оточуючим, очікування негативних оцінок.

7. *Низька фізіологічна опірність стресові* – особливості психофізіологічної організації, які знижують пристосованість дитини до ситуацій стресогенного характеру, підвищують ймовірність неадекватного деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

8. *Проблеми і страхи у відносинах з учителями* – загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, який понижує успішність навчання дитини.

Порівняльний аналіз отриманих результатів дозволив констатувати істотні відмінності між проявом показників – індикаторів шкільної тривожності в підлітків з масової загальноосвітньої школи та підлітків, які навчаються у школі пенітенціарного закладу.

Зауважуємо істотну відмінність у прояві сумарного показника «загальна тривожність у школі». 70 % підлітків з масової школи притаманна загальна тривожність з приводу навчання у школі. Як відомо, провідним видом діяльності у підлітковому віці є не навчання, як у молодших школярів, а спілкування, однак у діагностованій вибірці спостерігаємо загальну стурбованість станом справ, свідченням чого є високий загальний відсотковий розподіл. Водночас підлітки-колоністи демонструють значно нижчий рівень загальної тривожності у школі. На тлі базальної тривоги, стимульованої режимом ув'язнення і відбування покарання, підлітки мають дуже високий індекс тривожності, проте, як нам вдалося констатувати, не з приводу шкільного навчання та успіхів/невдач у ньому. Лише 31 % колоністів проявив загальну шкільну тривожність.

Однак зауважуємо істотну відмінність у прояві показника «переживання соціального стресу»: діти з масової школи – 61 %, а з колонії – 92 %. По суті, майже всі депривовані підлітки з пенітенціарного закладу сигналізують про вкрай виснажливе переживання соціального стресу, вочевидь, насамперед через

ситуацію соціальної ізоляції від соціуму та загальний тривожний деприваційний мікроклімат перебування у колонії.

Фрустрація потреби в досягненні успіху теж мала суттєву репрезентацію в усіх досліджуваних, до того ж з незначною відсотковою відмінністю в обох групах досліджуваних: підлітки з масової школи – 69 %, підлітки-колоністи – 73 %. Зауважуємо загальне депресивно-фрустраційне тло, яке забарвлює підлітковий онтогенез та є свідченням його кризовості, проблемності і перехідного характеру.

Слід відзначити, що страх самовираження проявився аж у 89 % колоністів, тоді як напротивагу цьому – лише у 27 % підлітків із загальноосвітньої школи. Блокування екзистенційних потреб режимом різновидової депривації унеможливорює повномірну особистісну самопрезентацію, тому колоністи і проявляють соціальну несміливість як варіант завченої/набутої безпорадності.

Цікавим є прояв такої складової шкільної тривожності, як страх ситуації перевірки знань: в обох групах досліджуваних він досить низький (підлітки з масової школи – 25 %, а колоністи – 12 %). Це лише доказує, що в підлітковій популяції (особливо ж у пенітенціарному закладі) на перші місця в отриманні статусної переваги висуваються фізичні й інструментальні, а не інтелектуальні параметри. Тому такий низький відсоток підлітків і відчуває певний острах, коли перевіряють їхні знання. «Академічна» тривожність особливо не притаманна колоністам, тому вони здебільшого «безстрашні» у ситуації перевірки їхнього коефіцієнту інтелекту.

Колоністи продемонстрували високий рівень страху не відповідати сподіванням оточення – 81 %, тоді як їхні однолітки зі школи майже удвічі менший – 44 %.

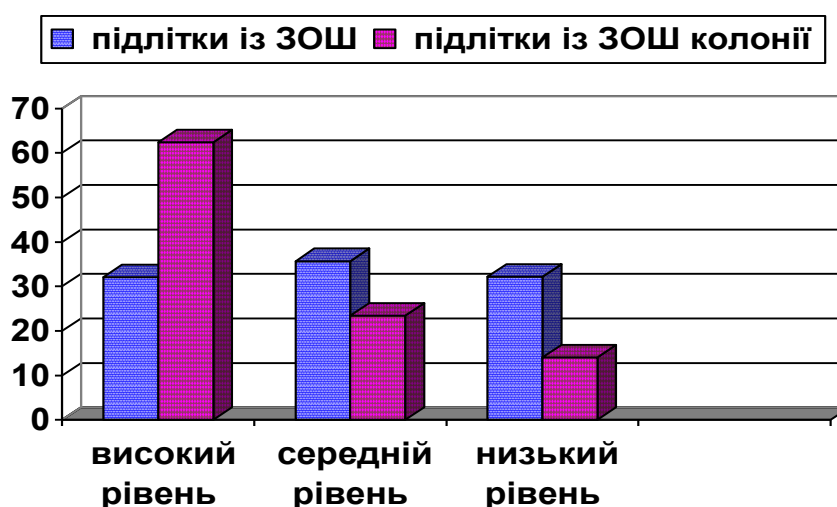
Варто відзначити, що і підлітки зі школи, і підлітки з виховної колонії проявили дуже низьку фізіологічну опірність стресові – 80 % та 82 %. Психоемоційне вигорання, сомато-вегетативні розлади, дисфункції пубертату накладають істотний відбиток на психофізіологію підлітків, привносячи у їхній

психосвіт тривожність з приводу опірності і загального психофізичного здоров'я.

Проблеми і страхи у взаєминах з учителями важливі для 46 % підлітків із загальноосвітньої школи та 66 % дітей з пенітенціарної установи. З приводу цього можна зауважити, що лише менше як третина колоністів не переживає через спілкування з учителями, тобто страх перед аміністрацією проявляється й у такій опосередкованій формі.

Депривованим підліткам-колоністам притаманний значно вищий рівень відчуття самотності, ніж їхнім одноліткам, які навчаються у масовій школі. Вихованцями колонії значно гостріше й болісніше переживаються проблеми і депресивні тенденції, які сигналізують про відчуття ними соціальної занедбаності, меншовартості, знехтуваності і непотрібності широкому загалу «на волі». (Див. рис. 2.4.).

Такими, що істотно відчувають самотність на суб'єктивному рівні, виявилися 62,4 % підлітків з пенітенціарного закладу, тоді як лише 32,1 % їхніх однолітків відчувають щось подібне. Середній рівень суб'єктивного переживання самотності продемонстрували 23,5 % колоністів та 35,7 % підлітків зі школи. Низький рівень самотності переживають 14,1 % вихованців пенітенціарного закладу і лише 32,2 % їхніх однолітків.



**Рис. 2.4. Результати виконання «Методики діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності» (Д. Рассела і М. Фергюсона) підлітками із загальноосвітньої школи та підлітками з пенітенціарного закладу**



Ми вважаємо, що високий рівень самотності в колоністів – не лише спроба усамітнення дитини підліткового віку з метою сепарації, автономізації від референтного довкілля та спроба розібратися зі своїм внутрішнім світом наодинці, але й насамперед наслідки соціальної депривації у варіанті позбавлення волі.

З метою оптимізації стану справ, окрім ресоціалізаційної тренінгової програми, нами укладений блок розвивальних ігор, який може бути використаний для роботи зі зниження рівня і частоти прояву тривожності у підлітків з різнотипних навчальних закладів (наприклад, масова загальноосвітня школа та школа пенітенціарного закладу) (Див. додаток Б).

Отже, порівняльний аналіз результатів дослідження підлітків з пенітенціарної установи та масової школи дозволяє зробити висновок про специфічність розвитку тривожності та її високий рівень прояву в депривованих дітей, що пояснюється детермінуючим впливом позбавлення волі у формі ув'язнення, а також гіперавторитарним режимом і тюремною субкультурою виправно-трудової виховної колонії.

### ***Висновки до другого розділу***

1. Результати моніторингово-діагностичної роботи з депривованими дітьми, які, перебуваючи в режимі ізоляції, відчувають ще й додатковий негативний вплив різновидових обмежень комунікативного, сімейного, сенсорного, харчового характеру тощо, потребує виваженого й науково обґрунтованого пакету методів і методик, які повинні враховувати специфіку вивчення особистості в пенітенціарних умовах. Через діяльнісний підхід тривожність на особистісному рівні розглядається нами як інтеграційна характеристика цілісного механізму психічної регуляції діяльності, а діяльність – як основний чинник формування тривожного типу особистості взагалі. За одну з ключових методологічних позицій констатувального дослідження слід обрати факт ув'язнення особистості як спосіб позбавлення її волі, а отже

потрібно враховувати і весь спектр пенітенціарності та його вплив на підліткову психіку, зокрема тривожність.

Укладений нами тезаурус методик на складноструктурованій вибірці підлітків (норма – депривація) дозволив здійснити якнайширший системно-констатувальний зріз їхніх основних індивідуальних і соціально-психологічних проблем, насамперед з метою забезпечення адекватних формувальних ресоціалізаційних зусиль і засобів для нейтралізації надмірного прояву різновидової тривожності.

2. Емпіричне дослідження відбувалося у три етапи. На першому проводився аналіз специфіки прояву тривожності у дітей підліткового віку в таких основних ракурсах: 1) стан вивчення досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній літературі (методично-емпіричні аспекти); 2) специфіка прояву тривожності в підлітків в умовах депривації та пенітенціарної установи; 3) особливості порівняльного аналізу за критеріями „норма – депривація” та „загальноосвітня школа – загальноосвітня школа пенітенціарного закладу”. Відбиралися об’єктивно-психологічні параметри тривожності особистості підлітка і відпрацьовувалася процедура спостережень і експертних оцінок. Проводилися спостереження за цими показниками у різних видах діяльності (навчальній, трудовій тощо).

На другому етапі здійснювалася безпосередня дослідницька робота з використанням загальноособистісних анкетних психодіагностичних методик і лабораторного експерименту. Анкетування проводилося у груповій формі, а лабораторний експеримент – індивідуально з кожним учнем.

На третьому етапі відбувався збір емпіричних даних, їхня кількісна обробка, якісна інтерпретація отриманих показників. За допомогою ЕОМ (процедура варімакс обертання) було здійснено факторний аналіз, усереднені дані та показники їх варіативності, названо і проінтерпретовано чотири основні фактори, на які припало найбільше семантично-функціональне навантаження.

3. Проведення факторного аналізу допомогло у з’ясуванні суми модальностей тих показників, що склали сутнісне наповнення кожного фактора

й дали йому номінативне визначення. Унаслідок проведеного факторного аналізу виділилися чотири основні фактори, у яких сконцентрувались найважливіші та найтипівіші номінативні індикатори тривожності підлітків, що мають досвід депривації соціальної взаємодії, навчаючись у школі пенітенціарної установи, та їх однолітків з повної сім'ї, що навчаються у масовій школі.

Структурно-семантичне порівняння факторів обох груп досліджуваних дозволило з'ясувати актуальність і рівень представленості параметрів і показників тривожності. Водночас з'ясування певних відмінностей допомогло встановити специфіку впливу депривуючих закладових детермінант на становлення і прояви тривожності підлітків-колоністів. Порівняльний аналіз факторів обох груп досліджуваних підлітків дозволив комплексно охопити стан розвитку тривожності як вагомого складового супроводу свідомості та діяльності особистості на надзвичайно складному й відповідальному етапі онтогенезу. Нами виявлено, що в життєдіяльності підлітків-колоністів значну роль відіграє підвищений порівняно з однолітками в масовій школі рівень розвитку різновидової тривожності, а це потребує задіяння інтенсивних ресоціалізаційних зусиль.

## **РОЗДІЛ 3. РЕСОЦІАЛІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ З ПІДЛІТКАМИ ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ЗАКЛАДУ**

### **3.1. Особливості ресоціалізаційної діяльності з депривованими тривожними підлітками-колоністами**

Негативний, гальмівний, нівелюючий характер депривації, маючи досить тривалу історію наукового вивчення (Дж. Боулбі, В. Васютинський, Я.Гошовський, Н. Карасьова, Й. Лангмейєр, З. Матейчек, В. Мухіна, Л. Осьмак, А. Прихожан та ін.), визнається деструктивним фактором особистісного становлення, який може навіть переключати онтогенез людини в дизонтогенез. Режим депривації трактується як болісний і травматогенний чинник, що може проявлятися упродовж усієї життєдіяльності та наповнювати життєвий шлях людини невпевненістю і тривожністю. Різновидові деприваційні синдроми спотворюють як соціальну, так і індивідуальну картину світу, особливо ж в умовах, коли людина перебуває в ув'язненні [5; 43; 45; 48; 49; 52; 53; 54; 55; 86; 102; 104; 138; 148; 152; 189; 195; 199].

Дослідники відзначають, що для успішної ресоціалізації депривованої особистості потрібно застосовувати сучасні розвивальні соціо- і психореабілітаційні технології [9; 18; 28; 29; 33; 52; 55; 62; 78; 86; 87; 97; 112; 126; 196]. Безперечно, у ракурсі визначеної проблематики окремого важливого статусу набуває специфіка розвитку підлітків – вихованців пенітенціарних установ, які переживають соціальну ізоляцію та внаслідок цього відчують майже перманентну різновидову тривожність. Переживаючи різні складні форми, види і типи депривації (соціальна, комунікативна, материнська, сімейна та ін.), колоністи поглиблюють девіантні риси характеру. Пенітенціарний режим як навчально-виховний і виправно-трудоий заклад закритого типу є своєрідним мірилом життєвої тривожності особистості, яка скоїла злочин та відбуває покарання у місцях та умовах позбавлення волі [23; 24; 100; 143; 144; 145; 170].

На підставі аналізу результатів теоретико-емпіричних досліджень ми вважаємо, що однією з найтипівіших рис депривованої особистості в колонії виступає якраз тривожність – своєрідний сигнал про невдоволеність, переживану небезпеку, страх за своє фізичне здоров'я та соціальну успішність дитини, яка перебуває на вкрай складному етапі онтогенезу.

Тому процес ресоціалізації неминуче ускладнюється поєднанням різних форм соціальної, психічної та патогенної дезадаптації значної кількості депривованих підлітків, симптомом чого є підвищений рівень тривожності. Така ускладнена ситуація потребує задіяння засобів медико-психологічної реабілітації з метою вирішення проблем психосоматичного чи нервово-психічного походження [52; 55; 70; 71; 87; 90; 126].

Як уже зазначалося, типові психічні стани ув'язнених зводяться насамперед до тривожного очікування часу звільнення, надії чи безнадії, приреченості, незахищеності чи уявлюваної захищеності, суму, нудьги, апатії, фрустрації, суїцидальних намірів тощо, отож тривога набуває статусу дуже важливого психостану.

До підвищеної тривожності депривовану особистість призводить повсякчасне активне пригнічення пенітенціарною системою базових потреб у спілкуванні, вільному пересуванні та інших необхідних речах і справах, тобто табу, заборони, регламентація, покарання, закон притлумлюють особистісну активність та заглиблюють людину у переживання різновидових обмежень.

Дослідники відзначають, що наукове обґрунтування психолого-педагогічних основ цілісної системи ресоціалізації підлітків засобами генетичної психології допоможе подолати негативні наслідки патогенної депривації та приведе до створення особистістю нових просоціальних намірів і прагнень [53; 54; 55; 110; 112; 126].

Услід за знаними вченими-психологами (Л. Божович, В. Давидов, Г.Костюк, С. Максименко та ін.) вважаємо, що тільки завдяки фаховій психолого-педагогічній допомозі, спрямованій на активізацію внутрішнього „генезисного саморуху”, долаються численні проблеми особистісного й

соціального характеру, зумовлені режимом багатьох обмежень, і стає можливим повернення підлітка-колоніста з обтяженим деприваційним (тюремним) життєвим досвідом до нормативного устрою суспільства. Відповідним чином такий саморух призведе до зниження неадекватно високого рівня прояву в нього різновидової тривожності [109; 110].

У контексті культурно-історичної парадигми, зокрема концептуальних поглядів Я. Гошовського, ми розглядаємо ресоціалізацію як систему спеціально організованої психолого-педагогічної розвивальної діяльності, зосередженої на подоланні складнощів, спричинених режимом депривації (зона актуального розвитку), та якісний перехід до оптимістичної і якісно видозміненої перспективи вільного індивідуального й соціального функціонування в недепривуючому довкіллі (зона найближчого розвитку). У підлітків з пенітенціарного закладу зона актуального розвитку є вкрай складною через соціальну ізоляцію та нашарування різновидової депривації, що породжує надто часті прояви різномодальної тривожності та істотно ускладнює ресоціалізаційний перехід до зони найближчого розвитку [53; 54; 55; 56].

Важливим завданням ресоціалізації як поновної соціалізації є нейтралізування багатьох негативів режиму депривації, який гальмує і спотворює нормальний перебіг індивідуального й соціального розвитку особистості та призводить до тривожності і суттєвих деформацій на всіх рівнях життєдіяльності.

Колоністи, як особлива велика група дітей підліткового віку, що внаслідок суспільних, економічних та морально-психологічних причин скоїли злочин, відбувають свій термін покарання, однак потребують різнопланової психолого-педагогічної та юридичної допомоги.

Окремого підходу для забезпечення успішної ресоціалізації потребує вивчення кримінально-психологічної типології досліджуваних – підлітків, які відбувають покарання у пенітенціарному закладі за різного роду скоєні ними злочини. Найскладніше відбувається робота з особливо небезпечними злочинцями (активні антисоціальні). Здебільшого це вже судимі рецидивісти,

стійка злочинна діяльність яких носить характер активної опозиції суспільству, його моральним, духовним і соціальним цінностям і нормам. Такі підлітки наполегливо й активно залучають до асоціальної діяльності в колонії інших осіб. Інші підгрупи: небезпечні злочинці (пасивні асоціальні) – особи, що «випали» із системи нормальних зв'язків і спілкування та є пасивними в просоціальній спрямованості; нестійкі злочинці – особи, що скоювали злочини не через стійкі делінквентні чи антисуспільні наміри й уявлення, а у зв'язку з включеністю в життєдіяльність кримінальних груп негативної антисоціальної спрямованості; ситуативні злочинці – особи, суспільна небезпека яких була виражена в випадково та ін. Зрозуміло, що така типологія, як і інші, носить умовний характер і, мабуть, не кожен злочинець може бути без коливань віднесений до якого-небудь певного типу. Можна також зустріти і змішані, проміжні типи, яким властиві риси інших типів, тобто кримінальна субкультура пенітенціарного закладу дуже різноманітна і складна. Тому цілеспрямовані ресоціалізаційні впливи повинні враховувати індивідуальну специфіку кожного колоніста.

Потрібно враховувати пенітенціарну специфіку розвитку депривованого підлітка-колоніста й нагальну необхідність надання йому кваліфікованої допомоги в усвідомленні екзистенційних суперечностей і тривожності та віднайдення адекватних шляхів і способів їх подолання з метою соціально-психологічної адаптації до нормативних цінностей недепривуючої спільноти у випадку звільнення з умов позбавлення волі.

Треба наголосити, що процес ресоціалізації депривованого підлітка-колоніста повинен супроводжуватися доланням негативних стереотипів та упереджень про нього як лише про соціального аутсайдера, адже завдяки гуманним ресоціалізаційним впливам можливі як зниження тривожності, так і успішна просоціальна адаптація після звільнення з пенітенціарного закладу.

Обтяжливим та ускладнювальним чинником ресоціалізації є попередній життєвий досвід колоністів, багато з яких були безпритульними, бездомними,

дітьми, позбавленими батьківського піклування, бездоглядними, дітьми вулиці, дітьми, які жебракують, неповнолітніми групи ризику тощо.

Тому ресоціалізаційної допомоги насамперед потребують такі категорії дітей, які найчастіше і демонструють підвищений рівень особистісної тривожності: а) безпритульні діти – діти, які не мали постійного місця проживання у зв'язку з утратою батьків, асоціальними формами поведінки дорослих у сім'ї, та діти, яких вигнали з дому батьки; б) бездоглядні діти – діти, які мали певне місце проживання, але вимушені були перебувати на вулиці в результаті матеріальної неспроможності опікунів (родичів, бабусь, дідусів); психічних розладів батьків; байдужого ставлення останніх до виховання дітей; в) діти-втікачі із виховних установ – діти, що зазнали психологічного, фізичного та сексуального насильства в закладах інтернатного типу та притулках; г) діти-втікачі із зовні благополучних сімей – діти з високим рівнем агресивності, конфліктності, патохарактерологічними особливостями, відхиленнями у психічному й особистісному розвитку; д) діти, що за своїми психологічними ознаками були схильні до постійного перебування на вулиці, оскільки позбавлені систематичного батьківського піклування; аутсайтери шкільних класів; діти з яскраво вираженими ознаками важковиховуваності, схильні до безцільного проведення часу, дромоманії тощо [52]. Саме вони, потрапивши в умови позбавлення волі та поміщення у виправно-виховний заклад, серед однолітків-колоністів демонструють часті прояви підвищеної тривожності, особливо якщо ще й посідають непрестижні статусно-рольові місця в ієрархії пенітенціарної субкультури.

Врахування статусно-рольової диференціації колоністів є важливим завданням, виконання якого стимулюватиме, а не пригальмовуватиме ресоціалізаційні досягнення. Функціональний наголос потрібно робити на актив – група засуджених, які твердо стали на шлях виправлення, беруть участь у навчанні, трудовому процесі і громадському житті й власними активними діями сприяють перевихованню інших засуджених.



Слід враховувати специфіку групи резерву, яка подібна до групи активу, але члени якої не допомагають у перевихованні інших.

Окремої уваги потребують учасники групи пасиву – засуджені, які вагаються при виборі стратегії нової поведінки.

Проте найбільшої ресоціалізаційної уваги потребують важковиховувані – особи, які не стали на шлях виправлення, ухиляються від праці, перешкоджають навчально-виховному процесу. Звичайно, виправно-трудова психологія в аналізі й оцінці особи засудженого підлітка виходить з оптимістичного прогнозу, згідно з яким у кожній людині можна і потрібно виявити позитивні риси, які б важкі злочини вона не скоїла. Тому, спираючись на ці позитивні риси, можна приступити до перевиховання і формування соціально-позитивної особистості, тобто через реєдукацію (перенавчання) можна досягнути бажаних просоціальних результатів. Зниження тривожності упродовж реєдукаційних занять висувається в ранг чільних завдань ресоціалізатора.

У вирішенні такого проблемогенного спектру ми спираємося на науково-методологічний доробок провідних фахівців у цій галузі, згідно з яким ресоціалізацію пропонується розглядати як визнання того, що на деяких фазах розвитку спільна діяльність декількох індивідів (наприклад, психолог-„ресоціалізатор” і депривовані діти) потребує вирішення конфлікту між їхніми різними центраціями (психолог на ре-соціалізацію, діти є де-соціалізовані). Така різновекторна опозиція настановлень призводить до побудови (конструювання) нових координацій в індивіда. Тобто за умови спільної координації діяльності, зокрема за „ефектом наслідування моделей” – позитивних просоціальних осіб, форм і способів життєіснування, можливі не лише імітаційні зрушення, а й справжній прогресуючий поступ у розвитку особистості. Отож для успішної ресоціалізації депривованих осіб можливий такий основний шлях – виправлення і відлагодження „неадекватної комунікації” у напрямку не тільки „компенсаторного виховання”, а й на рівні

подолання соціокогнітивних конфліктів та залучення „адекватної педагогіки” [9; 18; 28; 29; 33; 52; 53; 54; 55; 56; 62; 78; 87; 126; 175; 196; 214].

Ресоціалізація депривованих підлітків-колоністів з помітними проявами тривожності є динамічним процесом, в ході якого змінюється структура значущих стосунків з мікро- і макродовкіллям, насамперед на психоемоційному рівні, а також відбуваються зміни в соціальній ідентичності з переорієнтацією на здорове просоціальне середовище. Побудова моделей успішної життєдіяльності після звільнення з пенітенціарного закладу призводить до того, що після тренінгово-розвивальних впливів відбуваються зміни в особистісній ідентичності, зокрема з переважанням репертуару сімейних, професійних ролей. Для цього потрібно створити спеціальні умови, адже підлітками вирішуються важливі соціально-психологічні проблеми як актуального соціально-ізоляційного сьогодення, так і майбутнього звільнення з колонії. Тому ідентифікаційні просоціальні поведінкові моделі потрібно орієнтувати насамперед на вироблення навичок збалансованого й неконфліктного спілкування у пенітенціарному закладі, а також націлювати підлітків на оптимальні і якомога гармонійніші стосунки в батьківській сім'ї. Завдяки цьому досить помітно змінюються особистісні характеристики у плані ставлення до норм і правил, знижується рівень тривоги, агресії та інших дискомфортних станів, тобто відбуваються досить значні позитивні (просоціальні) зміни системи цінностей колоністів.

Однак варто застерегтися від того, що підлітки, які були учасниками тренінгових груп, але з різних причин покинули їх, можуть демонструвати часткове повернення до асоціальних комунікативних норм (поява тривожності, невпевненості, агресивності, брехливості у взаєминах, погіршення ставлення до норм і правил, поява нових антиреферентних ідеалів тощо). Тому деякі показники поведінкової активності таких колоністів (рівень тривожності, невпевненість у собі, самоагресія, рівень стигматизації, загальна психоемоційна розбалансованість і вигорання) проявляються істотніше й помітніше, ніж ці ж

характеристики у вибірці, яка продовжувала брати участь у розвивально-тренінгових заняттях.

Просоціальні зміни в переконаннях депривованих тривожних підлітків, які відбуваються після покарання, пов'язані насамперед з особливостями ресоціалізаційної (психореабілітаційної) дії, оскільки цей період є сензитивним для переосмислення старих переконань і засвоєння нових цінностей і навичок спілкування.

Нами встановлено, що найважливішими детермінантами особистісної тривожності підлітків-колоністів були: 1) гостра нестача свободи через обмеження волі у виправно-виховній колонії, дефіцит опіки, турботи, любові, ласки, уваги та переживання на підставі цього синдромів „афективної тупості”, знехтуваності, занедбаності, самотності й інших аутсайдерських тенденцій; 2) режимний характер повсякденного життєіснування, суворе регламентація проведення особистого часу; 3) звужене й обмежене коло спілкування через закритий мікроклімат установи, постійне перебування у замкнутому комунікативному просторі та перенасичення спілкуванням; 4) загострене відчуття депресивності, фрустрованості, емоційного незадоволення й орієнтація на ворожість чужого соціального довкілля через психотравми дитинства, випадки жорстокості з боку персоналу пенітенціарного закладу та міжособистісні конфлікти між вихованцями (знущання, побої, цькування, приниження тощо) [121; 122; 123; 124].

Недостатність спонукально-мотиваційної сфери, підвищена психічна тривожність, нерозвинутість емоційно-вольових конструктів, загальна дисфункція Я-концепції, тривале перебування у фазі когнітивного дисонансу (або штучного консонансу) вносять хаотизм у внутрішній світ депривованого підлітка-колоніста, понижують його особистісну неповторність і автономність, а також сповільнюють ефективність впливу ресоціалізаційних зусиль.

Одним з найважливіших чинників тривожності є перерваність реального соціально-духовного контакту із зовнішнім світом, сім'єю, що істотно ускладнює процес становлення депривованої дитини, адже її розвиток

детермінується як умовами пенітенціарної життєдіяльності, так і сферою найближчого соціального докiлля, яке, будучи здебільшого референтним, задає тон і вектор усього актуалгенезу. А він у колонії досить часто антиресоціалізаційний, тобто підлітки набувають один від одного додаткового злочинного досвіду та замість перевиховання іноді ще більше криміналізуються.

За допомогою професійних психолого-педагогічних ресоціалізаційних зусиль відбувається оптимізація форм, способів і механізмів самосвідомості, що призводить до становлення просоціально орієнтованої свідомості. Також розвивально-тренінгова діяльність призводить до осмислення депривованим підлітком-колоністом власної актуальної ситуації розвитку, і на підставі цього виробляється готовність до змін та вибудовуються перспективи набуття нових тотожностей на рівні особистісних ролей. Виникає можливість відчувати себе в новій системі ієрархійних статусів і застосування внаслідок цього «нетривожних» поведінкових моделей. Оволодіння на рівні тренінгової взаємодії новими просоціальними нормами зменшує інтенсивність застосування механізмів психозахисту та культивує впевненіші й адекватніші патерни міжособистісного спілкування.

Безперечно, ресоціалізація передбачає надання кваліфікованої допомоги в усвідомленні підлітками екзистенційних суперечностей, які мимоволі постають у стінах пенітенціарного закладу, та стимулює віднайдення ними адекватних шляхів і способів подолання з метою соціально-психологічної адаптації до просоціальних норм і цінностей.

Отож одним із найважливіших завдань ресоціалізації є нейтралізування численних негативів режиму соціальної ізоляції, який гальмує і спотворює нормальний перебіг індивідуального й соціального розвитку особистості та призводить до суттєвих деформацій на всіх рівнях життєдіяльності. По суті, типовою тенденцією у колонії є обопільна криміналізація свідомості шляхом зараження і навіювання тих підлітків, які мають дуже незначний часовий досвід перебування у пенітенціарній субкультурі від тих однолітків, які мають

тривалий і неодноразовий рецидивний досвід. Тому визначальною лінією ресоціалізаційних зусиль є створення просоціальних орієнтирів і позитивних моделей успішної й оптимістичної життєвої самореалізації особистості, яка долає деприваційні обмеження.

Загалом, як вважають фахівці, ресоціалізація є системно-ієрархізованим розгалуженим психолого-педагогічним феноменом, що складається з поєднання реабілітаційних, рекреаційних, інкультураційних, реадaptaційних та інших засобів і технологій, які мають основним завданням повернення депривованих дітей до усталених соціокультурних параметрів і норм суспільства, завдяки оптимізації просоціальних моделей їх життєдіяльності [18; 29; 33; 54; 55; 70; 71; 78; 87; 126; 135; 174; 175; 196].

Ми виходимо з того, що *ресоціалізаційну готовність депривованого тривожного підлітка-колоніста можна презентувати у вигляді ієрархізованої системи соціально-психологічних настановлень, що характеризується переходом суб'єкта через реструктуризацію свідомості від елементарних форм самоактивності до сформування в нього оновленого й видозміненого глобального самоствавлення і самоствердження, які проявляються в якісно нових соціальних ролях і статусах, що переживаються без зайвої та надмірної екзистенційної тривожності*. Рівень ресоціалізаційної готовності таких колоністів залежить від узгодження у їхній психоструктурі таких параметрів як позитивність-негативність самоствавлення, тотожність-дихотомійність самооцінки, чіткість-дифузність самоуявлення, активність-пасивність просоціальних настановлень і в цілому від бажання змінити негативний статусно-рольовий імідж (колоніст, в'язень, «малолітній зек», соціальний аутсайдер тощо) на просоціальний образ сучасного підлітка. Звичайно, що це не образ, який відповідає непоціновуваним субкультурним стереотипним кліше («заучка», «ботанік», «стукач»), а зліпок умовних позитивів підліткової популяції (наприклад, «модний спортивний підліток, який орієнтується в музиці»). Тому окремого важливого універсально-методологічного статусу набує положення генетичної психології (за С. максименком), що тільки завдяки

фаховій психолого-педагогічній допомозі, спрямованій на активізацію внутрішнього „генезисного саморуху”, долаються численні проблеми особистісного й соціального характеру, зумовлені режимом тотальних обмежень, і стає можливим повернення людини з обтяженим деприваційним (девіантним, кримінальним та ін.) життєвим досвідом до нормативного устрою суспільства.

*Отож ресоціалізація передбачає тривалу професійну соціорекреативну діяльність з ускладненим об'єктом – депривованими дітьми, які перебувають у пенітенціарному закладі, відбувають покарання за скоєні злочини та досить часто є носіями рис девіантного й делінквентного характеру.*

### **3.2. Основні вектори розвивально-тренінгової роботи із засудженими тривожними підлітками-колоністами**

Спеціалісти у галузі пенітенціарної психології вважають, що перспективним є виправлення правопорушника насамперед через сповідь, покаяння, примирення (медіації) з потерпілим, що створює передумови для справжньої перебудови особистості, її ресоціалізації і створення перспективи для соціальної адаптації [5; 43; 45; 48; 49; 52; 70; 71; 90; 104; 135; 138; 174; 175; 176; 189; 195; 199; 213; 214; 226].

Магістральним напрямком реформування пенітенціарної системи на правничому рівні повинно стати і врахування психологічних складових. Зокрема, гуманізація виправно-виховної системи повинна здійснюватися через розробку і впровадження більш м'яких мір покарання, скорочення термінів покарання, введення альтернативних позбавленню волі мір соціального плану (наприклад, санкційовані судом обов'язкові громадські роботи), індивідуалізацію мір покарання стосовно підлітків, які скоїли злочин тощо. Тому такі модернізаційні процеси потребують глибоких і різнобічних психологічних досліджень з розробки та впровадження широкого спектра психолого-педагогічних методів впливу на особистість і групу засуджених.

Ресоціалізація зводиться до того, що у виправно-виховній доктрині каральна функція значною мірою повинна поступитися місцем методам індивідуального впливу базованих на глибокому психологічному аналізі особистості засудженого підлітка. Діалогізм із засудженим як альтернатива репресії стає провідною формою задіяння ресоціалізаційних впливів. Цілком очевидним є те, що до ресоціалізаційної роботи й участі у виховному (перевиховному) процесі в стінах колоній повинні бути фахівці з психології та соціальної роботи, а також соціологи, культурологи і священнослужителі.

Головним аргументом реальної гуманізації пенітенціарної (як насамперед виправно-трудової) та ресоціалізаційної (поновно соціалізаційної) системи повинно стати скорочення термінів покарання, адже тривале позбавлення волі (понад три роки) призводить до деградації особистості ув'язненого підлітка, до засвоєння на особистісному рівні «злочинських» традицій, поведінкових актів, стереотипів, тобто подальше зараження кримінальнотою (пенітенціарною) субкультурою.

Ресоціалізаційна робота у виправній установі повинна здійснюватися адміністрацією та всіма працівниками, тобто комплексною командою фахівців, що взаємодіють у рамках функціональних обов'язків і професійної компетентності на основі загального підходу у межах певної змістовної моделі і взаємозв'язаних заходів, які здійснюють систему, спрямованих на гармонізацію (діяльнісну, психоемоційну, комунікативну та ін.) та підготовку засудженого до життя на волі, його реінтеграції в суспільство.

Основні ресоціалізаційні вектори успішного становлення і функціонування психореабілітаційної служби колонії можна згрупувати так: 1) соціально-адаптаційні: нормальні неагресивні стосунки в колонії та згодом у сім'ї; наявність житла і прописки на волі; наявність постійного місця роботи або забезпечення можливості його віднайдення; корисне просоціальне проведення дозвілля; підвищення загального освітнього і культурного рівня; нейтралізація та розрив зв'язків із злочинним світом; 2) змістовно-методичні: інтенсивне залучення змісту і форм психологічної, педагогічної, соціальної,

медичної реабілітації; 3) організаційні: наявність команди фахівців з чіткими ресоціалізаційними завданнями; функціональна взаємодія фахівців на протокольному і непротокольному рівнях; включеність усього колективу виправної установи в психореабілітаційний процес.

Водночас більшість дослідників стверджує, що ресоціалізація як активна психо- і соціореабілітація засуджених у виправно-трудовах установах має свою специфіку і носить пріоритетно соціально-психологічний характер. Тому її зміст, форми і методи залежать у першу чергу від особливостей суб'єктів реабілітації. Найчастіше в особі засудженого як у фокусі сконцентровані проблеми біологічного, соціального і психолого-педагогічного генезу, що нагально зумовлює необхідність комплексної допомоги з боку різних фахівців [9; 18; 28; 29; 33; 52; 55; 62; 78; 86; 87; 112; 126; 196]. Цілі, загальні завдання, принципи і характер допомоги при цьому є універсальними для усіх учасників реабілітаційного процесу, здійснюваного на гуманістичній основі та зорієнтованого на зниження особистісної та екзистенційної тривожності.

Ресоціалізація як зниження базової (закладової) депривації та тривожності підлітка-колоніста передбачає нейтралізацію різноманітних психологічних бар'єрів як внутрішню перешкоду психологічної природи, що заважає неповнолітнім засудженим успішно адаптуватися до умов відбування покарання, підтримувати партнерські (а не дискримінаційні й сегрегаційні) комунікативні контакти з іншими засудженими, правильно сприймати вимоги, що ставляться до них з боку адміністрації, а також будувати позитивні й оптимістичні перспективи розвитку їхньої особистості.

Слід враховувати, що психолого-педагогічні дії, спрямовані на поновну соціалізацію особи підлітка-колоніста як неповнолітнього засудженого пов'язані з подоланням суперечностей, що виникають між ним і середовищем, а також внутрішніх псуперечностей юної асоціальної особи. Ресоціалізаційні дії досить часто дії викликають велику нервову напругу виховуваного, підвищуючи тим самим і без того достатньо загострений рівень тривожності.



Головна особливість неповнолітнього злочинця полягає в тому, що протиріччя духовного світу виявляються в несумісній у рамках однієї особи спрямованості позитивній і негативній. Таким чином, в системі спонукань злочинця виражена внутрішня конфліктність між позитивним і аморальним ставленням до ряду норм поведінки члена суспільства. Друга особливість полягає в тому, що внутрішній конфлікт особи вирішується в конкретних життєвих ситуаціях на користь аморальних спрямувань. Усе це загалом перебігає у постійному психоемоційному фоні агресивності, невпевненості, боязні, страху, тривожності насамперед через відчуття особистої антисоціальності, за яку може в будь-який момент наступити покарання, насамперед у вигляді ув'язнення.

Знаходячись в умовах соціальної ізоляції, підліток для навколишніх людей статус злочинця, тому на нього починають впливати різного роду психогенні стигматичні чинники, які призводять до різноманітних невротичних реакцій, типовими з яких є тривожно-депресивне очікування і страх. До того ж підліток потрапляє в дуже специфічне середовище спілкування, що характеризується у край високим рівнем агресивності й тривожності. Умови виконання покарання викликають внутрішньоособовий конфлікт, підвищену емоційну напруженість, депресію, розпач, соціальну аутизацію підлітка-колоніста, що істотно ускладнює його ресоціалізацію. Засуджені переживають глибокі, гострі переживання, зумовлені дією пенітенціарного мікроклімату й ситуацією відбування покарання, почуття страху у зв'язку з тим, що їм належить знаходитися в середовищі злочинців. Виникає стан тривоги, фрустрації, відчуття втрати, непереборних перепон, тобто загальне ослаблення вітальних сил [52; 138; 148; 214; 226].

Важливим вектором ресоціалізації є врахування фактора накладання вікової та соціальної кризи в онто- і соціогенезі підлітка-колоніста. Звичайно, одним з небажаних наслідків дисгармонійного переживання ним життєвої кризи та неадекватного вирішення рольового конфлікту, що її супроводжує, є особистісні дисгармонії. У дитини підліткового віку, яка скоїла злочин та

відбуває ув'язнення у пенітенціарному закладі, це можуть бути: а) особистісний інфантилізм (нерозвинутість чи запізнення в розвитку життєвих ролей); б) девіантна поведінка як засвоєння таких моделей поведінки (ролей), які не сприяють адаптованості особистості і ведуть до соціальної дезадаптації або до сурогатних форм адаптації; в) дисгармонійність життєвого сценарію підлітка, тобто схильність до поведінки, що є причиною всіляких життєвих невдач; окремим видом дисгармонійного життєвого сценарію є такий, що призводить до випадків віктимної поведінки (в широкому розумінні цього слова), тобто не лише до поведінки, що провокує агресивну поведінку з боку потенційного агресора, а й до провокування ставлення до себе, як до уособлення ролі «жертви» всіляких обставин та інших людей. Звичайно, такі дисгармонії суттєво підвищують фон різновидової тривожності та повинні бути врахованими для нейтралізації упродовж ресоціалізаційного впливу [6; 79; 88; 107; 115; 118; 126; 241].

В умовах виховної колонії слід приділити увагу як переорієнтації спрямованості особистісної саморегуляції засуджених, міняючи її з негативної та суперечливої на позитивну, так і формуванню сили волі, довільного самоконтролю і саморегуляції, що в сукупності становлять динамічну й результативну сторону успішної ресоціалізації.

У ресоціалізаційних впливах потрібно враховувати, що часті бар'єри спілкування викликають високу міжособистісну напруженість у взаєминах, тому посилюється відкрита ворожість, розвивається суб'єктивне відчуття самотності, що супроводжується найсильнішим почуттям страху і жалості до себе, зростає кількість конфліктів у середовищі засуджених підлітків, а отже й загальне тло тривожності.

У процесі ресоціалізаційної виховної дії співробітники часто стикаються з невиконанням засудженими підлітками вимог, що пред'являються до них. Це зумовлено і загальновіковими особливостями (почуття дорослості, нонконформізм тощо), і асоціальним досвідом підлітків. Такий дисбаланс свідчить про виникнення смислового бар'єру, який виникає або щодо певної

вимоги, або щодо певної людини. Реакція відмови також є характерною ознакою емоційного бар'єру, причому слід відзначити, що засуджений відчуває сильні переживання, які роблять його розум недоступним аргументам логіки. Такі кризово-конфліктні емоції заважають засудженому усвідомити правомірність вимог вихователя, породжують як опір, так і страх, невпевненість, тривожність і депресію.

Потрібно враховувати й велику складність у процесі ресоціалізаційного перевиховання, яку створює мотиваційний бар'єр. Перебудова спрямованості підлітка-колоніста в процесі перевиховання його як засудженого на певний термін в'язня виражається в появі різноманітних позитивних тенденцій, які служать джерелом суспільно корисній діяльності, що все розширюються і збагачуються. У цьому процесі, передусім, змінюються, перебудовуються і збагачуються новим прсоціальним змістом мотиви, виникають різні цілі й установки, розвиваються перспективи потенційної самореалізації як у колонії, так і згодом на волі.

Загалом, ресоціалізаційні тренінгово-розвивальні впливи повинні бути зорієнтовані на подолання психологічних бар'єрів неповнолітніх засуджених, які в процесі перевиховання вибудовують потужні системи власного психозахисту. Тому вся соціо- і психореабілітаційна діяльність повинна бути спрямованою на подолання адаптаційних, смислових, емоційних, мотиваційних бар'єрів і бар'єрів спілкування. Такий підхід істотно знизить загальний рівень тривожності та сприятиме успішній ресоціалізації.

Одним з ключових напрямків ресоціалізаційної роботи з колоністами є врахування тривалості їхнього кримінального і пенітенціарного досвіду, адже залежно від тривалості перебування людини в закритому середовищі може бути виявлена психологічна готовність до орієнтації на емоційно-оцінну або фіксовану поведінкову складову в установках. Зрозуміло, що у в'язниці смислові установки опідлітка можуть актуалізуватися через суб'єктивне минуле (спогади про волю, стереотипізація життєвих ситуацій через звернення до асоціального досвіду минулого) або через суб'єктивне сьогодення (готовність

або небажання жити в справжній психологічній реальності, яка характеризується тотальним обмеженням волі та має депресивно-тривожний мікроклімат жорстких (іноді жорстоких) взаємин). Отож окремо слід наголосити, що на психологічні особливості цільових орієнтрирів і вольової саморегуляції неповнолітніх засуджених в умовах відбуття покарання значною мірою впливають насамперед такі чинники, як вид скоєного злочину, термін (етап) відбуття покарання, рівень попереднього девіантного (зокрема й сімейного) кримінального досвіду.

Обов'язково потрібно враховувати специфіку смислових установок депривованих тривожних підлітків, які визначаються зовнішніми межами психологічного простору (особливості взаємодії з оточенням, віра в авторитетну особу, соціальна невпевненість, ухилення або поверхневність в соціальних контактах, помилковий альтруїзм при агресивній поведінці, конфліктність в міжособових стосунках, підпорядкування субкультурним нормам) і внутрішніми межами, якими виступає емоційний фон (латентна тривога, негативні переживання, відсутність почуття безпеки, слабо виражений емоційний контроль, імпульсивність, внутрішня конфліктність, втома, дратівливість). Про необхідність врахування такого ресоціалізаційного ракурсу йдеться у низці досліджень, присвячених пенітенціарності [5; 6; 37; 45; 49; 52; 88; 91; 107; 130; 199; 224]. На ресоціалізаційну готовність колоністів можуть блокувати такі маркери, що зумовлюють особливості їхніх смислових установок, зокрема деформація психологічного простору, звичний стереотип поведінки і діяльності у вузькій соціальній сфері, розмитість далеких життєвих планів, підпорядкування домінуючим субкультурним нормам, відсутність почуття безпеки і упевненості. Зазвичай це проявляється на рівні таких показників, як ригідність, соціальна пасивність, кримінальний стереотип поведінки, шаблонність у вчинках, песимістична, домінування категорій кримінальної субкультури, нещирість та інших асоціально орієнтованих поведінкових проявах.

Ми вважаємо, що ресоціалізаційний вектор як синтез психопрофілактичної та психокоректувальної роботи, в основі якої лежить врахування базових домінант психіки засудженого підлітка в закритому пенітенціарному докїллі, дозволяє актуалізувати формування його індивідуальної та соціально-психологічної готовності до трансформації своїх життєвих сенсів і цінностей в процесі самореалізації.

Важливим вектором ресоціалізаційної діяльності повинна стати нейтралізація негативних психоемоційних станів колоністів, адже слід зазначити, що більшості ув'язнених притаманні специфічні емоційні стани (агресивність, тривожність, недовірливість, підозріливість, дратівливість, збудливість, пригніченість, почуття власної неповноцінності тощо). Вони зумовлюють насамперед такими чинниками: 1) соціальною депривацією як ізоляцією від суспільства і розміщенням у замкненому середовищі – пенітенціарній установі; 2) блокуванням, обмеженням у задоволенні базових екзистенційних потреб, у першу чергу білогічних та соціальних, через тотальну регламентацію поведінки нормативно-правовими розпорядженнями пенітенціарної установи; 3) безальтернативним і примусовим включенням до гомогенних (одностатевих і антисоціальних) груп.

Як ми вже зазначали, жорстка регламентація поведінки правилами, що визначаються ворожим щодо засудженого середовищем, та наявність широкого спектру санкцій за їх порушення, формують пасивність і прагнення уникнути будь-яких змін. Тому ресоціалізаційна пасивність є типовою ознакою фахової психологічної роботи з підлітками-колоністами. Оскільки ув'язнений живе у постійному тісному оточенні, порушення правил може відбутися і не з його вини, а через те, що його хтось підштовхнув, обмовив або неправильно витлумачив його слова. Отож підліткові-колоністові потрібно не лише постійно контролювати власні вчинки, але і прораховувати можливі варіанти поведінки партнерів по спілкуванню. Невдоволення і ворожість посилюються через те, що конфлікти, які виникають у мікросередовищі засуджених, важко врегулювати, а можливості змінити оточення немає. Тому перманентна занепокоєність і

підозріливість набувають хронічного характеру, нагнітаючи постійну внутрішню напруженість і тривожність, що може з латентного стану перейти в агресію або автоагресію.

Підліток упродовж тривалого часу (терміну покарання) знаходиться в одній і тій самій соціальній групі, тому конфліктні ситуації нерідко переростають у злочини, а загалом це як підвищує рівень загальної тривожності, так і ускладнює ресоціалізацію.

Упродовж останніх п'ятнадцяти років нами здійснюється емпіричне вивчення підлітків, які відбувають покарання в пенітенціарних установах. На підставі узагальнення теоретичних результатів у галузі психокорекції та психотренінгової роботи [60; 68; 108; 113; 117; 193; 208] і власних теоретико-емпіричних пошуків ми *розробили, апробували й запровадили в ресоціалізаційний процес Ковельської виховної колонії „Програму ресоціалізаційного розвивального соціально-психологічного тренінгу із засудженими підлітками-колоністами”* (див. Додаток А).

В основу ресоціалізаційної роботи з підлітками пенітенціарного закладу з метою вирішення проблеми надто частого прояву підвищеної тривожності серед підлітків-колоністів нами були задіяні основні блоки медіально-рефлексійного тренінгу, які базувалися на розробленій Я. Гошовським генетично-психологічній розвивальній системі медіації, яка сприяє покращенню ресоціалізаційних зусиль і результатів [56].

Медіально-рефлексійний тренінг, що проводився з підлітками-колоністами, відбувався як відпрацювання цілого реабілітаційно-терапевтичного комплексу. Корекційно-терапевтичні основи тренінгової роботи у контексті широкої ресоціалізаційної діяльності сприяли наданню психологічної допомоги депривованим підліткам та сприяли усвідомленню причин тривожності, депресії, фрустрації, пригніченості та інших негативних психостанів. Також застосування тренінгу сприяло подоланню надмірної тривожності, зміні ієрархії в системі цінностей і домагань, формуванню самоповаги, набуттю навичок активнішого просоціального спілкування.

Ресоціалізаційна допомога засудженим в ході відбуття покарання є насамперед консультаціями, що проводяться психологами і соціальними працівниками [70; 71; 90; 108; 113; 193]. Однак найпліднішими є тренінгові технології, що передбачають активну участь засуджених у заходах щодо вироблення в них умінь і навичок самодопомоги. Тренінг має на меті вивчення соціально прийнятних, некримінальних способів подолання ситуацій, що виникають в повсякденному житті. Носієм процесу навчання є група, зя кою упродовж задіяння тренінгових завдань і занять застосовуються психологічні, педагогічні, соціально-педагогічні та інші методи. Ефективність психокорекційної роботи багато в чому визначається правильністю комплектування тренінгових груп зі складноструктурованої вибірки – підлітків, які відбувають покарання у пенітенціарному закладі.

*Цільова спрямованість тренінгу – ресоціалізаційна допомога та підготовка засуджених підлітків-колоністів до звільнення.*

При комплектуванні тренінгових груп важливо дотримуватися принципу добровільності. Не можна залучати засуджених у такі групи під загрозою дисциплінарних стягнень. Проте психологові, начальникам загонів треба проводити із засудженими індивідуальну роз'яснювальну роботу, переконуючи в необхідності пройти спеціальну психологічну підготовку.

Важливою вимогою до учасників психокоректувальних груп є психічне здоров'я засуджених. До складу груп не варто включати психопатичних осіб, гостро депресивних хворих, а також засуджених, які під впливом критики можуть ставати ще більше тривожними або агресивними.

Природно, вербальна агресія, занепокоєння завжди мають місце в психокоректувальній роботі. Це може бути стимулом розвитку групи. Проте до складу групи не можна включати „вибухових” колоністів, які в гострій ситуації можуть вчинити фізичний вплив на інших учасників тренінгу. З такими особами слід проводити індивідуальну психокоректувальну роботу.

За неофіційним статусом у групу можна включати представників усіх стратів (рівнів), за винятком тих, кого дуже не поважають і нехтують

(„скривджених”). Для останніх потрібно розробляти спеціальні програми, спрямовані на розвиток їх емоційно-вольової сфери, упевненості в собі, зниження конформності тощо.

Небажане включення в групу „злочинських авторитетів”, адже їх високий соціальний статус стримуватиме активність інших засуджених колоністів. Прийнята ними соціальна роль сильної, справедливої, „крутої” особи не дозволить їм саморозкритися, визнати свої слабкості і проблеми. Участь такого підлітка в групі може призвести до того, що реальним керівником групової взаємодії виявиться не психолог, а авторитетний засуджений. За наявності в групі двох лідерів „злочинської еліти” між ними можуть початися суперництво, конфронтація, що переходять у конфлікт поза тренінгом. Інші учасники Т-групи можуть почуватися гіпертривожно й неадекватно.

Не рекомендується, щоб члени групи істотно розрізнялися за терміном ув'язнення, адже відомо, що колоністи з тривалішим терміном дуже ригідні і важко піддаються психологічній корекції.

Здійснюючи підбір колоністів у Т-групи, треба звертати увагу на такий особистісний чинник, як кримінальна зараженість (чи педагогічна занедбаність) засуджених. Можна виділити декілька показників, за якими визначається кримінальна зараженість: кількість скоєних злочинів і інтервал часу між ними; характер злочинів (тяжкість, цинізм, жорстокість до жертви); ранній кримінальний розвиток (спецшколи, виховні колонії); відношення до злочину; ставлення до адміністрації колонії, у тому числі до психолога (при явній неприязні складно здолати психологічний бар'єр і здійснювати психокорекційну роботу); рівень засвоєння кримінальних („злочинських”) норм і солідарності з ними; соціальні зв'язки (наявність або відсутність, позитивний або негативний характер); уявлення про свої життєві плани і перспективи (реальність, спрямованість, готовність до реалізації).

У Т-групу не повинно входити багато засуджених (не більше 2-3 осіб) з явно вираженою кримінальною та агресивною спрямованістю, бо це може



виявитися не психокорекційною роботою, а, образно кажучи, семінаром з обміну досвідом злочинної діяльності.

Що стосується індивідуально-психологічних особливостей, то група не може бути однорідною. Подібність засуджених за психологічними параметрами сприяє взаємній привабливості, підтримці, створенню довірчих стосунків у групі, знижує тривожність, але відмінності відкривають ширші можливості для конфронтації та підвищення нейротизму і тривоги.

Оптимальна чисельність тренінгової групи для засуджених колоністів - 7-9 осіб. За меншої кількості скорочується можливість взаємного обміну досвідом, а при чисельності більше, ніж 10 осіб, зменшується час на взаємний обмін думками, на аргументацію своєї позиції, ускладнюється процес контролю за поведінкою „важких” і „надто тривожних” колоністів.

Упродовж перебігу тренінгових занять нами активно використовувався ряд методів, зокрема групової дискусії як способу організації спілкування учасників групи, який дозволяє зіставити протилежні позиції, побачити проблему з різних сторін з урахуванням багатоманітного життєвого (досить часто – девіантного, кримінального, травмогенного та ін.) досвіду колоністів. Ми використовували всі три типи орієнтації дискусій : а) біографічну - група аналізує труднощі особистого життя окремого учасника (допенітенціарний, пенітенціарний досвід); тематичну - вивільняються проблеми, значущі для конкретних випадків життєдіяльності в колонії; міжособистісну - аналізується процес взаємодії між членами групи безпосередньо упродовж тренінгу.

Від початкових фаз (невдоволення, розчарування, відмова і прагнення піти з групи) через надання допомоги (виокремлення завдань, підказка про шляхи, способи, засоби і методи співпраці у Т-групі) у створенні робочої атмосфери модератор (ресоціалізатор) повинен поступово зменшувати свою активність, передавши ініціативу саморозкриття учасникам тренінгових занять.

*Основними завданнями тренінгу* було навчити підлітків-колоністів: розуміти психологічні закони ефективної взаємодії співробітницького підходу; засвоїти уміння створювати оптимальний психоемоційний фон

взаємодії, контролювати і використовувати власні емоції у спілкуванні; оволодіти прийомами переконливого впливу; навчитися продуктивно вирішувати завдання спілкування не за рахунок іншого, а спільно; навчитися встановлювати і підтримувати контакт під час спілкування; навчитися адекватно сприймати і подавати інформацію; засвоїти вміння активно слухати; підвищити чутливість до сприйняття і розуміння емоційного стану співрозмовника; розширити діапазон сприйняття і використання невербальних способів спілкування; набути впевненої поведінки у різноманітних ситуаціях; використовувати у повсякденному житті засвоєних навичок успішної партнерської взаємодії як запоруки «нетривожного» спілкування.

Визначальною метою тренінгу був пошук альтернативних (просоціальних, соціально прийнятних) способів задоволення власних потреб підлітків-колоністів і взаємодії з оточенням. Адже в ході тренінгу вирішуються такі робочі завдання: усвідомлення власних потреб; відреагування і відрефлексування негативних емоцій тривожності і навчання прийомам регулювання свого емоційного стану; формування адекватної самооцінки; навчання способам цілеспрямованої поведінки, внутрішнього самоконтролю і заборони негативних імпульсів; формування позитивних моральної позиції, життєвих перспектив і планування майбутнього.

Психотехніка, використовувана в тренінгу, в основному спрямована на навчання підлітків використанню прямої та нетривожної відмови від небажаної поведінки замість звичних для них способів агресивного й тривожного реагування, навчання оцінці соціальних ситуацій, підкріплення гальмування і погашення агресивних стереотипів поведінки та впевненої, не боязкої, не надмірно тривожної реакції на них, підкріплення впевненої поведінки формування більш адаптивних і нетривожних поведінкових патернів, посилення і розширення продуктивних поведінкових реакцій, мінімізацію тривожності на рівні спілкування та вироблення навичок оптимістичного самоствердження.

Розроблені рекомендації засновані на гуманістичному, генетично-психологічному, розвивальному, а не на директивному і жорстко структурованому підході в психотерапії.

По суті, у теоретико-методологічному і власне методичному плані в програмі тренінгу була застосована традиційна психологічна модель покрокової зміни тривожної поведінки, яка узагальнено зводилася до таких кроків: перший крок *«усвідомлення»* як розширення інформації про власну особистість і проблему тривожної поведінки та її природу; другий крок *«переоцінка власної особистості»* як оцінка того, що підліток-колоніст відчуває і думає про себе і власну поведінку в антисоціальному минулому, пенітенціарному теперішньому і просоціальному майбутньому; третій крок *«переоцінка оточення»* як реальна оцінка того наскільки власна тривожна поведінка впливає на оточення; четвертий крок *«внутрішньогрупова підтримка»* як вироблення навичок відкритості, довіри і співчуття групи при обговоренні проблеми тривожної поведінки; п'ятий крок за умовною назвою *«катарсис»* як відчуття і вираження власного ставлення проблеми тривожної поведінки в умовах відбування покарання; шостий крок *«зміцнення Я»* відбувався як пошук, вибір і ухвалення рішення діяти, формування впевненості в здатності змінити тривожну поведінку й побудувати оптимістичну Я-концепцію; сьомий крок *«пошук альтернативи»* проявлявся як обговорення можливих і потрібних замін у тривожній і невпевненій поведінці; восьмий крок *«контроль за стимулами»* зводився до уникнення або протистояння стимулам, що провокують тривожну поведінку в пенітенціарному закладі; дев'ятий крок *«просоціальне підкріплення»* відбувався як самостимулювання або заохочення з боку розвивального мікродовкілля за змінену поведінку у векторі «від тривожності – до адекватного спокою»; десятий крок *«ресоціалізація»* як розширення можливостей в соціальному житті у зв'язку з відмовою від надмірної тривожної поведінки, як можливість успішної ревіталізації після відбування покарання в колонії [60; 68; 70; 71; 90; 174; 175; 214; 226].

Програма запропонованого тренінгу досить чітко структурована. Це пояснюється декількома обставинами: по-перше, вона розрахована на психологів, які працюють з ускладненими (девіантними, делінквентними, криміногенними) вибірками; по-друге, вона апробована і в ній передбачено вирішення актуальних психокорекційних завдань; по-третє, структурованість програми сприяє подоланню стану тривожності і невизначеності на початковому етапі тренінгу. Досвідчений психолог з урахуванням обстановки в групі може виключати окремі вправи і збільшити коло завдань дискусійного плану, спрямованих на корекцію ціннісних орієнтацій засуджених і їх ставлення до скоєного злочину та переживання стану тривожності з приводу цього.

Серед членів Т-групи можуть зустрітися засуджені колоністи з відносно великим кримінальним досвідом і авторитетом, які намагатимуться маніпулювати ходом тренінгу і негативно впливати на інших учасників. Ведучий повинен уміти приймати директивні форми впливу і нейтралізувати вплив таких колоністів.

Тренінгова група може працювати у різних варіантах.

Перший варіант: заняття із засудженими проводяться щодня по 2-3 години (окрім вихідних). Тривалість курсу близько місяця.

Другий варіант: заняття проводяться двічі в тиждень по 2-3 години. Тривалість курсу складає 2-2,5 місяці.

Третій варіант: заняття із колоністами проводяться у вихідні дні по 4-6 годин, проте перші заняття рекомендується провести з інтервалом у 2-3 дні.

Заняття слід проводити в одному і тому ж місці. Краще, якщо це спеціально обладнаний психологічний кабінет (кабінет релаксації), але місцем занять може бути звичайний клас у школі пенітенціарного закладу, читальний зал у бібліотеці або інше зручне для тренінгу місце. Головна вимога – наявність крісел або стільців і можливість поставити їх у коло. Уже на першому занятті учасники повинні засвоїти, що на тренінгу всі сидять у колі, а не десь збоку, а

також те, що всі рівні та мають однакове право висловлюватися і бути почутим.

Нижче подаємо короткий сутнісно-функціональний зміст тренінгу, який можна звести до таких позицій:

Заняття № 1. Мета заняття : створення у групі психологічної атмосфери, сприятливої для самопізнання і самореалізації; розвиток гуманістичної нетривожної установки щодо інших учасників. Оскільки замкнене коло депривованого соціально-ізоляціоністського спілкування між колоністами перебуває під високою напругою неадекватності, агресивності, статусного розшарування та інших негативних (тюремних) традицій і звичок спілкування, то це заняття якраз і мало на меті зняття цілої низки негативних і упереджених комунікативних практик між колоністами. Вироблення атмосфери співпраці й довіри, перші кроки назустріч один одному є основою налагодження контактів між підлітками-колоністами, а отже й початку успішної ресоціалізаційної діяльності.

Заняття № 2. Мета заняття: формування умінь рефлексії, що відбуваються в групі; розвиток адекватної самооцінки та Я-концепції, формування гуманістичної установки щодо інших людей; налагодження нетривожного стилю мислення і поведінки; діагностика ставлення до покарання. Завданням цього заняття було вироблення рефлексивного світобачення як спокійного й нетривожного очікування зворотніх рефлексій від однолітків-колоністів. Складнощі й розбалансування спілкування значною мірою повинні бути згладжені через варіанти роботи колоністів над адекватністю їхньої самооцінки та вироблення образів Я, а також вилаштування певної Я-концепції. Зняття тривоги з приводу форми і терміну покарання, основних засобів і способів життєдіяльності в колонії – були важливими дослідницькими завданнями для всіх учасників Т-групи. Тренінгове відсторонення від тривожних думок призводило до вироблення впевненіших тактик і стратегій мислення і поведінки колоністів.

Заняття № 3. Мета: аналіз особистісних змін у період відбуття покарання; діагностика кримінальної зараженості засуджених (ідентифікації з неофіційними, „тюремними”, нормами, тривожність з приводу тиску пенітенціарної субкультури та різновидової депривації).

Заняття № 4 мало за мету: виявлення стрес-факторів, які стимулюють надто частий прояв тривожності, характерний для засуджених; зниження психічної напруженості, тривожності і розвиток емоційної стійкості засуджених; діагностика неусвідомлюваних особистісних потреб засуджених, їх розуміння і корекція.

Заняття № 5. Мета: опанувати методику вивчення і зміни життєвих цінностей; визначити свої життєві цінності, потреби і внутрішні протиріччя; внести корективи до життєвих цінностей і соціальних потреб, забезпечити ресоціалізаційний спокій і нетривожність. Аксиологічна складова є визначальною у тренінговому впливі, тому зміна деяких ціннісних орієнтацій (у просоціальному векторі) є доказом не лише результативності тренінгу, але й правильності ресоціалізаційного інструментарію та підходу.

Заняття № 6. Основна мета: визначення своїх життєвих цілей і засобів їх досягнення; розробка особистого життєвого плану; розвиток упевненості в можливості досягнення поставлених цілей. Оптимізація актуальної ситуації розвитку (колонія) через вирішення тренінгових завдань допомагає досягнути істотного відмежування від депресивної та тривожної модальності до впевненішої та менш тривожної, тобто досягається оптимістична картина майбутнього як успішно змодельована перспектива найближчого розвитку.

Заняття № 7. Мета: розвиток умінь ділового спілкування в життєво значущих ситуаціях. Основним здобутком цього заняття вважається набуття знань, умінь і навичок успішної та нетривожної адаптації (а в майбутньому і реадаптації до умов звільнення після колонії). Правильний когнітивний аналіз життєвих ситуацій, адекватне психоемоційне реагування на них є підставою для вироблення впевненішого і спокійнішого ставлення до власної екзистенції як в умовах ув'язнення, так і згодом на волі.

Сутністю заняття № 8 була діагностика взаємин з членами сім'ї та можливість їх корекції (психологічна підготовка до сімейної реадаптації). На прикладі моделювання комунікативних взаємин з рідними вироблялися навички перцептивного характеру, тобто адекватного, нетривожного, партнерського спілкування на рівні актуальних міжособистісних взаємин – у колі колоністів пенітенціарного закладу.

Заняття № 9 передбачало психологічний аналіз життєвого шляху учасників; діагностика сильних і слабких сторін особистості; діагностика проблем, що викликають тривогу при звільненні і набуття умінь з їхнього вирішення. Основне функціональне призначення – пригнічення надмірного фону невротизму, тривожності, страху й невпевненості як базових похідних спілкування і життєдіяльності підлітків-колоністів. Вироблення позитивно спрямованих і просоціально налаштованих напрямків розвитку власної особистості з нормальним рівнем тривожності розглядалося нами як основне ресоціалізаційне завдання тренінгу.

Заняття № 10 концентрувало в собі мету психологічної корекції особистості тривожного колоніста, а також було підведенням підсумків тренінгу. Тому заключна частина заняття передбачала те, що всі учасники тренінгу роблять самозвіт про те, що їм дали заняття в групі. З цього ж питання вони заповнюють відповідні об'єктивні тести, що дозволяли порівняти рівень розвитку особистості до і після соціально-психологічного тренінгу. Окремим базовим психометричним показником обов'язково виступав феномен різновидової тривожності та наслідки й результати розвивального психотренінгового впливу.

З метою активного ресоціалізаційного впливу нами використовувався *блок розвивальних ігор* : 1) розвивальні ігри для подолання розгальмованості та тренування витримки і контролю імпульсивності у тривожних підлітків з масової школи і підлітків-колоністів; 2) ігри для роботи з емоціями; 3) ігри для зняття агресивності і злості; 4) ігри для роботи з образами як емоційно-тривожної реакції на психотравми.

Істотну розвивальну користь у роботі з депривованими тривожними підлітками дав *блок вправ*: 1) вправи на розвиток самопізнання, самоусвідомлення та формування адекватної самооцінки; 2) вправи на оволодіння навичками конструктивного спілкування та на вміння слухати; 3) вправи для опрацювання стилів спілкування; 4) вправи на вироблення умінь і навичок заємодіяти в парі; 5) вправи для медіаційної (примирювальної) роботи у конфліктних ситуаціях та ін. (Див. Додаток Б).

Загалом, доводиться констатувати, що *режим соціальної пенітенціарної ізоляції як поєднання різновидових деприваційних обмежень послуговується авторитарною гіперсоціалізацією, що якраз і породжує депресивний, невротичний і тривожний модус самосвідомості, крихкий, нерозвинений і дихотомійний образ себе і світу, відчуття набутої безпорадності, зацькованості і меншовартості*. Деприваційний режим колонії як дитячого виправно-трудового і навчально-виховного закладу закритого типу спрощує та нівелює індивідуальний світогляд і актуалізує проблеми адекватності-неадекватності психологічного світу особистості, що проявляється в надмірно частих проявах екзистенційної тривожності.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що завдяки задіянню фахових ресоціалізаційних зусиль щодо досліджуваних підлітків-колоністів у просторі виховної колонії відбулися такі зміни: 1) осмислення депривованими підлітками-колоністами власної актуальної ситуації розвитку (соціальна ізоляція, в'язниця, пенітенціарний режим життєдіяльності); 2) виробилася готовність до змін і вибудувалися перспективи набуття нових ідентичностей на рівні особистісних ролей (я – вільна людина), ієрархійних статусів (я – вже не принижена істота на низьких щаблях неофіційної ієрархії колонії, а звільнена від відбування покарання людина), поведінкових моделей (впевненіші поведінкові вчинки, позбавлені вимушеного чи вдаваного конформізму, соціальної мімікрії та інших принизливих поведінкових реакцій), соціальних норм, культурологічних ототожнень, механізмів психозахисту, способів і прийомів вільнішого і ефективнішого міжособистісного спілкування тощо; 3)



істотно знизився рівень нервово-психічної напруги та численних і надмірних проявів тривожності як одного із базальних психостанів підлітків, які відбувають у виховній колонії та були піддані розвивальним ресоціалізаційним впливам.

### **3.3. Організація та результати формувального експерименту**

З метою досягнення ресоціалізаційного ефекту та зниження надмірно високого фону тривожності, який властивий підліткам пенітенціарного закладу, нами було проведено формувальний експеримент.

Гомогенну за статевим складом вибірку (хлопці підліткового віку – учні загальноосвітньої школи пенітенціарного закладу „Ковельська виховна колонія”) склали 65 осіб (експериментальна група (n=30) та контрольна група (n=35).

Змістово-функціональні параметри формувального впливу базувалися на концептуальних положеннях розробленої нами програми ресоціалізаційного розвивального соціально-психологічного тренінгу із засудженими підлітками-колоністами (докладніше див. підрозділ 3.2).

Перебіг формувального експерименту відбувався традиційно в три етапи:

- 1) на підготовчому етапі було здійснено рекрутування експериментальної та контрольної груп досліджуваних та їхнє попереднє тестування. Ця процедура проводилася для діагностики як типових, так і специфічних особливостей прояву їхньої тривожності;
- 2) на основному етапі відбувалося проведення розвивальної тренінгової програми з досліджуваними, які входили до експериментальної групи;
- 3) на завершальному етапі ми проводили повторне тестування всієї вибірки, здійснювали аналіз та якісну інтерпретацію результатів, які вдалося отримати завдяки формувальному впливові.

Як ми зазначали, вибірка була диференційована (n=65; експериментальна група (ЕГ) – 30 осіб; контрольна група (КГ) – 35 осіб).

Завдяки залученню тренінгових технологій, базованих на дослідженнях сучасних вчених-психологів, насамперед працях Т. Яценко, ми проводили з експериментальною групою всі процедури формувального експерименту.

Також після завершення тренінгових занять усім підліткам-колоністам з експериментальної та контрольної груп були запропоновані методики укладеного нами психодіагностичного пакета, який був аналогічний до добірки методик на констатувальному етапі дослідження (зокрема, блок методик включав такі тести: „Шкала самооцінки ситуативної тривожності” (Ч.Спілбергер), „Шкала самооцінки рівня особистісної тривожності” (Ч.Спілбергер), „Тест шкільної тривожності” (Б.Філліпс), „Шкала „явної” тривожності” (Дж.Тейлор в адаптації А. Прихожан), які безпосередньо «відповідають» за об’єктивну психодіагностику феномену різнорівневої та різновидової тривожності. Тому в контексті ключової термінології нашої дисертаційної роботи основний наголос було зроблено на аналіз показників, отриманих за цими методиками, які напряду діагностували тривожність підлітків з пенітенціарного закладу.

У зв’язку з отриманням великого обсягу інформації та значної кількості емпіричних показників якісна інтерпретація та порівняльний аналіз відбувалися на рівні порівняння за основним критерієм *„прояви тривожності в досліджуваних підлітків-колоністів ЕГ та КГ до і після корекційного впливу”*.

Основні результати виконання експериментальних завдань усіма (ЕГ та КГ) підлітками із загальноосвітньої школи пенітенціарного закладу до та після проведення тренінгово-корекційної роботи (за методикою „Шкала самооцінки рівня особистісної тривожності” (Ч. Спілбергер)) відображені в табл. 3.1.

Отримані результати свідчать, що *застосування програми розвивального соціально-психологічного тренінгу загалом справило позитивний формувальний вплив на зниження тривожності підлітків з пенітенціарного закладу*. Зокрема, в експериментальній групі відбулося зменшення кількості досліджуваних з високим рівнем тривожності на 9 %, із середнім – на 3 %, а з низьким рівнем особистісної тривожності спостерігаємо збільшення на 11 %.

**Результати виконання „Шкали самооцінки рівня особистісної тривожності” (Ч. Спілбергер) підлітками ЕГ та КГ до і після проведення тренінгово-корекційної роботи (у %)**

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	до експ., %	після експ., %	до експер., %	після експ., %
Високий	66	57	64	65
Середній	21	19	23	20
Низький	13	24	13	15

Для підлітка зі злочинним досвідом, який відбуває покарання за кримінальні дії, відчуває тиск деприваційного та ізоляційного мікроклімату пенітенціарного закладу, змушений повсякденно виживати у складній і агресивній ієрархії неофіційних субкультурних взаємин з однолітками, зниження високого рівня тривожності на 9 % після задіяння ресоціалізаційно-розвивальних зусиль до його особи є істотним успіхом. Збільшення кількості підлітків-колоністів з низьким рівнем тривожності на 11 % теж можна вважати певним ресоціалізаційним успіхом, адже зі збільшенням кількості дітей з невисоким рівнем тривожності зростає надія на можливість успішної психореабілітаційної роботи з ними. Оскільки підлітки з пенітенціарної установи зазнають численних амортизаційних впливів через впливи різновидової депривації (насамперед соціальної та комунікативної), то зниження загального фону високої тривожності майже на десять відсотків є, на нашу думку, певним успішним ресоціалізаційним кроком.

У досліджуваних контрольної групи, які не піддавалися формувальному впливові, відбулися неістотні зміни, які можна пояснити коливанням частоти проявів тривожності як типового для підлітків психостану. По суті, фіксуємо коливання у межах від одного до трьох відсотків, які можна трактувати у межах дисперсії статистичної похибки.

Результати виконання „Шкали „явної” тривожності” (Дж. Тейлор в адаптації А. Прихожан) усіма підлітками-колоністами до і після проведення формувального експерименту подані в табл. 3.2.

Після проведення формувального впливу нами помічене істотне зниження кількості колоністів з дуже високим рівнем тривожності (зменшення на 16 %) та з високим рівнем тривожності (зменшення на 2 %). Відповідним чином спостерігаємо майже п'ятикратне збільшення кількості досліджуваних із середнім рівнем тривожності з тенденцією до низького (було 5 %, а стало 23%), а також збільшення на 1 % кількості колоністів з низьким рівнем „явної” тривожності. Загальний статистичний динамічний вектор засвідчує переважання ресоціалізаційних змін, тобто сумарно значна кількість вихованців пенітенціарного закладу - членів експериментальної групи - проявила помітну тенденцію до зниження „явної” тривожності. Такі показники засвідчують успішність розробленої, апробованої та запровадженої в реальний ресоціалізаційний простір виховної колонії програми розвивального соціально-психологічного тренінгу.

*Таблиця 3.2.*

**Результати виконання „Шкали „явної” тривожності” (Дж.Тейлор в адаптації А. Прихожан) підлітками ЕГ та КГ до і після проведення тренінгово-корекційної роботи (у %)**

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	до експ., %	після експ.,%	до експер.,%	після експ.,%
Дуже високий	57	41	56	55
Високий	20	18	23	20
Середній з тенденцією до високого	13	12	14	15
Середній з тенденцією до низького	5	23	3	6
Низький	5	6	4	4

У досліджуваних учасників Т-групи, які входили в контрольну групу, помітних змін з рівнями прояву „явної” тривожності не виявлено.

Результати якісної інтерпретації засвідчують не лише певні зміни, але й коливання рівнів прояву тривожності у колоністів після розвивально-корекційних занять. Варто відзначити, що загальний фон тривожності вибірки в принципі нікуди остаточно не зникає, а відбувається зменшення кількості підлітків з високим рівнем тривожності, та збільшується кількість із середнім і низьким рівнями тривожності. Такий стан справ засвідчує необхідність системних модернізацій вітчизняної пенітенціарної системи у напрямку її гуманізації, а також розробки сучасних розвивальних ресоціалізаційних психотехнологій, спроможних „сублімувати” тривожність і агресію підлітків-колоністів у соціально поціновуваних формах.

Отримані результати за допомогою „Тесту шкільної тривожності” (Б.Філліпс) (див. табл. 3.3.) у значній мірі збігаються у загальних якісно-показникових тенденціях з результатами, одержаними нами ще на етапі констатувального експерименту.

У підлітків з пенітенціарного закладу помітно переважає страх самовираження, фрустрація потреби в досягненні успіху, проблеми і страхи у взаєминах з учителями та істотний прояв показника „низька фізіологічна опірність стресові”. Такі показники, як „загальна тривожність у школі”, „страх ситуації перевірки знань” у колоністів і з ЕГ, і з КГ були проявлені у значно меншій кількості – 38 % і 13 %.

Безперечно, окремого аналізу потребує істотний прояв у колоністів показника „переживання соціального стресу” (ЕГ – 90 %; КГ – 87 %). Основну причину вбачаємо в тому, що умови й засоби жорсткої гіперавторитарної соціалізації (так званої «формальної ресоціалізації»), культивованої в роботі з депривованими підлітками, вочевидь, додатково навіюють страх і тривожність з приводу власної соціальної ізоляції та породжують додаткові стресові стани й реакції.

**Результати виконання „Тесту шкільної тривожності” (Б. Філіпса)  
підлітками ЕГ та КГ до і після проведення тренінгово-корекційної  
роботи (у %)**

Показники	Експериментальна група		Контрольна група	
	до експ., %	після експ.,%	до експер.,%	після експ.,%
Загальна тривожність у школі	38	30	35	34
Пережив. соц. стресу	90	75	87	85
Фрустрація потреби в досягненні успіху	74	69	73	73
Страх самовираж.	90	71	89	87
Страх ситуації перевірки знань	13	16	12	15
Страх не відповідати сподіванням дорослих	80	79	81	80
Низька фізіологічна опірність стресові	81	77	82	82
Проблеми і страхи у відносинах з учителями	65	52	66	63

На нашу думку, високий рівень переживання соціального стресу зумовлений накопиченням інших „стресогенних” факторів – дискримінація за ознаками фізичної сили, тюремного досвіду, статусних і рольових переваг, перманентний острах фізичної агресії з боку інших колоністів, боязнь через

адміністративні стягнення керівництва пенітенціарного закладу тощо, які актуалізують загальну екзистенційну тривожність підлітків.

Значний вплив справляє аперцептивний девіантно-кримінальний досвід підлітків. Стресогенність шоку кримінального розслідування, судової процедури, шоку адаптації до колонії в більшості підлітків уже позаду, однак соціальний стрес, який уже не є „новинкою”, все з продовжує загострювати загальний фон пенітенціарної тривожності. На тлі інших гострих і нагальних пріоритетів життя в умовах ув'язнення соціальний стрес все ж залишається помітним, ледь не повсякденним явищем. Тому якраз переживання соціального стресу і проявляється так істотно, адже він, по суті, щоденний і до нього важко звикнути (особливо колоністам-«новачкам» з найменшим часовим досвідом позбавлення волі та з дезадаптаційними симптомами, які перешкоджають їх звикнути до офіційного і неформального режиму міжособистісних взаємин у пенітенціарному закладі.

Низький рівень шкільної тривожності у підлітків-колоністів перекликається з традиційними науково-теоретичними психологічними положеннями про те, що на фоні підвищеного рівня особистісної тривожності на підлітковому етапі онтогенезу перевага все ж таки належить тривожності з приводу самоусвідомлення і спілкування, а не через навчання [23; 54; 175]. Такий факт ми також зіставляємо з науковими положеннями інших досліджень, в яких встановлено, що тривога/тривожність негативно позначається на успішності і діяльності не лише в школі, але й на загальній соціальній пристосованості [24; 90; 98; 100; 113; 125; 153]. Часто діти, викладаючи свої «шкільні» проблеми, описують насправді латентні форми і види тривожності, яка до того ж супроводжується численними проблемами вікового становлення. Стабільність станів тривожності, зокрема й шкільної, за відсутності адекватної психотерапії та корекції ускладнює та порушує психічну адаптації загалом, а отже й реадаптацію підлітків-колоністів. Також це може мати наслідком психосоматичні розлади у дітей, що проявляються ознаками емоційної перенапруги або стану хронічної тривоги, тому все частіше використовується

термін «психосоматична тривога». Така симптоматика засвідчує, що тривожність межує з розвитком різних захворювань, а також цілком можливий і закономірний зв'язок тривоги і депресії, коли депресія розглядається як результат захисної реакції при тривалих станах тривоги, як перехід на інший патологічний рівень функціонування.

Провідний вид діяльності підлітків – спілкування в умовах пенітенціарного закладу блокується через режим комунікативної депривації, тому основним і домінуючим є міжособистісне спілкування (а отже й міжособистісна тривожність з приводу статусного і рольового розшарування у тюремній субкультурі).

Для підлітків, які відбувають покарання в колонії, важливішу роль закономірно відіграють не навчально-виховні проблеми у школі чи процес засвоєння шкільних знань, а значно серйозніші „виживальні” проблеми – набуття переваг між однолітками, засвоєння поціновуваних статусно-рольових орієнтирів та ідентичностей.

Після задіяння ресоціалізаційних тренінгових зусиль нами зауважено певні позитивні зміни. У представників експериментальної групи після тренінгу загальна тривожність у школі знизилася на 8 %, переживання соціального стресу – на 15 %, а фрустрація потреби в досягненні успіху – на 5 %. Слід відзначити, що страх самовираження в колоністів з ЕГ зменшився на 8 %, а страх ситуації перевірки знань зріс на 3 % (було 13 %, а стало 16 %). Переживаний з приводу перевірки когнітивних здобутків страх та його неістотне зростання після участі в тренінгу, очевидно, потрібно розглядати як підвищення відповідальності за зміст і динаміку власного інтелектуального розвитку, тобто підлітки стали загально слухнянішими і морально відповідальнішими (зокрема і з приводу участі та виконання тренінгових занять і вправ). Однак це лише невелика тривідсоткова тенденція, яка може бути пояснена й експериментальним «Хотторнським ефектом» («ефектом Мейо»), згідно з яким навіть сама присутність психолога підвищує у досліджуваних рівень активності, мотивації, відповідальності, а отже й невеликий острах не



втратити довіру експериментатора та відповідати його очікуванням. До речі, в досліджуваних з КГ теж на 3 % зріс цей показник (було 12 %, стало 15 %).

У подібному ключі трактуємо і прояв показника «страх не відповідати сподіванням дорослих», який, будучи загалом дуже високо представленим у всій вибірці (в середньому – 80 %), не зазнав істотних змін ні в експериментальній, ні в контрольній групах.

Як ми вже зазначали, всі досліджувані підлітки-колоністи продемонстрували вкрай низьку фізіологічну опірність стресові. Правда, в представників ЕГ після тренінгу відбувся п'ятивідсотковий спад цього показника, однак це, вочевидь, насамперед через потужний розвивально-релаксаційний вплив тренінгових занять. Соматизація психозахисного самоствердження підлітків (скарги на часті головні болі, загальні розлади здоров'я тощо) у колонії є констатованою нами реальністю, тобто на рівні низької фізіологічної опірності (справжньої чи вдаваної) діти апелюють про свою тривогу ( у найрізноманітніших проявах різновидової тривожності) з приводу соціальної ізоляції та пенітенціарного й депривуючого режиму життєіснування.

У досліджуваних ЕГ на 13 % зауважено зниження показника «проблеми і страхи у відносинах з учителями», що загалом є позитивом тренінгового впливу, однак слід зауважити, що колоністи часто переносили уявлення про «небоязнь» перед учителем на експериментатора, хоча і в реаліях навчання та педагогічного спілкування у загальноосвітній школі пенітенціарного закладу нами були констатовані впевненіші та спокійніші форми спілкування на рівні «вчителі-учні» в тих дітей, які пройшли тренінговий курс.

Міжособистісна тривожність підлітків-колоністів після проведення корекційної роботи загалом істотно знизилася, що засвідчує певний успіх тренінгових занять, оскільки в субкультурі розшарованого і поділеного підліткового ієрархічного спілкування (опозиція „пахани” – „покидьки”) дуже складно налагодити інтерактивне спілкування через пасивність, замкнутість і тривожність низькостатусних дітей.

До речі, блокована ув'язненням соціальна ситуація розвитку загострює проблеми пубертату, тому вкрай важливим завданням є вивчення наслідків і причин, породжених сексуальною депривацією, зокрема сексуальне насильство, гомофобія, сексизм, сексуальні девіації тощо [43; 45; 49; 52; 71; 135; 138; 152; 226].

Украй важливим завданням є відстеження та корекційно-профілактичний підхід до демонстративно-протестної суїцидальності, симптомом якої є підвищена (патологічна) схильність депривованих підлітків-колоністів, що перебувають на найнижчих щаблях неофіційної ієрархії, проявляти поведінку, яка здебільшого зорієнтована не на реальне самогубство, а на показну протестність. Така гіпертривожна поведінка є своєрідним останнім „криком душі”, яка борсається в режимі пенітенціарної установи і з ризиком для здоров'я вдається до крайніх заходів – намір до скоєння або й реальна спроба самогубства, здебільшого шляхом несмертельного пошкодження, перетинання вен і артерій або методом повішення.

Аналіз результатів психологічного обстеження підлітків-колоністів за „Методикою діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності” (Д. Рассел і М. Фергюсон) (див. табл. 3.4.) показав, що високий рівень самотності переживають 61,6 % досліджуваних, середній рівень – 22,8 %, низький рівень – 15,6 %. Загалом це перекликається із теоретико-емпіричними положеннями інших досліджень, які фіксують підвищення відчуттів і переживань самотності, депресивності, загнаності, знехтуваності тощо в людини, яка перебуває в ув'язненні [10; 15; 21; 45; 52; 71; 134; 175 та ін.], а також перегукується із результатами, отриманими нами ще на етапі констатувального експерименту, в яких зафіксовано високу міру суб'єктивного відчуття самотності досліджуваними підлітками-колоністами (див.2.3 і 2.4).

Таблиця 3.4.

**Показники суб'єктивного відчуття самотності досліджуваних підлітків-колоністів з ЕГ та КГ (за «Методикою діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності» (Д. Рассела і М. Фергюсона) до і після формувального експерименту (у %)**

Суб'єктивне відчуття самотності	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
До експерименту	15,6	22,8	61,6
Після експерим. (КГ)	16,1	24,3	59,6
Після експерим. (ЕГ)	12,4	53,1	40,7

Після тренінгового впливу у контрольній групі виявилися неістотні зміни лише в межах статистичної похибки, тоді як в експериментальній групі кількість досліджуваних, які переживають високу міру самотності зменшилася на 20,9 %. Відповідним чином на 30,3 % зросла кількість дітей із середнім рівнем переживання самотності, а низький рівень проявили 12,4 % колоністів (на 3,2 % більше, ніж до експерименту).

Отже можна констатувати, що застосування програми розвивального соціально-психологічного тренінгу загалом справило позитивний формувальний вплив на зниження переживань самотності (отже й тривожності як похідного і водночас супроводжуючого самотності психостану) підлітками з пенітенціарного закладу.

Результати психологічного обстеження експериментальної і контрольної груп за тестом „Самооцінка психічних станів” (за Г. Айзенком) зведені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

**Показники самооцінки психічних станів досліджуваних підлітків-колоністів з ЕГ та КГ (за тестом „Самооцінка психічних станів” (Г.Айзенка) до і після формувального експерименту (у %)**

		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Триво жність	До експерименту	37,7	34,9	27,2
	Після експерим. (КГ)	38,2	34,1	27,7
	Після експерим. (ЕГ)	46,3	37,1	16,6

Фрустрація	До експерименту	33,1	44,6	22,3
	Після експерим. (КГ)	32,2	45,7	22,1
	Після експерим. (ЕГ)	40,1	43,1	16,8
Агресивність	До експерименту	19,7	50,6	29,7
	Після експерим. (КГ)	19,1	51,3	29,6
	Після експерим. (ЕГ)	22,5	54,7	22,8
Ригідність	До експерименту	16,4	52,8	30,8
	Після експерим. (КГ)	17,1	51,4	31,5
	Після експерим. (ЕГ)	25,8	55,6	18,6

Загалом, вони засвідчують, що у досліджуваних майже у третини високий рівень тривожності (27,2 %), фрустрація проявилася у 22,3%, агресивність притаманна 29,7 %, а ригідними є 30,8 % колоністів, однак після задіяння розвивальних корекційних впливів відбулися деякі позитивні зміни. В експериментальній групі на 10,6 % знизилася кількість досліджуваних з високим рівнем тривожності та на 8,6 % зросла кількість дітей з низьким рівнем тривожності; на 5,5 % зменшилася кількість дітей з високим рівнем фрустрації; на 6,9 % зменшилася кількість підлітків з високою агресивністю; на 12,2 % зменшилося колоністів з високим рівнем ригідності. Відповідним чином зросла кількість досліджуваних із середнім та низьким рівнем прояву цих показників, що загалом є позитивною тенденцією та стверджує розвивальні можливості розробленої і запровадженої нами тренінгової програми.

Здійснений нами посттренінговий аналіз вираженості мотиваційно-смыслових бар'єрів показав, що в експериментальній групі відбулися позитивні зміни. Стала адекватнішою самооцінка досліджуваних за такими якостями, як „любов до батьків”, „любов до незнайомих людей”, „поступливість”, „відсутність страху перед майбутнім”.

Реалістичнішим став рівень домагань при оцінюванні таких якостей як „любов до батьків”, „поступливість”, „відкритість”, „відсутність провини за минуле”, „відсутність страху перед майбутнім”, „скромність”.

Виявлена внутрішня стабільність, комфорт і реалістичність у плані досягнення таких якостей як „любов до батьків”, „любов до друзів”, „доброта”,

„поступливість”, „відкритість”, „милосердя”, „гостинність”, „відсутність провини за минуле”, „скромність”, „довготерпіння”, „уміння володіти собою”.

Розглянувши суперечність вираженості психологічних бар'єрів як симптому тривожності в неповнолітніх засуджених підлітків, нами було виділено ряд особливостей їх прояву.

Головна особливість полягає в тому, що протиріччя духовного світу проявляються в несумісній у рамках однієї особи спрямованості – позитивній і негативній. Таким чином, у системі спонукань підлітка-колоніста виражена внутрішня конфліктність між позитивним і аморальним ставленням до ряду норм поведінки члена суспільства.

Друга особливість полягає в тому, що внутрішній тривожний конфлікт особистості вирішується в конкретних життєвих ситуаціях (пенітенціарний заклад) на користь аморальних спрямувань. При цьому колоністи досить високо цінують такі моральні якості як любов до батьків, доброту, відкритість, милосердя, гостинність тощо. *Це засвідчує базальну дихотомію, що породжує амбівалентність самоусвідомлення підлітка-колоніста й породжує виский рівень його екзистенційної тривожності.*

Через режим депривації, культивованій у пенітенціарній установі, в колоністів значно вищий рівень невпевненості, депресивності з елементами тривалої фрустрації, а також інтенсивність застосування психологічного захисту, тому в ситуації засвоєння ресоціалізаційних розвивальних впливів, спрямованих насамперед на підвищення самоусвідомлення і самооцінки, покращення статусно-рольових пріоритетів, набуття навичок вільного й толерантного спілкування, вони не змогли остаточно позбутися тривожності.

По суті, відбулося її своєрідне витіснення, „перекодування” з гострих високих і дуже високих рівнів у сферу переживань та неспокою у нижчі та слабші форми (неспокій, легкий страх тощо). Звичайно, така тенденція є позитивною, адже засвідчує можливість зняття гострого тривожного фону у стінах пенітенціарного закладу серед його вихованців, які потребують не поглиблення і збагачення кримінального досвіду (повторної десоціалізації)

серед собі подібних, а поновної соціалізації (ресоціалізації) з подальшою успішною адаптацією до суспільства.

Отож один із найважливіших підходів до організації формувального експерименту, зокрема застосування програми ресоціалізаційного соціально-психологічного тренінгу із засудженими підлітками-колоністами, зводився до того, щоб підлітки, які проживають в умовах соціальної ізоляції та закладової депривації, випробували на собі вплив розвивального соціального середовища, що відрізняється низкою істотних показників від звичайного усталеного пенітенціарного середовища такими параметрами:

1) спеціально організованою системою змістовної та суб'єктивно зацікавленої спільної діяльності, зорієнтованої на суттєві зміни й просоціально значущі цінності, тобто формування мотиваційних настановлень на подолання криміногенного деприваційного минулого й вироблення ціннісних орієнтирів і пріоритетів щодо набуття нових соціальних статусів і ролей;

2) спільним, взаємозалежним і сумісно розподіленим характером співдіяльності всіх членів Т-групи, здійснюваної в єдиному фізичному і психологічному просторі з метою створення мікроклімату довіри, надійності, групової належності і підтримки як контраргументів щодо самотності, невпевненості, фрустрованості, аутистичності, замкнутості й різновидової тривожності, які були характерними у минулому;

3) довільністю, значною автономією особистості підлітка і тренінгової групи та стимулюванням різноманітних форм соціальної активності (суб'єктності) у напрямку вироблення впевнених рольових диспозицій як індивідуального, так і групового простору самореалізації на спортивному, естетичному, трудовому та інших рівнях;

4) актуалізацією завдяки стимулюванню кооперативних форм міжособистісної взаємодії базових якостей особистості підлітка, формування її намірів і спроможностей до групової ідентифікації та реальної, осмисленої і творчої включеності в спільну міжгрупову діяльність на рівноправних засадах

партнерства, а не кастового розшарування і дискримінації, що є досить частими в колонії та породжують надмірний рівень прояву тривожності;

5) здійсненням ресоціалізаційного впливу на особистість тривожного колоніста як на мікрорівні (внутрішньогрупові відносини у тренінговій розвивальній групі однолітків), так і на макрорівні (значно толерантніші міжгрупові взаємини на рівні „адміністрація – колоністи”).

Загалом, усі змістово-функціональні вектори нашого теоретико-емпіричного дослідження базуються на врахуванні професійності, гуманності, інтенсивності задіяння ресоціалізаційних зусиль щодо дітей-колоністів. Тому ми синтетично розглядаємо „ресоціалізацію” як діяльнісний феномен, що може бути ототожнений як із широким поняттям „виправлення та перевиховання”, так і лише з після пенітенціарною діяльністю звільненої особи. Сучасні вітчизняні вчені (О. Беца, Я. Гошовський, В. Кривуша, В. Синьов, Г. Радов та ін.) постулюють, що ресоціалізація – це єдиний процес відновлення та розвитку соціально корисних зв’язків і відносин як у період відбування покарання, так і після звільнення [53; 54; 55; 56; 135; 174; 175; 176].

Основні вектори ресоціалізації повинні бути спрямовані на те, щоб відбулася така зміна особистісних рис засудженого, яка б дозволила розраховувати на його саморегульовану стабільну соціально-нормативну поведінку після звільнення.

Безперечно, ефективність ресоціалізації депривованих осіб залежить від відповідності змісту, форм і методів виховного (психореабілітаційного, рекреаційного, акультураційного та ін.) впливу конкретним специфічним умовам життєіснування особистості як цілісного психосоціального феномену, і насамперед від бажання й готовності ресоціалізуватися. Тому просто необхідно активно використовувати перевірені науковим досвідом технології створення „перспективних”, „генетично-моделюючих” ліній.

Ефективна психореабілітаційна, реінтеграційна, реадаптаційна та ін. допомога підліткам-колоністам в умовах соціальної депривації (ізоляції) нагально потребує організації рекреаційних соціально-психологічних

середовищ для забезпечення їхньої повноцінної життєдіяльності з метою недевіантного повернення у суспільство. Ресоціалізація засуджених підлітків-колоністів має розглядатися як одна з підсистем загальнодержавного виховання, що суттєво залежить від характеру та рівня розвитку суспільних відносин, а також від залучення інноваційних психотехнологій.

### ***Висновки до третього розділу***

1. Для успішної ресоціалізації депривованих підлітків – вихованців пенітенціарних установ, які переживають соціальну ізоляцію та внаслідок цього відчують майже перманентну різновидову тривожність, потрібно застосовувати сучасні розвивальні соціо- і психореабілітаційні технології. Переживаючи різні складні форми, види і типи депривації (соціальна, комунікативна, материнська, сімейна та ін.), колоністи поглиблюють девіантні риси характеру, тому пенітенціарний режим як навчально-виховний і виправно-трудоий заклад закритого типу є своєрідним мірилом життєвої тривожності особистості, яка скоїла злочин та відбуває покарання в місцях та умовах позбавлення волі.

Нами констатовано, що до підвищеної тривожності депривовану особистість доводить повсякчасне активне пригнічення пенітенціарною системою базових потреб у спілкуванні, вільному пересуванні та інших необхідних речах і справах, тобто табу, заборони, регламентація, покарання, закон притлумлюють особистісну активність та занурюють людину у переживання різновидових обмежень.

Колоністи як особлива велика група дітей підліткового віку, що внаслідок суспільних, економічних та морально-психологічних причин скоїли злочин, відбувають свій термін покарання, однак потребують різнопланової психолого-педагогічної та юридичної допомоги.

З метою успішної ресоціалізації потрібно враховувати пенітенціарну специфіку розвитку депривованого підлітка-колоніста й нагальну необхідність



надання йому кваліфікованої допомоги в усвідомленні екзистенційних суперечностей і тривожності та віднайденні адекватних шляхів і способів їх подолання з метою соціально-психологічної адаптації до нормативних цінностей недепривуючої спільноти у випадку звільнення з умов позбавлення волі.

Ресоціалізація передбачає тривалу професійну соціорекреативну діяльність з ускладненим об'єктом – депривованими дітьми, які перебувають у пенітенціарному закладі, відбувають покарання за скоєні злочини та досить часто є носіями рис девіантного й делінквентного характеру.

2. Розроблена й апробована на підставі узагальнення теоретичних результатів у галузі психокорекції та психотренінгової роботи, а також власних теоретико-емпіричних пошуків упродовж останніх п'ятнадцяти років, нами запроваджена в ресоціалізаційний процес Ковельської виховної колонії „Програма ресоціалізаційного розвивального соціально-психологічного тренінгу із засудженими підлітками-колоністами”. Розроблені рекомендації базуються на гуманістичному, генетично-психологічному, розвивальному, а не на директивному і жорстко структурованому підході в психокорекції та ресоціалізації загалом. Основні вектори розвивально-тренінгової роботи із засудженими тривожними підлітками-колоністами (соціально-адаптаційні; змістовно-методичні; організаційні) повинні бути спрямовані на налагодження нормальних неагресивних взаємин у колонії та згодом у сім'ї, на нейтралізацію та відмову від подальших зв'язків із злочинним світом та кримінальною субкультурою, на культивування особистісного поступу підлітка у напрямку усвідомлення просоціальних комунікативних потенціалів для власного саморозвитку як «саморуху».

3. З метою досягнення ресоціалізаційного ефекту та зниження надмірно високого фону тривожності, який властивий підліткам пенітенціарного закладу, нами було проведено формувальний експеримент.

Результати якісної інтерпретації даних, отриманих до і після проведення формувальних впливів, засвідчили певні позитивні зміни у рівнях прояву тривожності в колоністів після розвивально-корекційних занять.

Зокрема знизився високий рівень загальної тривожності, агресивності, фрустрації; зменшилася кількість досліджуваних підлітків-колоністів із високим рівнем суб'єктивного відчуття самотності; відбулися позитивні зміни у вираженості мотиваційно-смыслових бар'єрів; стала адекватнішою самооцінка досліджуваних та реалістичнішим рівень їхніх домагань. Звичайно, через підвищення статусно-рольових досягнень, набуття знань, умінь і навичок вільнішого, розкутішого й толерантнішого спілкування не відбулося остаточного позбавлення колоністів тривожності, однак відбулося її своєрідне витіснення з дуже високих і високих рівнів прояву в нижчі та легші рівні і форми.

Отримані завдяки формувальному експерименту показники свідчать про успішність розробленої, апробованої та запровадженої у реальний ресоціалізаційний простір виховної колонії програми розвивального соціально-психологічного тренінгу.

## ВИСНОВКИ

Узагальнення теоретико-емпіричних результатів дало підстави зробити такі **висновки**:

1. Здійснений нами теоретичний аналіз науково-психологічного доробку у сфері пенітенціарної психології дає підстави стверджувати, що в виправно-трудовах закладах, окрім законної суті існування бінарної закономірності „злочин – покарання”, функціонує особлива внутрішньопсихологічна реальність, у якій домінує традиційна практика тотального ізоляціонізму, а також мимовільне культивування різновидової депривації, внаслідок чого майже всім позбавленим волі особам властиві інтенсивні прояви тривожності, депресивності, апатії, фрустрації, розпачу, безнадії, приреченості, незахищеності, суму, нудьги та інших особистісно-амортизаційних і деструктивних психологічних станів.

Істотне значення для зростання „індексу тривожності” має чинник одностатевої популяції в закритому й ізолюваному від широкого загалу ареалі життєіснування, що призводить до проявів агресії/автоагресії, сексуальної напруги та появи причин для різнотипних сексуальних девіацій. Особистість підліткового віку з ускладненим і делінквентним минулим досвідом, яка до того ж живе за „законами” і поняттями кримінальної субкультури, дуже переживає з приводу того, щоб не стати жертвою наруги в новій незвичній ситуації. Навіть сам статус ув’язненої людини, яка відбуває покарання за злочин, пригнобленого, полізалежного й упокореного суб’єкта, що змушений ходити в тюремній одежі, є чинником перманентної тривожності в’язнів підліткового віку. Фізичні випробування та моральні страждання, які переживає підліток у штучній ізоляціоністсько-деприваційній ситуації, вписуються в концепцію соціальної кари, відплати за скоєний злочин, однак важко стверджувати, що вони сприяють ресоціалізації як системі засобів для його гармонійного повернення у просоціальне середовище.

Основні концептуальні положення психологічного вивчення тривожності підлітків в умовах позбавлення волі зводяться до того, що

перебування у пенітенціарному закладі як форма відбування покарання може бути пов'язане з виникненням негативних рис і властивостей: агресивності, криміногенності, відлюдкуватості, жорстокості, негативізму, тобто набути загальної особистісної та соціальної девіантності. Позбавлення волі як форма соціальної ізоляції та депривації накладає істотний відбиток на психоемоційну сферу засуджених, вносить свої корективи в силу, темп і ритм емоційних реакцій і тим самим їх значно посилює чи спотворює, надаючи окремим фазам розвитку ознак імпульсивності, некерованості, статичності, екстремальності тощо.

В умовах пенітенціарного закладу особистісна тривожність як психодинамічний аспект емоційно-вольової регуляції діяльності є типовим психічним механізмом відображення екзистенційних проблем ув'язнених, зокрема підлітків-колоністів, та реакції на них. Для підлітків у пенітенціарному режимі життєдіяльності тривожність є досить частим і типовим станом, що спричинений різноманітними випробуваннями і переживаннями. Найчастішими причинами прояву тривожності в підлітків-колоністів є адаптаційні і статусно-рольові проблеми (в'язень, соціальний аутсайдер, знехтуваний, ображений несправедливим судом, низькостатусний у неофіційній ієрархії та субкультурі колонії тощо).

У підлітків, які відбувають покарання в колонії, підвищений рівень тривожності проявляється як індивідуальна властивість людини, його характерологічна риса і типова поведінкова тактика, що проявляються у схильності до надмірного хвилювання, страху, боязні, невпевненості і стану тривоги в ситуаціях, які загрожують неприємностями, невдачами, фрустрацією, фізичною небезпекою, психічним тиском і насиллям тощо. Тривожність чинить активний психорегулюючий вплив на різноманітні аспекти діяльності і спілкування підлітків-колоністів, визначаючи їхню психодинаміку та успішність перебігу. Тривожність істотно впливає на продуктивність провідного виду діяльності, що прямо або опосередковано відображається на змістовно-функціональних характеристиках і потенціалах депривованих і

соціально ізольованих підлітків, зокрема на його духовно-моральних, емоційно-інтелектуальних властивостях та спроможності до успішної ресоціалізації.

2. Емпіричне дослідження, зокрема якісну інтерпретацію показників факторного аналізу, ми здійснювали з урахуванням однієї дуже важливої підстави – гомогенізація та кримінальний досвід вибірки, до якої входили хлопці-колоністи, що скоїли злочини та відбувають термін ув'язнення в пенітенціарному закладі. Нами констатовано, що депривація, ізоляціонізм, інституціалізм, жорсткі пенітенціарні правила поведінки, загальна чітко виражена карна природа корекційної роботи з колоністами спонукає їх до переживання базальної тривожності як постійного неприємного гнітючого стану невпевненості, фрустрованості, депресивності тощо.

Набір показників, на які випало найбільше семантичне навантаження, засвідчує особливу складність і різнобій функціонування і прояву тривожності депривованих підлітків-колоністів, амбівалентність їхнього внутрішнього світу. Депривований підліток-колоніст досить часто обирає основною найпоціновуванішу й референтну в пенітенціарному закладі модель свого розвитку – агресивну незалежність, яка супроводжується високим рівнем тривожності. Водночас, колоністи підліткового віку проявляють невпевненість, конформізм та інші пасивні поведінкові тенденції, наприклад, демонструючи ефект захисного самосхвалення, депривовані підлітки підкреслюють тим самим розрив між „Я”-реальним і „Я”-ідеальним, розбіжності „Я”-сущого і „Я”-жаданого, а отже сигналізують про власну тривожну екзистенцію.

Загалом, концентрований фон тривожності (через частий прояв таких показників, як „загальна тривожність”, „міжособистісна тривожність”, „„явна” тривожність”) беззаперечно свідчить про особистісні негаразди підлітків в умовах закритого навчально-виховного закладу виправно-трудового типу. Режим соціальної ізоляції як поєднання різновидових деприваційних обмежень послуговується авторитарною гіперсоціалізацією, що якраз і породжує депресивний, невротичний і тривожний модус самосвідомості, крихкий,

нерозвинений і дихотомійний образ себе і світу, відчуття набутої безпорадності, зацькованості і меншовартості.

3. Результати порівняльного аналізу особливостей проявів тривожності підлітків з пенітенціарного закладу та загальноосвітньої школи засвідчили істотні відмінності, основною суттю яких є те, що в депривованих підлітків-колоністів значно вищий рівень різновидової тривожності насамперед через аперцептивний досвід перебування у кримінальній субкультурі та здебільшого проблемно-девіантному сімейному докільді, а також через позбавлення волі як соціальний ізоляціонізм їхньої повсякденної життєдіяльності.

Порівняно з однолітками у підлітків з колонії значна результативна перевага показників, які характеризують конформне становище депривованої особистості, тому їхні поведінкові моделі набувають рис невизначеності, що підкреслює загальну дихотомію самоусвідомлення, а отже й високий рівень невпевненості, депресивності, тривожності. Депривованим підліткам-колоністам характерна тенденція до більшого й частішого уникнення боротьби порівняно з підлітками із масової школи, у них гостріше проявляється неврівноваженість, амбівалентність і різномодальна тривожність.

4. Психокорекційна робота з депривованими підлітками-колоністами, які знаходяться у місцях позбавлення волі, повинна здійснюватися в напрямі ресоціалізації як повномірного поновного соціалізування з наданням психореабілітаційної допомоги. З метою надання цілісної ресоціалізаційної допомоги, зокрема для профілактики і лікування невротичних розладів, гіперфрустрації, патологічної тривожності тощо має бути забезпечена тісна співпраця психологів, учителів, соціальних педагогів, лікарів, адміністрації, здатних забезпечити комплексне вирішення помежових чи кризових проблем, що виникають у зв'язку з цим.

Отримані результати формувального експерименту засвідчують, що застосування програми розвивального соціально-психологічного тренінгу загалом справило позитивний ресоціалізаційний вплив на зниження тривожності підлітків з пенітенціарного закладу. Розроблена на підставі

узагальнення теоретичних результатів у галузі психокорекції та психотренінгової роботи і власних теоретико-емпіричних пошуків упродовж останніх п'ятнадцяти років розроблена й апробована нами „Програма ресоціалізаційного розвивального соціально-психологічного тренінгу із засудженими підлітками-колоністами” успішно запроваджена в ресоціалізаційний процес виховної колонії.

Перспективи майбутніх досліджень вбачаємо в проведенні розгалужених дослідницьких студій з метою виявлення вікової динаміки тривожності в умовах пенітенціарної установи та розробки інноваційних засобів її профілактики й зниження у депривованій особистості для успішної подальшої ресоціалізації.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Абраменкова В.В. Проблема отчуждения в психологии / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С.5–12.
2. Авельцева Т. З досвіду соціальної роботи з підлітками-вихованцями колоній / Тетяна Авельцева // Соціальна політика і соціальна робота. – 2000. – № 2 (14). – С.107–109.
3. Адам И.Ф. Из работы специальных (исправительных) школ / Адам И.Ф. // Советская педагогика. – 1987. – № 3. – С.32-35.
4. Айви А.Е. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории, техники: практическое руководство / Айви А.Е., Айви М.Б., Саймек-Даунинг Л. ; пер. с англ. – М., 1999. – 487 с.
5. Актуальні проблеми сучасної пенітенціарної політики України : матеріали науково-практичної конференції (Київ, 25–26 травня 1996 р.) – К. : РВВ КІВС при УАВС, 1996. – 330 с.
6. Александров Ю.К. Очерки криминальной субкультуры / Александров Ю.К. – М. : Права человека, 2002. – 148 с.
7. Аликина Н.В. Возрастные психологические особенности агрессивного поведения несовершеннолетних : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Н.В. Аликина. – К., 1989. – 17 с.
8. Алферов Ю.А. Личность осужденного / Алферов Ю.А. – М., 1990. – 112 с.
9. Алферов Ю.А. Пенитенциарная социология и перевоспитание осужденных / Алферов Ю.А. – Домодедово : РИПК МВД РФ, 1994. – 205 с.
10. Алферов Ю.А. Социально-психологическое изучение особенностей личности осужденного / Алферов Ю.А. – Домодедово, 1990. – 157 с.
11. Алферов Ю.А. Социальная адаптация освобожденных из мест лишения свободы / Алферов Ю.А., Пятков В.П., Соловьев В.Г. – Домодедово, 1992. – 70 с.
12. Алферов Ю.А. Стрессоустойчивость и дезадаптация человека к преступной среде / Ю.А. Алферов, В.Г. Козюля. – Домодедово, 1996. – С. 18-37.



13. Аминев Г. А. Инструментарий пенитенциарного психолога / Г.А. Аминев, Э.Т. Аминев, С.П. Сафронов. – Уфа, 1997. – 123 с.
14. Антонян Ю.М. Психологические особенности осужденных за кражи личного имущества и индивидуальная работа с ними / Антонян Ю.М., Голубев В.П., Кудряков Ю.Н. – Томск, 1989. – 160 с.
15. Антонян Ю.М. Психология преступника и расследования преступлений / Антонян Ю.М., Еникеев М.И., Эминов В.Е. – М., 1996. – 172 с.
16. Антонян Ю.М. Преступное поведение и психические аномалии / Антонян Ю.М., Бородин С.В. – М., 1998. – 215 с.
17. Антонян Ю.М. Криминальная патопсихология / Антонян Ю.М., Бородин С.В. – М., 1991. – 248 с.
18. Антонян Ю.М. Исправление и перевоспитание осужденных с психическими аномалиями / Ю.М. Антонян, В.Б. Первозванский. – М., 1985. – 79 с.
19. Антонян Ю.М. Социальная среда и формирование личности преступника / Ю.М. Антонян. – М., 1975. – С. 96-124.
20. Антонян Ю.М. Психология убийства / Ю.М. Антонян. – М. : Юристъ, 1997. – 304 с.
21. Анфиногенов А.И. Психологический портрет преступника, его разработка в процессе расследования преступления: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / А.И. Анфиногенов. – М., 1997. – 183 с.
22. Анцыферова Л.И. Личность в тяжелых жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 12.
23. Арутюнян Т.А. Особенности соотношения общительности и тревожности подростков : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / Т.А. Арутюнян. – М., 2013. – 25 с.
24. Артюхова Т.Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.Ю. Артюхова – Новосибирск, 2000. – 197 с.

25. Бабурин С.В. Психолого-педагогические условия адаптации и реадaptации заключенных: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / С.В. Бабурин. – СПб., 1999. – 21 с.
26. Бартол К. Психология криминального поведения / Курт Бартол. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 352 с.
27. Башкатов И.П. Психология групп несовершеннолетних правонарушителей : [текст] / И.П. Башкатов. – М. : Прометей, 1993. – 252 с.
28. Башкатов И.П. Основы исправления и перевоспитания несовершеннолетних осужденных в воспитательно-трудовых колониях : [текст] / И.П. Башкатов, М.Н. Фицула. – М. : МВД СССР, 1984. – 326 с.
29. Беличева С.А. Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних : автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 „Социальная психология” / С.А. Беличева. – М., 1989. – 48 с.
30. Беляева Л. И. Учреждения для несовершеннолетних правонарушителей в России / Беляева Л. И. – Белгород : Высшая школа. – 1998. – 135 с.
31. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Березин Ф.Б. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. – 270 с.
32. Бехтерев В.М. Об экспериментальном психологическом исследовании преступников / В.М. Бехтерев // Обзорение психиатрии. – М., 1992. – №8. – С. 27-36.
33. Беца О.В. До питання про розробку соціальної політики стосовно осіб, позбавлених волі / О.В. Беца // Соціальна політика та соціальна робота. – 1996. – № 1. – С.51–55.
34. Бойко И.Б. Введение в суицидологию: пенитенциарный аспект / И.Б. Бойко. – Рязань: Стиль, 1995. – С. 76-81.
35. Бойко И.Б. Применение теста С. Розенцвейга в изучении агрессивности несовершеннолетних осужденных женского пола в практике ВТК : методические рекомендации / Бойко И.Б. – Рязань, 1993. – 34 с.

36. Бойко И.Б. Применение стандартизированного личностного опросника А. Басса-Дарки в практике ВТК : учебно-методические материалы по курсу „Основы клинической психологии” / Бойко И.Б., Калашникова Т.В. – Рязань, 1993. – 37 с.
37. Блэкборн Р. Психология криминального поведения / Р. Блэкборн. – СПб. : Питер, 2004. – С. 226-254.
38. Брейтуэйт Д. Преступление, стыд и воссоединение / Д. Брейтуэйт. – М. : МОО Центр „Судебно-правовая реформа”, 2002. – 310 с.
39. Валицкас Г.К. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей : [текст] / Г.К. Валицкас, Ю.Б. Гиппенрейтер // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 45-55.
40. Васильев В.Л. Юридическая психология / Васильев В.Л. – [6-е изд., перераб. и доп.] – СПб.: Питер, 2009. – 608 с.
41. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Василюк Ф.Е. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
42. Василюк Ф.Е. Типология переживания различных критических ситуаций / Ф.Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – № 5. – С. 104-114.
43. Верещагин В.А. Типы взаимодействия осужденных в отрядах ИТУ / Верещагин В.А. – Домодедово, 1990. – 26 с.
44. Виправно-трудоий кодекс України : станом на 11 липня 2003 р. – К.: Право, 2003. – 66 с.
45. Владимиров В.В. Исследование мотивационно-смысловой сферы осужденных // Владимиров В.В., Сухинская Л.А. // Психолог в учреждении. – Днепропетровск, 1994. – Вып. 6. – С. 46-48.
46. Волков В.Н. Медицинская психология в ИТУ / В.Н. Волков. – М. : Юридическая литература, 1989. – С. 28-52.
47. Гайдай М.К. Пенитенциарная девиантность в условиях трансформации российского общества. Социологический анализ / И.И. Осинский, М.К. Гайдай. – Улан-Удэ: Издательство БГУ, 2006. – 380 с.

48. Гайдай М.К. Пенитенциарная девиантность и стратегии ее минимизации / М.К. Гайдай. – Улан-Удэ: Издательство БГУ, 2006. – 148 с.
49. Гернет М.Н. В тюрьме. Очерки тюремной психологии / Гернет М.Н. – Харьков, 1930. – 254 с.
50. Глоточкин А.Д. Эмоции и чувства человека, лишённого свободы: [текст] / А.Д. Глоточкин, В.Ф.Пирожков. – М. : ВШ МВД СССР, 1970. – 46 с.
51. Глоточкин А.Д. Исправительно-трудовая психология / А.Д. Глоточкин, В.Ф. Пирожков. – М., 1974. – 426 с.
52. Горенко С. В. Педагогічні умови ресоціалізації неповнолітніх засуджених у закладах пенітенціарної системи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Горенко С.В. – К., 2004. – 20 с.
53. Гошовський Я. Генетико-психологічні засади інкультурації українського мовлення у депривований простір вихованців пенітенціарних закладів / Ярослав Гошовський // Актуальні проблеми психології : Етнічна психологія. Історія психології. Психолінгвістика / за ред. С.Д. Максименка, М.-Л. А.Чепи. – К. : Міленіум, 2006, Том IX, Частина 1. – С.263-271.
54. Гошовський Я. Комунікативна депривація у субкультурі блокованого спілкування вихованців закритих установ / Ярослав Гошовський // Психологічні перспективи. – Випуск 8. – 2006. – С.130-137.
55. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : [монографія] / Я.Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.
56. Гошовський Я. Ресоціалізація підлітків-суїцидентів (на матеріалах пенітенціарного закладу) / Ярослав Гошовський // Проблеми гуманітарних наук : Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич : Вимір, 2005. – Вип.15. Психологія. – С.75-84.
57. Греса Н.В. Психологічні чинники усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.06 „Юридична психологія” / Греса Н.В. – Харків, 2008. – 20 с.

58. Гуров А.И. Профессиональная преступность: прошлое и современность / Гуров А.И. – М., 1990. – 304 с.
59. Дебольский М.Г. Организация и функционирование психологической службы в уголовно-исполнительной системе: [лекция] / М.Г. Дебольский. – Вологда: ВИПЭ Минюста России, 2005. – С. 10-11
60. Дебольский М.Г. Проведение социально-психологических тренингов в уголовно-исполнительной системе / Дебольский М.Г. – М., 1996. – 88 с.
61. Дебольский М.Г. Проведение социально-психологических тренингов в уголовно-исполнительной системе : учебн. пособие / М.Г. Дебольский. – М. : Акад. управления МВД России, 1996. – 235 с.
62. Дебольский М.Г. Психологическое обеспечение работы с резервом кадров на руководящие должности в органах, исполняющих наказания, регионального уровня: метод. матер. для практических психологов / М.Г. Дебольский. – М.: Академия МВД России, 1996. – 40 с.
63. Деев В.Г. Проблема направленности личности в исправительно-трудовой психологии / В.Г. Деев. – Рязань, 1978. – 98 с.
64. Деев В.Г. Прогноз поведения осужденного / Деев В.Г. // Исправительно-трудовые учреждения. – М., 1978. – № 6. – 3 с.
65. Деев В.Г. Социально-психологическая характеристика осужденных молодежного возраста и особенности их перевоспитания в ИТУ / Деев В.Г. – М. : ВНИИ МВД СССР, 1982. – 230 с.
66. Деев В.Г. Характеристика направленности личности несовершеннолетних правонарушителей / Деев В.Г., Ушатиков А.И. - Рязань, 1978. - 84 с.
67. Деев В.Г. Психодиагностика осужденных / Деев В.Г., Ушатиков А.И. и др. – Рязань, 2000. – 215 с.
68. Деев В.Г. Экспериментальные методы изучения направленности личности осужденных / В.Г. Деев. – Рязань, 1979. – 138 с.
69. Дикая Л.Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л.Г. Дикая, А.В. Махнач // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – №3. – С. 137-147.

70. Димитров А.В. Основы пенитенциарной психологии : учеб. пособие / А.В. Димитров, В.П. Сафронов. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2003. – 176 с.
71. Дмитриев Ю.А. Пенитенциарная психология / Ю.А. Дмитриев, Б.Б. Казак. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 681 с.
72. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Додонов Б.И. – М., 1978. – 272 с.
73. Дюркгейм Э. Норма и патология / Э. Дюркгейм // Социология преступности. – М., 1966. – С. 39-43.
74. Елеонский В.А. Лишение свободы как наказание, соединенное с исправительно-трудовым воздействием / Елеонский В.А. – Рязань, 1995. – 55 с.
75. Ениколопов С.Н. Агрессия и агрессивность насильственных преступников : автореф. на соискание науч. степени канд. дис. : спец. 19.00.06 „Юридическая психология” / Ениколопов С.Н. – М., 1984. – 23 с.
76. Ениколопов С.Н. Агрессивность как специфическая форма активности и возможности ее исследования на контингенте преступников / Ениколопов С.Н. // Психологическое изучение личности преступника. – М., 1976. – 117с.
77. Ениколопов, С.Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколопов // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 60-71.
78. Заєць О. С. Соціально-психологічні аспекти підготовки неповнолітніх засуджених до звільнення в місцях позбавлення волі [Текст] / О. С. Заєць // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2009. – Т. 11, Ч. 6. – С. 183-190
79. Иванченко В.Н. Установки личности и противоправное поведение / В.Н. Иванченко, А.Г. Асмолов, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 97-101.
80. Истомин А.А. Ценностные ориентации осужденных, отбывающих наказание в исправительных учреждениях, и законопослушных граждан /

- Истомин А.А., Березина Н.В., Марченкова А.М. // Вузовская наука как составной элемент подготовки специалистов. – Псков, 2007. – С. 138-141.
81. Истомин А.А. Особенности ценностных ориентаций, социально-демографических и криминологических характеристик осужденных, склонных к суицидальному поведению / Истомин А.А. // „Черные дыры” в российском законодательстве. – 2007. – № 5. – С. 245-247.
82. Истомин А.А. Выраженность смысложизненных ориентаций осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы: материалы 10-й межвуз. науч. конф. [„Психологические основы педагогической деятельности”] – СПб., 2007. – С. 33-37.
83. Истомин А.А. Возрастные особенности смысложизненных и ценностных ориентаций лиц, отбывающих наказание в виде лишения свободы / Истомин А.А., Истомина О.В. // Безопасность уголовно-исполнительной системы. – 2008. – № 2. – С. 71-74.
84. Истомин А.А. Ценностные ориентации осужденных к лишению свободы : [монография] / Истомин А.А. – Псков, 2010. – 212 с.
85. Зелинский А.Ф. Осознаваемое и неосознаваемое в преступном поведении / Зелинский А.Ф. – Харьков, 1986. – 102 с.
86. Ковалев О.Г. О формировании жизненных программ (сценариев) осужденных в местах лишения свободы / Ковалев О.Г. // Наказание: законность, справедливость, гуманизм. – Рязань, 1994. – 285 с.
87. Ковалев А.В. Психологические основы исправления правонарушителя: [текст] / А.В. Ковалев. – М. : Юридическая литература, 1968. – 136 с.
88. Ковалев О.Г. Криминальная психология. / Ковалев О.Г., Ушатиков А.И., Деев В.Г. – Рязань, 1997. – 116 с.
89. Ковалев О.Г. Психологические проблемы суицидального поведения осужденных в пенитенциарных учреждениях России / О.Г. Ковалев, Н.П. Тимонин, Э.А. Суслов // Психологический журнал. – 1998. – №5. – С. 30-37.

90. Кондратьев М.Ю. Подросток в системе межличностных отношений закрытого воспитательного учреждения / Кондратьев М.Ю. – М. : Просвещение, 1994. – 280 с.
91. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений / Кондратьев М.Ю. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.
92. Костенко А.Н. Криминальный произвол (социопсихология воли и сознания преступника) / Костенко А.Н. – К. : Наукова думка, 1990. – 148 с.
93. Костицкий М.В. Введение в юридическую психологию : методологические и теоретические проблемы / Костицкий М.В. – К. : Вища школа, 1990. – 260с.
94. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Костюк Г.С. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
95. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Костюк Г.С. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
96. Коэн А. Отклоняющееся поведение и контроль над ним / А. Коэн // Американская социология: Перспективы, проблемы, методы. – М., 1972. – С. 285-292.
97. Крайнова Н. Ресоциализация осужденных. Зарубежный опыт / Надежда Крайнова // Уголовное право. – 2002. – № 2. – С.83 –84.
98. Крейдун Н.П. Психологическое содержание криминогенного комплекса личности и его динамика в условиях изоляции от общества (на материале несовершеннолетних правонарушителей) : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Социальная психология” / Крейдун Н.П. – К., КГУ, 1991. – 19 с.
99. Краснощеков А.С. Особенности социально-психологической работы с осужденными - лидерами положительной и отрицательной направленности / Краснощеков А.С., Берлейн Е.В. // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – М., – 2010. – № 5. – С. 27-30.
100. Кузнецова О.В. Взаимосвязь уровней тревожности и механизмов адаптации личности в период юности : автореф. дис. на соискание науч.



- степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 „Психология развития, акмеология” / Кузнецова О.В. – М.: Московский государственный педагогический университет, 2009. – 22 с.
101. Кучинская Е.В. Отношение к социальной среде у несовершеннолетних правонарушителей с корыстной ориентацией / Е.В. Кучинская // Вопросы психологии. – 1996.– № 4. – С.55–62.
102. Лангмейер И. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек ; пер. Г.А. Овсянникова. – Изд. 1-е русск.– Прага : ЧССР : Авиценум. Медицинское издательство, 1984. – 334 с.
103. Лапшин Т.Ю. Психологические особенности переживания одиночества у лиц, находящихся в условиях групповой (тюремной) изоляции: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Л.Ю. Лапшина. – Ростов н/Д, 2007. — 181 с.
104. Литвишков В.М. Формирование воспитывающего коллектива несовершеннолетних осужденных: [монография] / Литвишков В.М. – Рязань, 1999. – 159 с.
105. Личко А.Е. Делинквентное поведение при разных типах акцентуаций характера у подростков / Личко А.Е., Вдовиченко А.А. // Судебно-психиатрическая экспертиза. – М., 1980. – № 34. – С. 14-19.
106. Лобков Ю.Л. Социально-психологические аспекты эффективности помощи подросткам и юношам в условиях социальной депривации : автореф. дисс. на соискание науч степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Социальная психология” / Ю.Л. Лобков. – М., 1998. – 21 с.
107. Лунеев В.В. Мотивация преступного поведения / Лунеев В.В. – М., 1991. – 383 с.
108. Лютова Е.К. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. Лютова, Г. Моница – СПб.: Речь, 2006. – 192 с.
109. Максименко С. Д. Генезис существования личности / Максименко С.Д. – К. : Издательство ООО “КММ”, 2006. – 240 с.

110. Максименко С.Д. Генетическая психология / Максименко С.Д. – М. : “Рефл-бук”, К. : “Ваклер”, 2000. – 319 с.
111. Максимова Н. Ю. Вплив тюремного середовища на особистість засуджених / Н. Ю. Максимова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. - Київ : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – Т. 7. Екологічна психологія, Вип. 26. – С. 318-325.
112. Максимова Н. Ю. Проблеми ресоціалізації соціально дезадаптованих неповнолітніх / Н. Ю. Максимова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2007. – Т. 9, Ч. 7. - С. 129-136
113. Мамадалиева Г.А. Психолого-педагогическая профилактика и коррекция тревожности современного подростка : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г.А. Мамадалиева. – Нижний Новгород, 2011. – 262 с.
114. Масагутов, Р.М. Показатели агрессивности у заключенных юношей с различным статусом в неформальной иерархии воспитательной колонии / Р.М. Масагутов, С.Н. Ениколопов // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 1. – С. 119-124.
115. Масагутов Р.М. Психопатологическая картина регресса у несовершеннолетних правонарушителей в воспитательных колониях / Масагутов Р.М. – М., 2000. – С.209–210.
116. Мерлин В.С. Собрание починений : в 4 т. / Мерлин В.С. – Т. 3: Очерк теории темперамента. – Пермь: ПСИ, 2007. – 276 с.
117. Милашина О.Г. Социально-психологический тренинг как средство коррекции тревожности студентов ВУЗов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / О.Г. Милашина. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2009. – 23 с.

118. Михлин А.С. Личность осужденного и особенности общественных отношений, ее характеризующих / А.С. Михлин. – М., 1974. – 181 с.
119. Мишин А.С. Ценностные ориентации осужденных к лишению свободы / Мишин А.С., Пирожков В.Ф. – Рязань, 1976. – 53 с.
120. Молоствов А.В. Представления осужденных о жертвах преступлений: диагностика и коррекция: автореф. дис. на соискание науч степени канд. психол. наук : спец. 19.00.06 „Юридическая психология” / А.В. Молоствов. – Рязань, 2006. – 28 с.
121. Мудрак І.А. Психологічне вивчення феномену пенітенціарної дезадаптації особистості в умовах позбавлення волі / І.А. Мудрак // Психологічні перспективи. – 2013. – Вип. 21. – С.154-163.
122. Мудрак І. Специфіка прояву тривожності особистості в умовах пенітенціарної установи: теоретико-методологічні засади / Мудрак І. // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т.Х : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 24. – К. : ДП „Інформаційно-аналітичне агентство”, 2013. – С. 408-417.
123. Мудрак І. Психологічний аналіз тривожності у контексті особистісного розвитку підлітка-колоніста / Мудрак І. // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т.ХІІ : Психологія творчості. – Вип. 17. – К. : Вид-во „Фенікс”, 2013. – С. 215-223.
124. Мудрак І. Психологічні особливості прояву тривожності підлітків-колоністів в умовах комунікативної депривації пенітенціарної установи / І.Мудрак // Aktualne problem w wspolczesnej nauki : zbior raportow naukowych (28.06.2013-30.06.2013). – Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. „Diamond training tour”, 2013. – S. 84-88.
125. Мэй Р. Проблема тревожности. / Мэй Р. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 431с.
126. Наприс А.В. Психологическая характеристика личностных жизненных планов и их влияние на поведение осужденных молодежного возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / А.В. Наприс. – Рязань, 1999. – 219с.

127. Наприс А.В. Теоретические и методологические вопросы исследования личностных жизненных планов и их влияния на поведение осужденных молодежного возраста / Наприс А.В. – Рязань, 2003. – 258 с.
128. Нартова-Бочавер С.К. Понятие „психологическое пространство личности” : обоснование и прикладное значение / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С.27–36.
129. Новоселова А.С. Психолого-педагогические основы взаимодействия убеждения и внушения как условие ресоциализации личности осужденных / А.С. Новоселова. – Пермь, 1998. – 102 с.
130. Олейник А.Н. Тюремная культура / Олейник А.Н. – М.: Политика, 2001. – 418 с.
131. Основы психологии исполнения уголовных наказаний: учеб. пособие / [под ред. Е.Н. Казаковой]. – Вологда: ВИПЭ Минюста России, 2001. – 347с.
132. Организация исправления и перевоспитания осужденных : учебник / под ред. А.И. Зубкова, М.П. Стуровой. – М. : Академия МВД СССР, 1985. – С.172-178.
133. Павелків В.Р. Особистісно-ситуаційні детермінанти агресивної поведінки людини / В.Р. Павелків // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. пр. КНУ ім. Шевченка: Редкол. В. І. Судака. – К: Логос, 2011. – С.50-59.
134. Пастушеня А.Н. Криминогенная сущность личности преступника (психологический аспект): дис. ... д-ра юрид. наук: 19.00.06 / А.Н. Пастушеня. – М., 2000. – 551 с.
135. Пенитенциарная психология, педагогика и совершенствование организации воспитательной работы с осужденными в ВТК : сб. метод. рекомендаций по подготовке слушателей к семинарским и практическим занятиям / [под ред. В.Н. Синева, В.И. Кривуши] – К. : РИО КИВД при УАВД, 1993. – 120 с.

136. Перелигіна Л.А. Особливості фрустраційної толерантності неповнолітніх правопорушників і вплив соціальної ізоляції на розвиток особистості / Л.А. Перелигіна, М.Г. Самойлов, Н.В. Малиш // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. – К., 2003. – Т.У, ч.5. – С.231–236.
137. Первозванский В.Б. Об особенностях обращения с осужденными, имеющими психические отклонения (в рамках вменяемости) / Первозванский В.Б. // Управленческая деятельность руководителей органов, исполняющих наказания. – М. : Тр. Акад. МВД СССР, 1989. – С. 98-102.
138. Питлюк-Смеречинська О. Д. Особистісні зміни в умовах позбавлення волі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.01 „Загальна психологія, історія психології” / Питлюк-Смеречинська О.Д. – К., 2005. – 19 с.
139. Питлюк-Смеречинська О.Д. Особистісна динаміка та репрезентація в свідомості переживання реалізованості в процесі адаптації в умовах позбавлення волі / Питлюк-Смеречинська О.Д. // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2004. – Т. 6, ч. 5. – С. 261-269.
140. Питлюк-Смеречинська О.Д. Особливості ціннісної сфери злочинців в умовах пенітенціарного впливу / Питлюк-Смеречинська О.Д. // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2003. – Т. 5, ч. 7. – С. 121-124.
141. Пирожков В.Ф. Влияние социальной изоляции в виде лишения свободы на психологию осужденного / В.Ф. Пирожков // Вопросы борьбы с преступностью. – М. : Юридическая литература, 1961. – Вып. 35. – С. 40-51.

142. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. Психология подростковой преступности. Кн. 1 / Пирожков В.Ф. – М. : УРАО, 2000. – 350 с.
143. Пирожков В.Ф. Криминальная психология : Подросток в условиях социальной изоляции. Кн. 2 / Пирожков В.Ф. – М. : УРАО, 1998. – 280 с.
144. Пирожков, В.Ф. Законы преступного мира молодежи / В.Ф. Пирожков. – Тверь, 1994. – 320 с.
145. Пирожков В.Ф. Криминальная субкультура: психологическая интерпретация функций, содержания, атрибутики / В.Ф. Пирожков // Психологический журнал. – 1994. – №2. – С. 38-51.
146. Пирожков В.Ф. Направленность личности и мотивы деятельности осужденных к лишению свободы / Пирожков В.Ф. – М.: Высшая школа МООП СССР, 1967. – 19 с.
147. Погорелова Е.И. Тревога как фактор развития личности: На примере преодоления экстремальных ситуаций: автореф. дис. на соискание науч степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 „Психология развития, акмеология” / Е.И. Погорелова. – Ставрополь: Сев.-Кавказ. государственный техн. университет, 2002. – 19 с.
148. Поздняков В.М. Отечественная пенитенциарная психология: история и современность: [монография] / Поздняков В.М. – М.: Академия управления МВД России, 2000. – 270 с.
149. Поздняков В.М. Особенности адаптации осужденных / Поздняков В.М. // Исправительно-трудовые отношения. – М., 1982. – № 19. – С.19-21
150. Познышев С.В. Криминальная психология. Преступные типы / Познышев С.В. – М., 1926. – 255 с.
151. Полянин Н.А. Гуманистическая направленность личности и ее актуализация у осужденных молодежного возраста в условиях лишения свободы: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Полянин Н.А. – Рязань, 2005. – 228 с.

152. Притыко А.П. Воспитание подростков в условиях специального учреждения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Притыко Алексей Петрович. – Ростов-на-Дону, 1967. – 22 с.
153. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. / Прихожан А.М. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
154. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. / Прихожан А.М. – М. – Воронеж, 2000. – 304 с.
155. Психологія суїцидальної поведінки : діагностика, корекція, профілактика : збірник наукових праць / за заг. ред. С.І. Яковенка. – К. : КІВС, 2000. – 200с.
156. Психологія суїциду : посібник / за ред. В.П. Москальця. – К. : Академвидав, 2004. – 288 с. (Альма-матер).
157. Разумова Е.М. Психологические особенности личности преступников-рецидивистов: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е.М. Разумова. – СПб., 2007. – 209 с.
158. Ратинов А.Р. Изучение самооценки преступников / А.Р. Ратинов. // Юридическая психология: хрестоматия. – СПб. : Питер, 2007. – С. 148- 158.
159. Ратинов А.Р. Психология личности преступника: Ценностно-нормативный подход / Ратинов А.Р. // Личность преступника как объект психологического исследования / под ред. А.Р. Ратинова. – М., 1979. – С. 3-33.
160. Ратинов А.Р. Насилие, агрессия, жестокость как объекты психологического исследования / Ратинов А.Р., Ситкогская О.А. // Насилие, агрессия, жестокость. – М., 1990. – 7 с.
161. Ратинов А.Р. Правовая психология и преступное поведение. / А.Р. Ратинов, Г.Х. Ефремова. – Красноярск, 1988. – 256 с.
162. Реан А.А. Характерологические особенности подростков-делинквентов / А.А. Реан // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С.139–143.

163. Робоча книга пенітенціарного психолога / за заг. ред. В.М. Синьова, В.С. Медведєва. – К. : МП Леся, 2000. – 224 с.
164. Русинов Г.Б. Мотивация насильственных преступлений несовершеннолетних: [текст] / Г. Б. Русинов. – Казань, 1993. – 165 с.
165. Садков Е.В. Маргинальность и преступность / Е.В. Садков // Социологические исследования. – 2000. – № 4. – С. 43-47.
166. Сандомирский М.Е. Психическая адаптация в условиях пенитенциарного стресса и личностно-типологические особенности осужденных / М.Е. Сандомирский. – Уфа: Здравоохранение Башкортостана, 2000. – 88 с.
167. Сафуанов Ф.С. Психологическая типология криминальной агрессии / Ф.С. Сафуанов // Психологический журнал. – 1999. – № 6. – С. 24-35.
168. Сафуанов Ф.С. Психология криминальной агрессии / Ф.С. Сафуанов. – М. : Смысл, 2003. – 300 с.
169. Семенова О.Ф. Особенности смысловой сферы несовершеннолетних с психическими расстройствами, совершивших насильственные правонарушения: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Семенова О.Ф. – М., 2001. – 229 с.
170. Семке В.Я. „Этика жизни” в пенитенциарной психологии / В.Я. Семке // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2007. – № 2. – С. 7-12.
171. Семке В.Я. Превенция и повышение качества жизни осужденных / В.Я. Семке // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2007. – №4. – С. 7-11
172. Семке В.Я. Пенитенциарная психология и психопатология: руководство: в 2 т. / В.Я. Семке, С.И. Гусев, Г.Я. Снигирева. – Москва; Томск; Кемерово, 2007. – Т. 1. – 576 с.
173. Семке В.Я. Пенитенциарная психология и психопатология: руководство: в 2 т. / В.Я. Семке, С.И. Гусев, Г.Я. Снигирева. – Москва; Томск; Кемерово, 2007. – Т. 2. – 544 с.
174. Синьов В.М. Організація роботи з ресоціалізації засуджених в умовах виховно-трудової колонії / В.М. Синьов, В.І. Кривуша // Соціальна



- реабілітація неповнолітніх, які повернулися з місць позбавлення волі, у соціальних службах для молоді. – К. : А.Л.Д., 1995. – С.6-18.
175. Синьов В.М. Проблема збереження психічного здоров'я неповнолітніх засуджених / В.М. Синьов, В.І. Кривуша // Реформа навчально-виховного процесу у виховно-трудовах колоніях : теорія і практика : матеріали педагогічних читань, (Самбір, 13-14 червня 1994 р.) – К. : РВВ КІВС при УАВС, 1995. – С.12-17.
176. Синьов В.М. Педагогічні основи ресоціалізації злочинців / Синьов В.М., Радов Г.О., Кривуша В.І., Беца О.В. – К. : МП “Леся”, 1997. – 272 с.
177. Система индивидуальной воспитательной работы с осужденными в ИТУ : учеб. пособие / под ред. А.П. Северова. – Домодедово : ВИПК МВД СССР, 1989. – 280 с.
178. Словарь основных терминов исправительно-трудовай психологии и педагогики / Беца А.В., Кондратьев В.А., Кривуша В.И. и др.; под ред. В.Н. Синева, В.С. Медведєва. – К. : КП ВИПК МВД СССР, 1990. – 180 с.
179. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
180. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и тревожность: хрестоматия. / [сост. В.М. Астапов.] – СПб.: Пер Сэ, 2008. – С. 85-99.
181. Сухов А.Н. Криминогенное общение в среде осужденных: учеб. пособие / Сухов А.Н. – Рязань: РВШМВД РФ, 1993. – 134 с.
182. Татицина Т. Г. Социальная реадaptaция бывших заключенных / Т.Г. Татицина // СоцИс. – 1992. – № 3. – С.12–19.
183. Тепла Ю. Використання інформаційних технологій для перевиховання неповнолітніх правопорушників / Ю. Тепла // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. / Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці : Рута, 2008. – Вип. 418. Педагогіка та психологія. – С. 163-168.

184. Тревога и тревожность : хрестоматия / [сост. и общая редакция В.М. Астапова]. – СПб.: Питер, 2001. – 247с.
185. Уварова Г.В. Причины формирования криминального поведения в юношеском возрасте / Г.В. Уварова // Психология в вузе. – 2005. №4. – С. 41-56.
186. Ушатилов А.И. Основы пенитенциарной психологии: учеб. / под ред. С.Н. Пономарева, А.И. Ушатилов, Б.Б. Казак. – Рязань: Академия права и управления Минюста России, 2001. – 536 с.
187. Ушатилов А.И. Основы психокоррекционной работы в ИТУ / А.И. Ушатилов, А.С. Новоселова, В.И. Серов. – Рязань, 1995. – 98 с.
188. Ушатилов А.И. Психология основных средств исправления и ресоциализации осужденных / А.И. Ушатилов, Б.Б. Казак. – Рязань, 2000. – 217 с.
189. Ушатилов А.И. Психология тюремной среды / А.И. Ушатилов, Б.Б. Казак. – Рязань, 1998. – 264 с.
190. Ушатилов А.И. Психологическая подготовка сотрудников пенитенциарных учреждений к действиям в экстремальных условиях / Ушатилов А.И., Ковалев О.Г., Семенов В.А. – Рязань, 1997. – 97 с.
191. Фигдор Г. Может ли школа помочь условно осужденным подросткам ? / Гельмут Фигдор // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С.30–41.
192. Характеристика личности осужденного (социально-психологический портрет): учеб.-метод. пособие. – М : НИИ УИС Минюста России, 2004. – 115 с.
193. Хачатурян С.Д. Психологическая коррекция осужденных за совершение сексуальных преступлений: учеб.-метод. пособие / Хачатурян С.Д. – Владимир, 2009. – 112 с.
194. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. / Хорни К. – М.: Академический проект, 2009. – 208 с.
195. Хохряков Г. Ф. Парадоксы тюрьмы / Хохряков Г. Ф. – М., 1991. – 224 с.

196. Чебоненко С. О. Педагогічні та правові основи ресоціалізації засуджених в умовах пенітенціарного закладу / С. О. Чебоненко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету / Чернігів. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – Серія: Педагогічні науки, Вип. 76. – С. 318-323.
197. Чернобровкіна В. А. Психологія особистісної свободи : монографія / Віра Андріївна Чернобровкіна; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 488 с.
198. Чернобровкіна В. А. Особливості смислової структури феномена внутрішньої свободи – несвободи в осіб, позбавлених волі / В. А. Чернобровкіна //Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Т. VII. Екологічна психологія. – Вип. 28. – С. 246 – 256.
199. Штефан Е.Ф. Психокоррекция агрессивного поведения осужденных мужского пола при длительных сроках наказания: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.06 „Юридическая психология” / Е.Ф. Штефан. – Рязань, 2008. – 25 с.
200. Щербаков Г.В. Мотивационная сфера осужденных молодежного возраста и ее влияние на адаптацию в исправительном учреждении: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Г.В. Щербаков. – Рязань, 2002. – 169 с.
201. Щербаков Г.В. Мотивационная сфера осужденных: понятие, диагностика, коррекция : / Г.В. Щербаков. – Рязань : Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2009. – 112 с.
202. Щербаков Г.В. Мотивационная сфера осужденных молодежного возраста и ее влияние на адаптацию в исправительном учреждении: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.06 „Юридическая психология” / Щербаков Г.В. – Рязань, 2002. – 24 с.

203. Яковлев В.В. Психологическая характеристика смысловой сферы личности осужденных к лишению свободы: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / В.В. Яковлев. – Рязань, 1999. – 192 с.
204. Ялом И. Групповая психотерапия. Теория и практика. / Ялом И. ; [пер. с англ. С. Баркова] – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.
205. Янів В. Про духовний вплив арешту / Володимир Янів. – Берлін, 1994. – 660 с.
206. Ярмаш І. О. Поведінкові стратегії делінквентних підлітків в „значущих ситуаціях” / І. О. Ярмаш // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2008. – Т. 15, Ч. 2. – С. 472-479.
207. Ярмаш І.О. Психологічні механізми адаптації підлітків з кримінальною поведінкою в умовах примусової ізоляції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.06 „Юридична психологія” / Ярмаш І.О. – Х., 2003. – 20 с.
208. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції : навчальний посібник / Яценко Т.С. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
209. Campbell S.B. Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues / S.B.Campbell. – New York: Guilford Publications, Inc., 2006. – 334 p.
210. Chowanna : Resocjalizacja mlodziezy niedostosowanej spolecznie - wybrane konteksty. T. 2 (27) / A. Nowak. – Katowice : Uniwersytet Slaski, 2006. – 189 s.
211. Chorpita B.F. The development of anxiety: The role of control in the early environment / B.F.Chopita, D.H.Barlow // Psychological Bulletin, 1998. – №124 (1). – P. 3-21.
212. Frequency of obsessive-compulsive disorder in a community sample of young adolescents / L.A. Valleni-Basile, C.Z. Garrison, K.L. Jakson [et al.] // J. Am. Acad. Child. Adol. Psychiat. – 1994. – Vol. 33. – P. 782–791.

213. Januszewska-Warych M. Nowe drogi resocjalizacji / M. Januszewska-Warych // Piotrkowskie studia pedagogiczne / T. Wroblewska. – Piotrkow Trybunalski : Akademia Swietokrzyska im. Jana Kochanowskiego, 2001. – T. 9. – S. 177-192.
214. Kalinowski M. Resocjalizacja nieletnich w panstwach europejskich i pozaeuropejskich / M. Kalinowski. – Warszawa : Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2005. – 298 s.
215. Klinnert V.D. et al. Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy // Emotion. Theory, research and experience. – V.2. – N.Y.: Acad. Press, 1983. – 285 p.
216. Life events and personality factors in children and adolescents with obsessive-compulsive disorder and other anxiety disorders / D.Gothelf, O.Aharonovsky, N.Horesh et al. // Comp. Psychiat., 2004. – № 45. – P. 192–198.
217. Perrin S. Worrisome thoughts in children clinically referred for anxiety disorders / S.Perrin & C.G.Last // J. of Clinical Child Psychology, 1997. – № 26. – P. 181-189.
218. Phillips B.N. School stress and anxiety / B.N.Phillips. – N.Y., 1978. – 285 p.
219. Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży : skrypt dla studentów pedagogiki resocjalizacyjnej : [praca zbiorowa] / red. nauk.: B. Urban. – Myslowice : Gornoslaska Wyzsza Szkola Pedagogiczna imienia Kardynala Augusta Hlonda, 2004. – 310 s.
220. Sarason J.G. Anxiety in Elementary School Children. – N.Y., 1960. – 320 p.
221. Sigurdsson E. Are impaired motor skills a risk factor for adolescent anxiety? Result from the 1958 U.K. Birth Cohort and the National Child Development Study / E.Sigurdsson, J.van Os, E.Fombonne // Am. J. Psychiat., 2002. – №159. – P. 1044-1046.
222. Spielberger C.D. State-Trait Anxiety Inventory: Bibliography (2nd ed.) / C.D.Spielberger. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1989. – 16 p.
223. Teylor J.A., Spense K. The relationship of anxiety to the conditional eyelid response. // Journal of Experimental psychology, 1951. – v. 41. – pp. 81-92.

224. Wolpe J. The dichotomy between classical conditioned and cognitively learned anxiety / J.Wolpe // *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1981. – №. 12. – P. 35-42.
225. Zimmerman B.J., Schunk D.H. (eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice. (Progress in cognitive development research)*. – N.Y., etc.: Springer-Verlag, 1989. – 212 p.
226. *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwycięzania : [praca zbiorowa] / T. Soltysiak. – Bydgoszcz : Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2005. – 380 s.*

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### ПРОГРАМА РЕСОЦІАЛІЗАЦІЙНОГО РОЗВИВАЛЬНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ ПІДЛІТКАМИ-КОЛОНІСТАМИ

#### ЗМІСТ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ

##### Заняття № 1

*Мета заняття* : створення у групі психологічної атмосфери, сприятливої для самопізнання і самореалізації; розвиток гуманістичної нетривожної установки щодо інших учасників.

На початку заняття ведучий представляється учасникам соціально-психологічного тренінгу і повідомляє мету його проведення – психологічна підготовка засуджених колоністів до звільнення. Увага учасників звертається на те, що в групі добровільно зібралися тільки ті засуджені, яким через декілька місяців належить звільнитися з колонії. Учасників тренінгу не виховуватимуть, не читатимуть їм „нотації”. Передбачається аналізувати складні життєві ситуації, в яких кожен може виявитися, програвати різні ролі, виконувати спеціальні вправи, дискутувати по проблемах, які, на жаль, не завжди мають однозначне вирішення.

Ведучий (психолог) повідомляє, що одне з правил, яких треба дотримуватися, – це звертання до інших по імені. Оскільки учасники тренінгової групи з різних загонів, багато хто з них незнайомий. Якщо всі один одного знають, то психологові треба швидко запам'ятати імена учасників, не вдаючись до відомого прийому – „написати ім'я на листочку і причепити до куртки”. В умовах пенітенціарного закладу цей прийом викликає негативну реакцію та може викликати не лише зайву тривожність, але й призвести до категоричної відмови від участі в тренінгу.

Далі психолог коротко викладає основні правила праці в гурті і коротко їх коментує.

**Вправа 1. „Самопрезентація”.** Мета : діагностика уявлень колоністів про себе; створення умов для саморозкриття; формування установки про значущість своєї особистості.

*Процедура.* Психолог пояснює, що для успішної роботи групи необхідно знати один одного, тому він просить усіх по черзі коротко розповісти про себе. Важливо говорити не стільки про біографію, хоча це теж важливо, скільки про свої особистісні якості. Акцент необхідно робити на розкритті своїх достоїнств. Це важливо в багатьох ситуаціях, наприклад, при вирішенні питання про майбутнє працевлаштування, на свободі багато що залежить від уміння „подати себе”.

Усі члени групи і ведучий можуть ставити питання типу :  
 Чи є у тебе слабкості (негативні якості)?; Чи можеш ти їх назвати?; Твоє головне достоїнство?; З ким із членів групи ти відчуваєш найбільшу подібність (відмінність)?; Які почуття ти переживаєш, коли говориш про себе (коли слухаєш інших)?

Форма обговорення має бути м'якою, зацікавленою. На самопрезентацію однієї людини відводиться 5-10 хв.

**Вправа 2. „Спільний малюнок”.** Мета : об'єднання групи за допомогою виконання спільної діяльності; діагностика соціальних установок засуджених колоністів, побудова нетривожного фону тренінгового спілкування..

*Процедура.* На заняття необхідно принести великий аркуш паперу і фломастери. Учасникам тренінгу ставиться завдання намалювати загальний малюнок, не домовляючись між собою. Після цього обговорюється:

Що на малюнку зображене?

Хто задавав тон?

Що відчували Ви під час малювання?

Чи можна за малюнком зробити висновок про настрій і думки групи?



**Вправа 3. „Радість”.** Мета : діагностика ціннісних орієнтацій і розвиток довірчих нетривожних стосунків між членами групи.

*Процедура.* Згадайте ситуацію, коли Ви у своєму житті пізнали найбільшу радість. Постарайтеся на одну-дві хвилини воскресити це почуття. Поділіться своїми спогадами з іншими.

**Вправа 4. „Азбука настрою”.** Мета : навчити учасників розпізнавати негативні та позитивні сторони емоцій.

*Процедура.* На початку ведучий розповідає учасникам про те, які бувають емоції, робить їх перелік. Потім об'єднує учасників у дві групи за принципом „радість – щастя”. Група „радість” знаходить позитивні сторони емоцій, а група „щастя” – негативні. Після цього обговорюється:

Які емоції вам подобаються найбільше?

Чи можна вважати якусь емоцію неважливою? Чому?

На завершальній частині заняття учасникам тренінгу задаються запитання:

Чи задоволені Ви заняттям?; Ваші домінуючі почуття сьогодні?; Що в тренінгу сподобалося, а що ні?; Що дала робота в змістовному плані?

Ведучий також повинен висловитися про своє сприйняття тренінгу, підвести загальні підсумки.

## **Заняття № 2**

*Мета заняття :* формування умінь рефлексії, що відбуваються в групі; розвиток адекватної самооцінки та Я-концепції, формування гуманістичної установки щодо інших людей; налагодження нетривожного стилю мислення і поведінки; діагностика ставлення до покарання.

Для формування умінь рефлексії та психологічної чутливості кожне заняття повинно розпочинатися з аналізу попереднього. Учасникам задають такі питання: Хто подумки повертався до минулого заняття?; Що згадували?; З якими почуттями йшли на сьогоднішнє заняття?; Чи не тривожилися з приводу своєї поведінки?; Хто найактивніше брав участь у груповій дискусії?; Про кого можна сказати, що він був лідером (генератором ідей, критиком, „мовчуном” і

тому подібне)?; Що можна сказати про ефективність стилю взаємодії учасників СПТ, наскільки вони спокійні і зосереджені на успіхові своєї тренінгової участі?

**Вправа 1. „Я-концепція”.** Мета : розвиток адекватних нетривожних уявлень про виконувани соціальні ролі і особистісні якості; розвиток рефлексії.

Початку виконання вправи передують деякі пояснення психолога щодо змісту поняття „Я-концепція”, її важливості для розуміння себе та інших людей. А також залежність спокійного, нетривожного і впевненого життя від рівня її сформованості.

*Процедура.* Візьміть аркуш паперу і запишіть на ньому 10 відповідей на питання: „Хто я такий”? Зробіть це швидко, записуючи свої відповіді так, як вони відразу приходять у голову. Вкажіть свою соціальну роль (наприклад, засуджений, брат, друг, товариш тощо), особистісні якості й уміння (порядний, вольовий, тривожний, невпевнений, емоційно нестриманий, розумний, хороший організатор).

Відповідайте на це ж питання так, як відгукнулися б про Вас Ваші родичі (батько, мати, бабуся, мати, сестра).

Відповідайте на те ж питання так, як висловилися б про Вас Ваші друзі в колонії.

Відповідайте на це ж питання так, як відгукнулися б про Вас начальник загону, директор школи чи колонії.

Нерідко засуджені відмовляються від письмового виконання вправи. У цій ситуації Я-концепція може обговорюватися в усній формі.

При аналізі Я-концепції увага учасників тренінгу звертається на наступні питання: Які соціальні ролі для Вас найбільш значущі?; У чому схожість і в чому відмінність усіх трьох відповідей?; Якщо є відмінності, та як Ви їх пояснюєте стосовно себе?; У якій мірі Ви поведетеся по-різному з різними людьми і в різних соціальних ролях?; Яким чином ці відмінності пояснюються, виходячи з соціальної ролі і індивідуальних особливостей інших людей?; Які з пунктів вказаної Вами самохарактеристики торкалися соціальних ролей,

фізичних якостей, психологічних особливостей та як вони впливали на рівень і частоту прояву тривожності?

**Вправа 2. „Самооцінка”.** Мета : розвиток адекватної самооцінки у засуджених.

*Процедура.* Учасникам дається перелік 20 особистісних якостей на окремих карточках. Завдання кожного - проаналізувати ці якості за ступенем важливості (індивідуальна робота).

Потім уся група приступає до виконання загального завдання. У ході спільного обговорення група повинна вирішити, яка якість є найважливішою для людини та як вона впливає на її спокій та повноцінну й упевнену поведінку. Потім вибирається інше завдання за рівнем важливості і так далі. Спірні проблеми обговорюються аж до повної згоди.

Після цього учасники тренінгу зіставляють свої самооцінки з прорангованими групою якостями. Керівник пропонує учасникам обговорити, що відбувалося в групі під час дискусії.

Перелік якостей для рангування: сміливість, енергійність, доброзичливість, терплячість, грубість, запальність, боязкість, зарозумілість, презирливість, жорстокість, соромливість, наполегливість, цілеспрямованість, упевненість у собі, упертість, заздрісність, товариськість, порядність, мстивість, підозрілість.

**Вправа 3. „Образа”.** Мета : розвиток установки неприйняття антигуманних вчинків; підвищення самокритичності в сприйнятті своїх учинків; діагностика ставлення до покарання та рівня і виду власної тривожності.

*Процедура.* Задаються питання:

Який учинок відносно Вас був найнесправедливішим, образливим?;

Хто його зробив?;

Які його наслідки?;

Які почуття Ви переживаєте, згадуючи про цю ситуацію? Наскільки вона Вас тривожить?

Якщо несправедливим ставленням до себе підлітки-колоністи називають покарання до позбавлення волі, тривалий термін, то уточнюється, хто ще дотримується подібної позиції, і тим самим здійснюється діагностика ставлення до злочину і покарання та до того, наскільки вони тривожать колоніста.

**Вправа 4. „Подоласмо тривожність”.** Мета : формування впевненості у подоланні хвилювання.

*Процедура.* Тривожність заважає нам впевнено і спокійно йти по житті. Вона може стати причиною багатьох невдач. Давайте просто зараз спробуємо провести бій із тривожністю. Нехай кожен продума й запише шляхи подолання тривожності. Потім ми усі разом складемо план подолання тривожності і запишемо його на дошці. Таким чином у кожного з нас буде під рукою наш загальний досвід успішного подолання тривожності”. Шляхи подолання записуються на дошці.

Учасники групи по колу говорять, що їм сьогодні сподобалося найбільше, а що найменше, що для себе дізналися нового.

**Вправа 5. „Корисна справа”.** Мета : розвиток гуманістичної нетривожної, спокійної та впевненої установки щодо інших людей.

*Процедура 1.* Згадайте корисну (добру) справу, яку Вам довелося зробити для інших людей. У чому вона виражалася та проявлялася? Які її наслідки? Які почуття Ви переживаєте, коли робите добру справу для інших людей і коли згадуєте про це?

*Процедура 2.* Подумайте, чи робили для Вас добру і безкорисливу справу інші люди? Хто вони? Що Ви відчуваєте щодо цих людей і наскільки це Вас тривожить?

**Вправа 6. „Цибулина”.** Мета : розвиток здібностей до самоаналізу, виділення глибинних і зовнішніх властивостей особистості.

*Процедура.* Заплющте очі, розслабтеся. Уявіть себе великою цибулиною, що складається з безлічі шарів. Зовні знаходиться тонке коричневе лушпиння. Це ваше зовнішнє „Я”, шар зовнішніх масок і поведінки в суспільстві. Знявши цей шар, спостерігайте появу образу, що втілює інше „Я” - нетривожне,

ресоціалізоване, успішне. Просто спостерігайте цей образ і звертайте на нього увагу.

Заняття завершується рефлексією психічного стану засуджених колоністів.

### Заняття № 3

*Мета:* аналіз особистісних змін у період відбуття покарання; діагностика кримінальної зараженості засуджених (ідентифікації з неофіційними, „тюремними”, нормами, тривожність з приводу тиску пенітенціарної субкультури та різновидової депривації).

**Вправа 1. „Аналіз сновидінь”.** Мета : зняття психологічної напруженості, тривожності і включення слухачів у робочий процес; діагностика нереалізованих потреб засуджених.

*Процедура.* У невимушеній обстановці колоністам ставляться питання: Як Ви себе почуваете?; Що кому сьогодні снилося; як часто бувають сновидіння?; Які сновидіння повторюються?

При тлумаченні сновидінь можна скористатися роботами Зігмунда Фройда, Густава Юнга, Дженетт Рейнуотер та інших психоаналітиків.

**Вправа 2. „Я у минулому, сьогоднішньому і майбутньому”.** Мета: аналіз спрямованості особистісних змін.

*Інформація.* Запропонована нижче методика діагностики уявлень про себе є семантичним диференціалом (шкалою) Е. Еріксона. Дві пари антонімів (пасивно-активний і чоловічо-жіночий) нами замінено у зв'язку з тим, що в середовищі засуджених у них вкладають специфічний сенс.

*Процедура.* Засудженим видають бланк і просять закреслювати цифру, яка символізує відстань від слів-антонімів ліворуч або справа, що виражає, на думку учасника, рівень розвитку у нього цієї якості особистості сьогодні, тепер.

Довірливий 3 2 1 0 1 2 3 Недовірливий

Сором'язливий 3 2 1 0 1 2 3 Упевнений у собі

Напористий 3 2 1 0 1 2 3 Захищається

Нездібний 3 2 1 0 1 2 3 Умілий

Реаліст 3 2 1 0 1 2 3 Ідеаліст  
 Бездушний 3 2 1 0 1 2 3 Сердечний  
 Піклується про інших 3 2 1 0 1 2 3 Зайнятий собою  
 Жорстокий 3 2 1 0 1 2 3 М'який  
 Лицемірний 3 2 1 0 1 2 3 Щирий  
 Сильний 3 2 1 0 1 2 3 Слабкий  
 Млявий 3 2 1 0 1 2 3 Напористий  
 Хороший 3 2 1 0 1 2 3 Поганий  
 Тривожний 3 2 1 0 1 2 3 Спокійний

Потім видаються два такі ж бланки, але засуджений заповнює їх, виходячи з його уявлень, яким він буде через рік після звільнення і яким був до скоєння злочину (до колонії).

Аналізуються особливості сприйняття себе в різні періоди життя, причини цього і спрямованість змін.

**Вправа 3. „Життя у в'язниці”.** Мета : діагностика кримінальної зараженості засуджених (прихильності їх до „злочинських” субкультурних пенітенціарних норм).

*Процедура 1.* Учасників тренінгу просять відповісти на питання: За який вчинок у колонії їх перестали б шанувати інші засуджені?; Стали б відноситися до них зневажливо, а це б їх дуже тривожило? Обговорення проходить „у колі”.

*Процедура 2.* Уявіть, що незабаром після звільнення до Вас як „фахівця” звернулися знайомі, брат (друг) яких скоїв злочин, і попросили дати рекомендації, як себе тримати у СІЗО і колонії, щоб не бути тривожним, невпевненим, пасивним, боязким і низькостатусним. Сформулюйте неофіційні правила поведінки у місцях позбавлення волі.

**Вправа 4. „Моє теперішнє і майбутнє”.** Мета : формування у засуджених позитивної просоціальної (ресоціалізаційної) установки на майбутнє.

*Процедура 1.*

А. Вкажіть 3 речі (це можуть бути обов'язки, заняття, розваги, справи і тому подібне), які Вам хотілося б робити частіше:

1. ....

2. ....

3. ....

Б. Вкажіть три речі, які Вам хотілося б перестати робити так, як Ви їх робите зараз, або ж зовсім не робити:

1. ....

2. ....

3. ....

В. Поясніть, чому Ви не робите досить „А” і робите надто багато „Б”.

*Процедура 2. Спробуйте відповісти на питання: Що Ви робили у минулому з того, що Вам не хотілося б робити в майбутньому (після звільнення)? І навпаки: Що Ви не робили у минулому такого, що Вам хотілося б робити в майбутньому (на волі) і щоб це Вас не тривожило ?*

**Вправа 5. „Будь ласка”.** Мета : формувати комунікативні уміння і навички учасників, форми поважного ставлення один до одного зокрема.

*Процедура.* Одного члена групи назначають ведучим. Він „задумує” когось із членів групи, але не говорить кого. Решта учасників за допомогою непрямих запитань виявляють, кого він задумав. Ключове слово в грі „будь ласка,,: „Будь ласка, дозволь запитати?”, „Будь ласка, говори”. Той, хто забуває говорити ключове слово, позбавляється права задавати запитання. Хто дає правильну відповідь, тобто відгадує, кого задумав ведучий, сам стає ведучим. Після цього обговорюється:

Кого з учасників вам було важко відгадати?

Вам сподобалась вправа? Чим саме?

#### Заняття № 4

*Мета:*

- виявлення стрес-факторів, які стимулюють надто частий прояв тривожності, характерний для засуджених;

- зниження психічної напруженості, тривожності і розвиток емоційної стійкості засуджених;
- діагностика неусвідомлюваних особистісних потреб засуджених, їх розуміння і корекція.

**Вправа 1. „Фантазування”.** Мета : діагностика особистісних проблем, які найбільше тривожать, і зниження напруги в міжособистісних стосунках у групі.

*Процедура.* Методики фантазування можуть бути структурованими і неструктурованими. Під час неструктурованого фантазування колоністи зручно розташовуються в кріслах, а потім починають спонтанно описувати свої зорові фантазії.

При структурованому фантазуванні члени групи, наприклад, можуть отримувати завдання вибрати якусь тварину і спробувати ідентифікуватися з нею.

**Вправа 2. „Старий покинутий магазин”.** Мета : діагностика неусвідомлюваних особистісних потреб, їх розуміння і можливість корекції.

*Психологічна суть вправи.* В основу покладена концепція гештальттерапії, зокрема закономірності цілісної уяви і проєкції. Ідентифікуючись з якимось предметом (уявляючи себе якимось предметом), засуджені проєктують на цей предмет свої особистісні проблеми, усвідомлення яких сприяє їх розвитку або корекції. Запропоновані вправи уперше описані Дж.Стівенсоном (1971). Деякі процедури адаптовані стосовно засуджених М.Дебольським (1992) та Я. Гошовським (2005).

*Процедура.* Уявіть, що Ви тільки сьогодні звільнилися. Ваш потяг (автобус, маршрутка) буде лише вранці наступного дня. Ви йдете вниз по міській вулиці пізно вночі. Що Ви бачите, чуєте, відчуваєте, наскільки це турбує і тривожить Вас?

Ви помічаєте маленьку бічну вуличку, на якій знаходиться старий покинутий магазин. Вікна його брудні, але якщо заглянути в них, можна помітити якийсь предмет. Ретельно його розгляньте. Відійдіть від магазину,



опишіть предмет, виявлений Вами за вікном покинутого магазину. Потім уявіть себе цим предметом, описуючи його від першої особи. Як Ви відчуваєте себе? Чому Ви залишені в магазині? На що схоже Ваше існування, як цей предмет? Наскільки це Вас тривожить?

Через декілька хвилин „станьте самим собою” і ще раз розгляньте предмет у вікні. Чи бачите Ви в нім щось нове? Чи хочете щось сказати йому?

*Другий варіант вправи.* Уявіть, що Ви побачили великий покинутий будинок, що підлягає реконструкції. Люди з нього виселені. Вхідні двері прочищені. Ви входите в цей будинок, ходите по порожніх кімнатах. У кутку однієї з кімнат Ви знаходите залишений предмет і берете його з собою (далі - за першим варіантом).

**Вправа 3. „Мудрець”.** Мета : діагностика особистісних проблем і очікуваних варіантів їх вирішення та рівень тривожності/спокою стосовно них.

*Процедура.* Заплющте очі, уявіть зелений луг і старий дуб на краю луку. Під деревом сидить мудрець, який дасть відповідь на будь-яке запитання, яке йому зададуть. Підійдіть до нього, поставте запитання, що цікавить Вас, і вислухайте відповідь. До дуба прибитий календар. Прочитайте на нім число. Потім закрийте очі і поділіться своєю фантазією з групою.

**Вправа 4. „Аналіз стрес-факторів”.** Мета : зняття емоційної тривожності і підвищення упевненості в собі.

*Процедура.* Сядьте зручно. Зробіть декілька повних вдихів. Відповідайте на низку запитань : Який ваш рівень спокою, нетривожності, щастя (навіть чи в колонії він може бути повним, рівним 100%)?; Вас турбує щось у минулому; ви тривожитесь про майбутнє?; Порівнюєте себе з кимось?; Ви відчуваєте, що вас хтось несправедливо образив?; Хочете помститися комусь?; Ви відчуваєте, що „все марно, все безнадійно”?

Після цього засудженим підліткам-колоністам пропонується обговорити їх проблеми в групі.

**Вправа 5. „Мій друг”.**

*Процедура.* Учасникам пропонується об'єднатися в пари за бажанням і скласти один про одного характеристику: ім'я, два прикметники (риси характеру), три дієслова (що вмiє робити), речення, яке розповідає про нього, іменник, яким можна сказати про друга якомога більше. Далі пари зачитують свої характеристики.

**Вправа 6. „Рукостискання”.** Мета : звільнення учасника тренінгу від психічної напруги, тривожності, неспокою.

*Процедура.* Вправа запропонована Елізабет Монц (1991) для зняття емоційної напруженості в осіб, які заглушити, пригнітили свої почуття (зокрема й тривожність) щодо людини, з якою раніше стався конфлікт.

Учасникові тренінгу пропонується заплющити очі і покласти свої долоні на кулаки ведучого або когось із членів групи. Потім ведучим виконується роль особи з минулого найближчого оточення засудженого - матері, батька, брата, потерпілого, імітуючи тон їх мовлення. Засуджений повинен висловлювати будь-які думки, що приходять у голову, і одночасно виражати переживані почуття за допомогою стискання рук співрозмовника. При такому поєднанні фізичного і словесного вираження внутрішніх переживань заблокована емоція поступово відтворюється і реалізується в реальній поведінці, особливо та, яка „відповідає” за тривожність.

**Вправа 7. „Рівень щастя”.** Мета : зняття емоційної тривожності і підвищення впевненості в собі (вправа рекомендується особам з низьким рівнем щастя, для яких їх труднощі (стрес-фактор) здаються непереборними, а напади і прояви тривожності просто нездоланними).

*Процедура.* Складіть список (перелік) усього того, за що Ви можете бути вдячні долі зараз. Прослідкуєте, щоб у Ваш список було включено усе, що вартує вдячності: сонячний день, власне здоров'я, здоров'я членів сім'ї, найкращих друзів на свободі, можливість читати, працювати тощо. Заняття завершується аналізом поведінки учасників групи, самозвітом про їх психічний стан.

**Вправа 8. „Найщиріше побажання”.** Мета: створення позитивного емоційного фону, закріплення дружніх взаємин між учасниками.

*Процедура.* Давайте побажаємо один одному всіх благ, але висловлюватися слід не тільки словами, а й невербально.

Обговорення вправи і заняття.

### Заняття № 5

*Мета:* опанувати методику виявлення і зміни життєвих цінностей; визначити свої життєві цінності, потреби і внутрішні протиріччя; внести корективи до життєвих цінностей і соціальних потреб, забезпечити ресоціалізаційний спокій і нетривожність.

**Вправа 1. „Мої життєві цінності”.** Мета : опанування методики визначення життєвих цінностей.

*Процедура.* Будьте правдиві із самим собою. Цінності досить важко виявити, оскільки про них не прийнято говорити. Вони бувають досить смутними і не завжди співпадають з офіційно пропагованими у суспільстві. Тому, не виявивши їх, Ви не доможетеся змін у поглядах і будете через це тривожитися.

Запишіть на окремих листах паперу десять своїх життєвих цінностей (тобто відповідайте на питання, що для Вас є найбільш важливим в житті). Будьте готові до їх обговорення в групі. Пам’ятайте, що визначити свої цінності можна тільки в результаті відвертого обговорення. Не засмучуйтеся, не тривожтеся, якщо Вам самому Ваші погляди можуть здаватися непослідовними.

Обговоріть життєві цінності в групі, звернувши увагу на такі проблеми: Які життєві цінності є домінуючими для більшості засуджених?; Які сфери життєдіяльності переважають при описі цінностей (робота, сім’я, здоров’я, відпочинок, дозвілля тощо)?; Чи змінилися життєві цінності за останні роки? У чому зміни виражаються?; Чи немає протиріч у життєвих цінностях та неспокою з приводу цього? Чи альтернативні; Про які життєві позиції людини

можна сказати на основі життєвих цінностей?; Чи завжди Ви поступаєте (дієте) відповідно до заявлених цінностей?

Після групового обговорення життєвих цінностей внесіть до свого списку корективи, якщо бачите в цьому необхідність.

Відповідайте на питання: Чи сприяла ця вправа проясненню і корекції Ваших життєвих цінностей та чи стали Ви менш тривожними?

Проаналізуйте, як проходило обговорення життєвих цінностей у групі, дотримуючись правила „тут і тепер”.

**Вправа 2. „Ім'я”.** Мета : сприяти усвідомленню учасниками власних цінностей, а також цінностей інших людей.

*Процедура.* Учасники на аркуші паперу великими літерами пишуть своє ім'я. Тренер пропонує на кожен літеру написати свою позитивну/негативну рису характеру. Обговорення вправи:

Які якості було легше писати? Які складніше?

Чому саме ці якості ви написали?

**Вправа 3. „Чарівний ярмарок”.** Мета : сприяти усвідомленню учасниками своїх позитивних та негативних рис характеру.

*Процедура.* Тренер розповідає учасникам, що вони на чарівному ярмарку, де можна продавати чи купувати риси характеру. Після цього він роздає їм по два стікери. На першому стікері записують риси характеру, які б хотіли продати, на іншому – риси, які б хотіли купити. Після зачитування, клеять стікери на дошку в хаотичному порядку. Потім кожен учасник, не дивлячись, забирає два стікери. Обговорення вправи:

Які риси характеру ви витягнули?

Чи змогли б ви прийняти такі риси?

Чи хотіли б ви змінити в собі певні риси характеру?

**Вправа 4. „Коло субосіб”.** Мета : навчитися аналізувати свої внутрішні спонукання.

*Коментар.* Субособи (чи внутрішні голоси) - це спонукання особи. Внутрішні спонукання, як живі люди, іноді вступають у конфлікти і протиріччя

між собою. Наприклад, конфлікт між „чоловіком” (спонукання бути люблячим, зразковим мужчиною) і „коханцем” (подобатися іншим, почувати себе „справжнім” чоловіком, мачо, отримувати сексуальне задоволення тощо). Неусвідомлені протиріччя між субособами руйнують людину. Тому необхідно мати центральний стержень („Я”) і чітко займати ту або іншу сторону, а не тривожитися та бути амбівалентним.

### *Процедура.*

1. Перерахуйте всі свої бажання. Записуйте все, що спадає Вам на думку. Переконайтеся, що Ви включили і те, що у Вас зараз є, і те, що Ви хотіли б мати на волі. Наприклад, не хворіти, мати високий зарібок, досягти успіху (у чому?), купити квартиру, одружитися, бути коханим і так далі.

2. Коли у Вашому списку набереться 20 пунктів (чи коли Ви відчуєте, що записали усі бажання), проглянете список і узагальніть їх в 5-6 найбільш суттєвих. Наприклад, „навчитися грати в теніс, регулярно плавати, ходити в лазню” можна записати як вираження „займатися спортом”.

3. Уявіть, що за кожною сферою бажань стоїть ніби самостійна частина Вашої особи (субособа), і дайте їй назву. Наприклад, бажанню „щоб був успішний зарібок грошей” може відповідати субособа „бізнесмен”, а бажанню „щоб шанувало оточення” - субособа „авторитет” тощо.

4. Тепер намалюйте на окремому аркуші паперу коло на всю сторінку. Усередині круг діаметром 1-2 сантиметри. Ця центральна частина - Ваше „Я”. Зовнішній круг розбийте на сегменти і розмістіть у них тих 5-6 субосіб, які є виразником Ваших бажань.

Розфарбуйте для наочності субосіб у різний колір.

5. Порівняйте Ваші бажання з життєвими цінностями, список яких Ви склали в ході виконання інших вправ. Чи немає між ними протиріч? Чи не дуже це Вас тривожить?

***Вправа 5. „Діалог субосіб”.*** Мета : вияснення особливостей кожної субособи.

*Процедура.* Дайте можливість виявленим Вами субособам поспілкуватися один з одним і з Вашим „Я”, нехай вони „скажуть”, за що цінують один одного, чому ображаються, чого хочуть і що їх найбільше тривожить.

Дайте можливість кожній субособі сказати декілька пропозицій, що починаються словами, :

„Мені подобається...”.

„Я скривджений...”.

„Я хотів би...”.

„Мені уявляється...”.

„Мене найбільше тривожить...”.

**Вправа 6. „Психодрама субосіб”.** Мета : визначення протиріч між субособами.

*Процедура.* Виберіть з групи тих учасників, які виконуватимуть роль Ваших субосіб. Дайте їм, як приклад, деякі Ваші діалоги, щоб вони отримали достатню інформацію для організації дії і змогли зображувати саме Ваші, а не свої субособи.

Сядьте в центрі кімнати і попросіть вибраних осіб сісти навколо Вас. За Вашим сигналом вони повинні почати говорити з Вами - вимагати, погрожувати, просити, лестити. Залишайтеся в образі свого „Я”, звертаючи увагу на те, що Ви відчуваєте з приводу дій і слів кожного.

Будьте уважні. Як диригент оркестру, руками зупиняйте (чи запрошуйте) надмірно напористого або заохочуйте і підбадьорюйте боязкого, тривожного, невпевненого.

На закінчення скажіть кожній Вашій субособі, що Ви відчували з приводу її слів і дій, і розкажіть їй про те важливе місце, яке вона займатиме у Вашому подальшому житті.

**Вправа 7. „Значущий малюнок”.** Мета : розвиток психологічної чутливості щодо членів Т-групи.

*Процедура.* Потрібно намалювати щось значуще для себе (якусь річ, будинок, сім'ю, групу тощо). Через 5 хв. кожен учасник тренінгу передає свій

малюнок іншому, перед яким ставиться завдання продовжити малюнок відповідно до задуму автора. Через 1-2 хв. ведучий знову дає команду передати малюнок по колу. І так робиться до тих пір, поки кожен малюнок не повернеться до того, хто його починав.

Після цього кожен учасник тренінгу коментує, наскільки групі вдалося „вловити” задум його малюнка і продовжити картину.

Додаткові питання: Що Ви відчуваєте, дивлячись на свою картину?; Що з домальованого найбільш відповідає Вашим задумам і смакам, наскільки це турбує Вас і тривожить ?

### **Заняття № 6**

*Мета:* визначення своїх життєвих цілей і засобів їх досягнення; розробка особистого життєвого плану; розвиток упевненості в можливості досягнення поставлених цілей.

***Вправа 1. „Визначення життєвих цілей”.*** Мета : вияснити свої життєві цілі і засоби їх досягнення.

*Процедура.* Візьміть аркуш паперу, олівець і вгорі запишіть мету, яку Ви хочете досягнути на волі. Потім розбийте листочок на чотири колонки, як показано нижче.

Мета, якої я хочу досягнути...

Поклавши перед собою цей аркуш паперу, розслабтеся і сконцентруйте увагу на меті.

Почніть з обдумування усіх кроків, які Вам необхідно зробити для досягнення цієї мети. Не намагайтеся оцінювати, наскільки важливі ці дії. Просто запишіть усе, що Вам спадає на думку, в першу колонку („Що мені треба зробити”). Продовжуйте висунення ідей, поки Ви не відчуєте, що записали їх повністю.

Тепер подивитися на кожну дію, яку Вам необхідно виконати, і навпроти неї в другій колонці перерахуйте всі необхідні засоби (гроші, знання, особистісні засоби успіху, друзі тощо). Не намагайтеся обговорювати або оцінювати Ваші думки, просто запишіть їх.

Перейдіть до колонки „Порядок виконання”. У ній послідовно пронумеруйте дії, перераховані в першій колонці. Починайте з того, що Ви маєте виконати першим, потім пронумеруйте другий, третій і так далі. Якщо Ви не впевнені в послідовності або думаєте, що виконуватимете деякі дії в один і той же час, присвойте їм однакові номери.

Знову подивіться на дії в першій колонці і якнайшвидше оцініть їх за рівнем важливості, поставивши в четвертій колонці („Важливість дії”) відповідний знак: А - дуже важливо; Б - важливо; В - виконати, якщо буде можливість.

**Вправа 2. „Прогноз життєвої ситуації після звільнення”.** Мета : розробка нетривожного особистісного життєвого плану і прогноз можливостей його реалізації.

*Процедура.* На основі приведеного нижче переліку питань, що відносяться до різних сфер життєдіяльності, оцініть свою ситуацію при звільненні з пенітенціарного закладу.

### **Робота/навчання**

Чи маю я чіткі уявлення, де і ким працюватиму після звільнення, де навчатимуся?

Чи допоможе моя освіта, робота (професія) в досягненні різних життєвих благ?

Яку роботу я хочу виконувати через 3, 5-10 років? Чи є у мене ентузіазм і прагнення до роботи (мотивація)?

Що є для мене мотиватором зараз? А через 5 років? Які сильні чи слабкі сторони моєї мотивації?

Чи відповідає очікувана освіта й робота моїм особистим потребам? Чи переживаю я через це?

### **Економічний стан**

Чи задоволений я своїм економічним станом? Чи є у мене борги? Які мої потреби в грошах?

Яких заходів я зможу вжити для поліпшення економічного стану (кредит, „підробка”, крадіжка, допомога друзів тощо)? Наскільки це мене хвилює?



### **Фізичний і психічний стан**

Яка моя загальна форма?

Чи проходжу я регулярне обстеження?

Чи часто хворію?

З чим це пов'язано?

Чи займаюся регулярно оздоровчим спортом?

Чи досить я сплю?

Чи в нормі моя вага?

Чи не схильний я до вживання алкоголю та тютюнокуріння?

Яких заходів я можу вжити для поліпшення свого фізичного стану (зараз і після звільнення)?

Який настрій у мене переважає?

Що мене найбільше тривожить (дратує)?

Чи можу я керувати своїм психічним станом?

### **Взаємини з оточенням**

Чи є у мене друзі?

Чи широке їх коло?

Як я піклуюся про дружні стосунки в колонії?

Чи підтримую я контакт з друзями на волі?

Чи щиро я цікавлюся думкою і точкою зору інших?

Як я зважаю на точку зору інших?

Чи цікавить інших моя думка?

Чи нав'язую я іншим свої думки і правила поведінки?

Чи умію я слухати?

Чи умію я цінувати людей, з якими спілкуюся?

Як це проявляється?

Як я поведжуся у конфліктній ситуації?

Чи тривожуся я з приводу свого недостатньо успішного спілкування?

### **Загальнокультурний і професійний саморозвиток**

Чи розвиваю я себе постійно певним способом?

Чи читаю я регулярно газети, щотижневі видання, спеціальну і художню літературу?

Чи стежу за новинами дня з газет, радіо, телебачення?

Чи освоїв я нові професії?

Чи займаюся розвитком своїх особистісних якостей?

Чи беру участь у художній самодіяльності в колонії?

### **Сімейне життя**

Чи розумію я значення сім'ї?

Чи влаштовує мене сьогодні моя сімейна ситуація?

Чи зміниться вона найближчими роками після звільнення?

Чи приділяв я досить часу своїй сім'ї?

Чи є в моїй сім'ї загальні захоплення?

Чи знаю я добре членів своєї сім'ї - їх потреби, думки, інтереси?

Чи зможу я створити і підтримувати у своїй сім'ї відкриту і душевну атмосферу?

Як я зможу розвивати своє сімейне життя?

Чи турбуюся я та тривожуся про здоров'я членів своєї сім'ї на волі?

Відповіді на поставлені питання повинні допомогти Вам глибше усвідомити свою життєву ситуацію і скласти особистий план майбутньої робочої (службової, творчої та іншої) кар'єри і розвитку.

**Вправа 3. „Ідеальне майбутнє”.** Мета : формування упевненості в досягненні поставленої мети.

*Процедура.* Уявіть собі життєву мету, якої Ви прагнете досягти.

Виберіть особистісну якість, властивість, яка, як Вам здається, допоможе на даний момент реалізувати вибрану мету в житті та уникнути зайвої і надмірної тривожності.

Тепер уявіть, що Ви маєте цю якість у найвищому вираженні її чистоти та інтенсивності. Дайте образу оформитися в усіх деталях. Цією якістю проінняті Ваші погляд, поза і вираз обличчя (образ може бути спочатку нестабільним,

„мерехтїти” і зникати). Утримуйте цей образ деякий час, заохочуючи зростаюче вираження вибраної Вами якості.

Уявіть проникнення в цю якість, Ваше злиття з нею подібне до переодягання в новий одяг. Увійшовши в образ, відчуйте, що ця якість стає частиною Вас. Уявіть, яким відчуттям супроводжується володіння цією якістю. Відчуйте, що воно просочилося через Ваше тіло, через кожну Вашу клітину, тече в кожній вені, наповнюючи Вас. Уявіть, що ця якість проникає у Ваші почуття, спосіб мислення і мотиви, знімає тривожність і надає впевненості.

Нарешті, уявіть себе в одній або декількох ситуаціях повсякденного життя, проявляючи обрану якість у більшій мірі, ніж мали до цього. Уявіть ці ситуації в динаміці з усіма деталями.

**Вправа 4. „Три останні роки”.** Мета : уточнення життєвих планів з урахуванням кризової ситуації.

*Процедура.* Вправі повинна передувати нетривала релаксація. Стежте за своїм диханням: воно має бути рівним, природним. Фіксуйте вдих, видих, відмічайте попутно, які частини Вашого тіла рухаються, коли Ви дихаєте. Помітьте, де Ваше тіло торкається крісла, стільця. Не напружуйтеся, нехай крісло саме „тримає” Ваше тіло.

Уявіть собі : Ви дізналися, що Вам залишилося жити три роки (весь цей час Ви будете абсолютно здорові). Яка Ваша перша реакція на цю звістку? Чи почали б Ви відразу будувати свої плани або розсердилися і стривожилися б, що Вам відпущено так мало часу?

Замість того, щоб відчувати ненависть у зв'язку з тим, що „гасне світло”, або загрузнути в трясовині фантазій про деталі смерті, що насувається, виріште краще, як Вам хочеться провести ці роки. Де б Ви хотіли їх прожити? З ким? Чи хочете Ви працювати або вчитися? Що обов'язково треба встигнути зробити за цей час?

Після того, як Ваша уява побудує картину життя протягом цих трьох років, порівняйте її з тим життям, яким Ви живете зараз. У чому схожість між

ними? У чому відмінність? Чи є в цій уявній картині щось, що Ви хотіли б включити у Ваше нинішнє життя та що Вас найбільше тривожить?

Тепер добре усвідомте, що припущення про Вашу смерть через три роки - це тільки гра уяви, яка знадобилася, щоб виконати вправу. Відкиньте ці думки. Проте залиште від цієї гри те, що Вам підходить і що Ви хотіли б зберегти. Запишіть, якого досвіду Ви набули, виконуючи цю вправу і що Вас найбільше турбувало та хвилювало.

У завершальній частині заняття проаналізуйте своє самопочуття. Дайте відповідь на запитання: Чим Вас збагатила сьогоднішня зустріч, що найбільше тривожило?

### Заняття № 7

*Мета:* розвиток умінь ділового спілкування в життєво значущих ситуаціях.

**Вправа 1. „Що Ви хотіли б почути”.** Мета : психологічна розминка до рольового спілкування; виявлення життєво значущих тем для психодрами.

*Процедура.* Учасникам тренінгу ставиться завдання: „Подумайте про те, що Ви хотіли б почути (чи не хотіли б почути) від одного з людей у цій кімнаті: від свого друга, від члена своєї сім'ї на волі. Станьте цією людиною і висловіть це побажання або вимогу”.

**Вправа 2. „Будь ласка”.** Мета : формувати комунікативні уміння і навички учасників, форми поважного ставлення один до одного зокрема.

*Процедура.* Одного члена групи назначають ведучим. Він „задумує” когось із членів групи, але не говорить кого. Решта учасників за допомогою непрямих запитань вивчають, кого він задумав. Ключове слово в грі „будь ласка,,: „Будь ласка, дозволь запитати? ”, „Будь ласка, говори”. Той, хто забуває говорити ключове слово, позбавляється права задавати запитання. Хто дає правильну відповідь, тобто відгадує, кого задумав ведучий, сам стає ведучим. Після цього обговорюється:

Кого з учасників вам було важко відгадати?

Вам сподобалась вправа? Чим саме?

**Вправа 3. „Неусвідомлені елементи поведінки”.** Мета : усвідомлення особливостей своєї поведінки за допомогою їх перебільшення або дій навпаки.

*Процедура.* Учасник тренінгу вибирає небажану особисту поведінку або група допомагає йому вибрати поведінку, яка ним не усвідомлюється, але є очевидною для інших. Наприклад, не дивиться в очі, коли говорить, говорить пошепки, тривожно і невпевнено або, навпаки, дуже голосно (кричить), безапеляційно, агресивно. Якщо член групи не усвідомлює ідентифікованої поведінки, йому слід перебільшити її. Якщо усвідомлює і вважає її небажаною, то повинен постаратися повністю змінити її на протилежну. Наприклад, людина боязка, невпевнена, тривожна повинна говорити голосно, авторитарним тоном з кожним членом групи.

Дайте кожному учасникові для розігрування ролі 5 хв. Залиште час для зворотного зв'язку і для того, щоб поділитися своїми спостереженнями і почуттями з групою.

**Вправа 4. „Конфлікт нападаючого і захисника”.** Мета : усвідомлення конфліктних сторін особистості підлітка-колоніста й отримання досвіду активної боротьби з ким-небудь.

*Процедура.* Два учасники сідають в коло обличчям один до одного. Одному дається роль „нападаючого”, а іншому – „захисника”. Потім учасники ведуть діалог. Тема спілкування вибирається актуальна для засуджених. Наприклад: бесіда начальника з „недбайливим” підлеглим; бесіда дільничного з тим, хто звільнився з пенітенціарного закладу; розмова батька і сина тощо.

„Нападаючий” говорить своєму партнерові, як він повинен поводитися і що йому треба робити. Співрозмовник критикується з позиції явної переваги і упевненості (невпевненості, тривожності) в собі.

Якщо Ви той, хто захищається, то постійно вибачайтеся і виправдовуйтеся. Говоріть своєму партнерові, як Ви стараетесь, як хочете догодити і як щось заважає Вам виконувати його вимоги. Через 5 хв. завершіть діалог і поміняйтеся ролями. Завершивши вправу, поділіться своїми переживаннями, тривогами. Порівняйте зіграні Вами ролі з Вашим способом

дій у реальному житті пенітенціарного закладу. Обговоріть також, що Ви відчували в ролі того, хто „захищається” - гнів, приниження, обурення, тривогу? Винуватим або караючим в ролі „нападаючого”? Аналіз вражень засуджених підлітків-колоністів може дати інформацію про окремі сторони їх особистості.

Далі учасники діляться на пари й усі виконують цю вправу.

**Вправа 5. „Безлюдний острів”.** Мета: формувати навички, необхідні для успішної взаємодії між людьми.

*Процедура.* Учасники гри об’єднуються у підгрупи (4-6 чоловік).

*Ведучий:* Уявіть собі, що ви вирушили у кругосвітню подорож, та ваш корабель зазнав катастрофи, і ви були змушені покинути його. Ви потрапляєте на безлюдний острів. Що вам робити? Чи зможете ви протриматися деякий час? Чи стане цей час для вас важким випробуванням, чи принесе багато цікавих незабутніх спогадів? Чи зможете ви використати свої знання і уміння? Чи станете ви однією командою? Щоб зрозуміти це, вам потрібно буде:

- дослідити острів, намалювати карту, зібрати цінні матеріали;
- розподілити між собою обов’язки;
- подбати про свою безпеку на острові;
- подбати про те, щоб життя на острові було цікавим.

*Умови гри:* Нікого не залишити за „бортом”, кожен має право на свою думку, кожна людина унікальна, зумій бути корисним.

По завершенню обговорення учасники презентують своє життя на острові. Після цього обговорюється:

Чи вдалося зберегти дружні відносини в групах?

Як треба діяти, щоб зберегти дружні відносини?

**Вправа 6. „Рольова гра”.** Мета : розвиток умінь рольової поведінки в життєво важливих ситуаціях.

*Процедура.* Ведучий формує ситуації, які програються спочатку перед групою, а потім учасники діляться на пари і (зі зміною ролей) виконують ті ж вправи.

Зразки ситуацій для рольової гри:

1. Засуджений звертається до начальника загону з проханням дозволити виїзд додому у зв'язку з нещасним випадком (смерть близьких родичів).

2. Ви винаймаєте квартиру, ведете правильний спосіб життя. Одного вечора до Вас зібралися друзі, була невелика вечірка. Близько 24 годин, коли гості вже розходилися, подзвонили працівники міліції і стали вимагати, щоб Ви відчинили двері, мотивуючи це тим, що вже пізно і Ви порушуєте громадський порядок.

3. Ви довго не можете знайти роботу, гроші закінчуються. Несподівано Вас зустрічає старий знайомий і пропонує заробити, але справа не зовсім „чиста”.

4. Вам допомогли почати „свою справу” - відкрити торговельний намет. Пізно увечері до Вас увійшли декілька працівників міліції та невідомий громадянин, який стверджував, що півгодини назад у Вас купив пляшку горілки, а в ній виявилася проста вода. (Розвиток ситуації : коли Ви відкоркували пляшку, в ній також виявилася вода. Вас обдурили. Ваші дії? Що Вас найбільше тривожить?).

**Вправа 7. „Пошук роботи”.** Мета : розвиток навичок спілкування в ситуації пошуку роботи.

*Процедура.* Засуджених просять назвати основні джерела інформації про робочі місця і послідовність дій з працевлаштування. Найбільш складні ситуації програються за наступними сценаріями:

- бесіда в районній службі зайнятості (включаючи професійно-психологічне тестування);
- бесіда з начальником відділу кадрів заводу.

*Завершальна частина заняття* - рефлексія самопочуття засуджених з акцентом на виявлення та нейтралізацію форм і джерел тривожності.

### **Заняття № 8**

*Мета:* діагностика взаємин з членами сім'ї та можливість їх корекції (психологічна підготовка до сімейної реадаптації).

**Вправа 1. „Малюнок сім'ї”.** Мета : діагностика рольової структури в сім'ї та тривожність через сімейну депривацію в умовах пенітенціарної ізоляції.

*Процедура.* Слухачам видається аркуш паперу, фломастери або кольорові олівці. Вони повинні намалювати свою сім'ю. Увага засуджених звертається не на художні здібності до малювання, а на схему зображення.

**Вправа 2. „Сімейні стосунки”.** Мета : діагностика і корекція уявлень підлітків-колоністів про сімейні стосунки.

Питання для обговорення: Які були сімейні протиріччя у Вашій сім'ї?; Як члени сім'ї вирішували ці протиріччя?; Хто краще за інших умів вирішити певні протиріччя?; Які основні протиріччя між Вами і друзями сім'ї?; Як Ви їх вирішуєте?; Яким способом Ви намагаєтеся змінити своїх рідних?; Яким способом вони намагаються Вас змінити?; Як Ви реагуєте на це?; Ваші стосунки з сім'єю нині?; Що Вас найбільше тривожить в сімейних стосунках?

**Вправа 3. „Скульптура сім'ї”.** Мета : діагностика сімейних взаємин.

*Процедура.* Один з учасників добровільно викликається створити „скульптуру” сім'ї. Він повинен вибрати учасників, які найбільше нагадують йому членів сім'ї, включивши усіх, хто жив з ним, поки він ріс. Членів сім'ї треба розташувати в характерних для них положеннях (наприклад, за обіднім столом). Далі розігрується сцена, яка зображує фрагмент взаємин у сім'ї. Учасники, зайняті в створенні скульптури, мають інформацію про кожного члена сім'ї, їх улюблені фрази, їх ставлення до „скульптора”. У сцену обов'язково має бути включений як член сім'ї учасник, що створює „скульптуру”.

**Вправа 4. „Зустріч з сім'єю”.** Мета : діагностика взаємин з членами сім'ї; корекція стосунків стосовно деяких членів сім'ї і родичів.

*Процедура.* Уявіть, що Ви заходите у квартиру (будинок). Усі члени сім'ї знаходяться за обіднім столом. Як вони прореагують на Вашу несподівану появу? Що скажете Ви? Програйте цю ситуацію зустрічі. Чи стривожені Ви і вони?



Виконайте повторно цю ж вправу у вигляді психодрами (за наявності дублерів з кожної або основних ролей). „Двійник” повинен виражати ті думки і почуття, які не висловлені основною дійовою особою (протагоністом). Наприклад:

Колишній засуджений заходить у будинок і говорить: „Ось і я”! Його „двійник”: „Що, злякалися? Не раді”?

Мати: „Іване! Це ти? ” Її „двійник”: „Я така щаслива і схвильована! Не можу повірити, що це ти”!

Старша сестра: „Привіт, Іване. Проходь, не стій”. Її „двійник”: „Так несподівано, знову можуть початися конфлікти між моїм чоловіком і братом – вчорашнім колоністом з кримінальним досвідом”.

Ситуація програється кілька разів. Можлива зміна деяких ролей. Кожен учасник повинен розповісти, що він відчув, граючи конкретну роль, особливо в ракурсі власної тривожності.

**Вправа 5. „Побажання”.** Мета : діагностика взаємин з друзями і близькими; вироблення тактики поведінки стосовно близьких і друзям надалі.

*Процедура.* Один з учасників тренінгу розподіляє ролі родичів і друзів, які будуть запрошені на вечірку з нагоди його повернення з колонії. Треба дати короткі характеристики тим людям, ролі яких виконуватимуть учасники тренінгу. Кожен „запрошений на вечірку” повинен висловити свої побажання колишньому засудженому. Після цього усі обговорюють, що вони відчували під час виконання вправи.

**Вправа 6. „Я хочу побажати”.** Мета : створення сприятливої атмосфери в групі.

*Процедура.* Кожен учасник гри висловлює побажання іншому. Після цього обговорюється:

Які побажання вам сподобались?

Що вам приємніше: говорити чи отримувати побажання?

**Вправа 7. „Я хочу подякувати”.** Мета : підвести підсумки занять.

*Процедура.* Ведучий пропонує пригадати усі заняття і обговорити, що учасникам сподобалось, запам'яталось найбільше. Потім учасники висловлюють один одному подяку за роботу.

**Вправа 8. „Аналіз основних ролей у сім'ї”.** Мета : усвідомлення рольової структури в сім'ї і можливостей її корекції.

*Процедура.* У сімейних стосунках часто існують три основні ролі: „переслідувач”, „жертва”, „рятівник”. Зазвичай в сім'ї одна і та ж людина виконує різні ролі залежно від ситуації. Але зустрічаються сім'ї, коли психологічна роль стає постійною для одного з членів.

Засоби реалізації ролей бувають різними. Не слід думати, що „жертви” - це найслабші і найтривожніші члени сім'ї. Іноді - це найбільш впливові люди. Вони здатні притягнути до себе максимум уваги інших, і їх інтереси обов'язково враховуються, коли приймається рішення.

Проаналізуйте, як розподілялися ролі у Вашій сім'ї (у дитинстві, коли вирости).

Хто був „переслідувачем”, „жертвою”, „рятівником”?

Чи траплялося Вам коли-небудь не виконати очікувану від Вас роль? Який був результат?

Як Ви думаєте, які ролі грали Ваші батьки в дитинстві у своїх сім'ях?

Яка роль імпонує Вам? До якої ролі Ви прагнутимете після звільнення? Чи не тривожить Вас виконання цієї ролі?

**Вправа 7. „Хресна мати”.** Мета : розвиток потреби в любові і схваленні.

*Інформація.* Потреба в любові і схваленні є одним з найбільш дієвих джерел активності особистості. Люди, що відчувають незадоволення в цьому плані, стають жорсткими, безсердечними. Важливо не лише зазнати, відчувати потребу в любові, в пошані до інших, значущих для Вас людей, але й уміти любити.

*Процедура.* Сядьте зручніше. Зробіть декілька повних вдихів і видихів. Уявіть, що Вас відвідала Ваша казкова хресна мати. Зверніть увагу на те, як

вона виглядає, який на ній одяг, який у неї вираз обличчя. Кого вона Вам нагадує? Подумки „відпустіть” її та уявіть людину, що дійсно любить Вас.

Тепер згадайте, хто потребує Вашої любові: брат, сестра, мати, батько?. Подумки уявіть їх і скажіть їм, як Ви їх любите, які вони чудові люди. Скажіть їм усе, чим вони захоплюють Вас. Переконаєте їх, що Ви дійсно їх любите і скоро будете поряд з ними.

*Завершальна частина заняття* - рефлексія минулого заняття і психічного стану засуджених. Порекомендуйте усім учасникам написати листи додому.

### **Заняття № 9**

*Мета:* психологічний аналіз життєвого шляху учасників; діагностика сильних і слабких сторін особистості; діагностика проблем, що викликають тривогу при звільненні і набуття умінь з їхнього вирішення.

***Вправа 1. „Мій життєвий шлях”.*** Мета : виявлення сильних властивостей особистості.

*Процедура.* Заплющте очі, розслабтеся і згадайте своє життя. Не кваптеся, на це відводиться до 10 хв. Починайте з найраніших дитячих спогадів.

Згадаєте кожне Ваше досягнення, кожну заслугу, кожну виконану справу, якою Ви можете гордитися. Відмовтеся від тих зауважень, що спотворюють Ваші достоїнства. Зверніть особливу увагу на ті події, які без Вашої участі прийняли б зовсім інший характер і розвиток (наприклад, виступили на захист товариша перед усіма упередженими щодо нього людьми). Не забудьте вчинки, які комусь можуть здатися легкими, але для Вас були важкими (наприклад, піти на розрив стосунків з раніше близькою людиною). Як це Вас тривожило і наскільки хвилювало?

Кожен член групи повинен розповісти про свої сильні сторони - про те, що він любить, цінує, приймає, що дає йому почуття внутрішньої упевненості і довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов'язково говорити тільки про позитивні риси характеру, важливо відмітити те, що є або може стати точкою опори в різні моменти життя. Важливо, щоб той, хто говорить, „не брав у лапки” свої слова, не відмовлявся від них, не зменшував особистих переваг,

щоб він говорив прямо, без „але” і „якщо”. Ця вправа спрямована не лише на визначення власних сильних сторін, але і на уміння мислити в позитивному напрямі, не тривожитись і бути впевненим. Тому, виконуючи його, необхідно уникати будь-яких висловлювань про свої недоліки, помилки, слабкості. Керівник і всі інші члени групи повинні уважно стежити за цим і присікати кожную спробу самокритики і самоосуду.

Отже, викликається перший охочий. Він може говорити про свої сильні сторони 3-4 хв., і навіть якщо закінчить раніше, час, що залишився, все одно належить йому. Це означає, що інші члени групи залишаються тільки слухачами, вони не можуть висловлюватися, уточнювати деталі, просити роз'яснень або доказів. Можливо, значна частина часу пройде в мовчанні. Людина, що говорить про себе, не зобов'язана обґрунтовувати, чому вона вважає ті або інші свої якості сильною стороною. Досить того, що вона сама в цьому упевнена і не тривожиться, коли говорить про це.

Керівник стежить за часом і дає сигнал, коли настає черга наступного члена групи, що сидить праворуч від того, що попередньо виступав. Так триває до тих пір, поки всі не висловляться по черзі.

Після того, як усі висловилися, керівник роздає папір і олівці, пропонуючи усім спробувати провести „інвентаризацію” своїх сильних сторін, переписавши їх на аркуші паперу. Він пропонує кожному перерахувати не лише те, що він сказав про себе, але і інші сильні сторони, які кожен бачить в собі сьогодні.

Після цього група ділиться на підгрупи і обговорює, як, спираючись на свої сильні сторони, зробити щось по-справжньому цінне, не обмежуючись тільки індивідуальними інтересами і потребами. Потім уся група збирається, і учасники розповідають один одному про те, як вони мають намір використовувати свої сильні сторони в особистісному зростанні як в колонії, так і на свободі.

**Вправа 2. „Упевненість у майбутньому”.** Мета : розвиток упевненості в собі, в можливості подолання труднощів на волі; формування умінь з подолання цих труднощів.

*Процедура 1.* Ви готуетесь до звільнення. Які думки у Вас викликають занепокоєння, в чому Ви не упевнені в собі та стривожені? Проблеми обговорюються в колі.

*Процедура 2.* Ситуації, які викликають занепокоєння, рангуються за рівнем складності і програються у вигляді рольової гри або психодрами (від менш складних до складніших).

На завершальному етапі заняття аналізуються психологічні процеси в групі і стан засуджених.

### **Заняття № 10**

*Мета:* психологічна корекція особистості тривожного колоніста; підведення підсумків тренінгу.

**Вправа 1. „Чарівний супермаркет”.** Мета : діагностика психологічних проблем учасників групи; корекція особистості.

*Процедура.* Керівник пропонує членам групи уявити, що в кабінеті виник супермаркет, що має у своєму асортименті такі „товари”, як „любов”, „здоров’я”, „сміливість”, „життєва мудрість”, „фізична сила”, „емоційна стійкість”, „порядність”, „помста”, „упевненість у собі”, „культура”, „освіта”, „тривожність”, „багатство” тощо.

Потім викликається доброволець, який може спробувати „виміняти” одну або декілька подібних речей. Наприклад, учасник просить у продавця „пошану”. Керівник, який грає роль власника супермаркету, починає запитувати „покупця”, скільки йому потрібно „пошани”, хто повинен почати його шанувати і за що. Після цього власник супермаркету просить щось натомість у покупця. Можливо, що покупець запропонує як плату за пошану свою постійну згоду з людьми.

**Вправа 2. „Валіза”.** Мета : рефлексія змін, що сталися в учасниками за час тренінгу.

*Процедура.* Один з учасників тренінгу виходить з кімнати, а інші починають збирати йому в далеку дорогу, умовно кажучи, „валізу”, в яку поміщається те, що, на думку групи, допомагає людині в спілкуванні з людьми взагалі та із засудженими в межах пенітенціарного закладу зокрема. Обов’язково вказуються і ті якості, які заважають цій людині, його негативні прояви, для усунення яких їй треба активно попрацювати.

З методичної точки зору це зручно робити таким чином: аркуш паперу ділиться навпіл, і член групи пише на одній стороні вгорі знак „+”, на другій - знак „-”. Під першим знаком група збирає усе позитивне, а під другим - негативне. Для хорошої „валізи” треба не менше п’яти-семи характеристик і з різних сторін.

Потім учасникові, який виходив і увесь час, поки група збирала йому „валізу”, залишався в коридорі, зачитується і передається цей список. У нього є право на одне запитання, якщо щось незрозуміло. У міру психологічної готовності учасників уся процедура повторюється, поки усі члени групи не отримають свою „валізу”.

Негативні якості подаються не як „вирок”, а як резерви особистісного зростання, що не гальмують його і тривожать, а, навпаки, заспокоюють та оптимізують до ресоціалізації.

***Вправа 3. „Моє майбутнє”.*** Мета : планування життєвого шляху особистості.

*Процедура.* Вам належить спланувати життя на 5 років. Які Ваші три найголовніші мети в майбутньому році? Від кого залежить їх досягнення? Наскільки це Вас тривожить? Напишіть ті, які залежать від Вас. Що Ви вже зараз робите для досягнення кожної з цих цілей?

Яких п’яти цілей Ви б хотіли досягти за найближчі 5 років? Яким, на Вашу думку, стане після цього Ваше життя? Чи стане воно менш тривожним?

***Вправа 4. „Я хотів би, щоб про мене казали... ”.*** Мета : підвищити самооцінку учасників групи, налаштувати на позитивне сприйняття один одного.

*Процедура.* Кожен учасник по черзі говорить фразу, яка розпочинається зі слів: „Я хотів би, щоб про мене казали ....” (наприклад: що я добрий, ввічливий, вмю дружити і тощо)

### ***Вправа 7. „Як чинити зі своїм життям? ”***

*Процедура.* Зараз ми з вами пограємо в гру, як допоможе нам відповісти на це запитання. (Кожному роздає по 10 папірців.)

Напишіть на кожному папірці своє ім'я. на наступні кілька хвилин ці 10 папірців уособлюватимуть вас і гратимуть роль символічних грошей, за які можна купити певний „товар”. Зараз перед кожним постане вибір: витратити чи заощадити свої папірці, тобто себе самого, частину себе. На продаж буде виставлено різноманітні „товари” по парі. Правила гри не дозволяють купувати два товари одночасно, тільки щось одне або нічого. Зрозуміло, що якщо ваші папірці закінчаться, вже нічого не можна буде купити.

Усі покупки можна робити лише тоді, коли „товари” пропонують на продаж. Не можна повернутися до попередньої пари, якщо на продаж уже виставлено наступну.

(Тренер пропонує „товар”, написаний на окремих аркушах, ціну кожного „товару” вказано у папірцях.)

- чудова квартира (1 папірець) – новий автомобіль на вибір (1 папірець);
- повністю оплачена поїздка на канікули (1 місяць) у будь-яку країну світу разом із другом (2 папірці) – повна гарантія того, що людина, з якою тобі хотілося б одружитися, обов'язково це зробить (2 папірці);
- на два роки стати найпопулярнішою людиною серед своїх друзів (1 папірець) – мати одного справжнього друга (2 папірці);
- закінчити престижний університет (2 папірці) – заснувати прибуткову компанію (2 папірці);
- мати здорову сім'ю (3 папірці) – здобути всесвітню славу (3 папірці);

(Після завершення вибору з цієї пари тренер оголошує: тим, хто обрав сім'ю, повертають 2 папірці назад як винагороду.)

- можливість змінити якусь одну рису зовнішності (1 папірець) – отримання задоволення протягом всього життя (2 папірці);
  - п'ять років безмежної фізичної насолоди (2 папірці) – любов і повага найдорожчих для вас людей (2 папірці);
- (Ті, хто обрав п'ять років насолоди, додатково віддають один папірець, бо за певні речі ми маємо платити більше, ніж здається спочатку)
- чиста совість (2 папірці) – здатність досягти успіху в тій сфері, де найбільше цього прагнеш (2 папірці);
  - створити диво для того, кого любиш (2 папірці) – можливість прожити заново (або повторити) одну дію з власного життя (2 папірці);
  - сім додаткових років життя (3 папірці) – безболісна смерть, коли настане час (3 папірці).

Наші торги завершені, роздивіться ще раз свої покупки і скажіть:

- Яка подобається вам понад усе?
- Чи шкодуєте ви, що іще чогось не купили?
- Чи хотілося б вам поміняти деякі правила гри?

Після обговорення тренер повідомляє, що правила гри можна змінити, але життя – це зовсім не гра. Не можна повторити вже зробленого вибору чи скасувати прийняте колись рішення. Не можна охопити абсолютно все чи скористатися кожною нагодою. Не можна передбачити, які шанси відкриються для вас через тиждень чи рік. Вам завжди бракуватиме часу, варіантів вибору, грошей тощо. Ви платитимете за кожен вибір у своєму житті – і часто ця плата буде перевищувати ваші сподівання. Та ніколи не треба впадати у відчай, закриватися від усього світу. Необхідно завжди іти до кінця.

*Завершальна частина заняття.* Учасники тренінгу роблять самозвіт про те, що їм дали заняття в групі. З цього ж питання вони заповнюють відповідні об'єктивні тести, що дозволяють порівняти рівень розвитку особистості до і після соціально-психологічного тренінгу. Окремим психометричним показником обов'язково виступає феномен різновидової тривожності та наслідки розвивального психотренінгового впливу.



## ДОДАТОК Б

### РЕСОЦІАЛІЗАЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ БЛОК ІГОР І ВПРАВ ДЛЯ РОБОТИ З ТРИВОЖНИМИ ПІДЛІТКАМИ З РІЗНОТИПНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

#### **Розвивальні ігри для подолання розгальмованості та тренування витримки і контролю імпульсивності у тривожних підлітків з масової школи і підлітків-колоністів**

##### **1. „Жива картина”**

Учасники створюють „живу картину” — сценку на якийсь сюжет — і завмирають доти, поки ведучий не відгадає назви картини.

##### **2. „Воскова скульптура”**

Учасники сидять у колі із закритими очима та створюють „за ланцюжком” один з одного одну й ту саму скульптуру, після чого залишаються у виліпленій позі доти, поки не буде закінчена остання „копія”.

##### **3. „Автомобіль”**

Учасники уявляють себе деталями машини (колеса, двері, багажник, капот тощо), з яких один з учасників збирає автомобіль. Після цього він „сідає” у машину і робить кілька кіл по кімнаті.

##### **4. „Лави запасних”**

При проведенні будь-якої рухової гри учасники домовляються, що той, хто вибуває, повинен сидіти на „лаві запасних”, тобто спеціально визначеному стільці, до її завершення. Якщо він встане з крісла або буде крутитися, то вся команда отримає штрафне очко.

##### **5. „Команди”**

Учасники групи діляться на дві команди. Члени команд по чергово повинні пройти вздовж вільної стіни, тримаючись за неї як мінімум трьома кінцівками. Хто відірвав або пересунув одразу дві кінцівки, той „впав у прірву” і повинен повернутися на старт.

Перемагає та команда, яка повним складом першою досягне протилежного кута.

Ця гра також сприяє інтеграції групи.

### **6. „Земля і повітря”**

Учасники стоять у колі. Один з гравців кидає вгору м'ячик і називає якесь слово, наприклад, птах, комаха тощо. Якщо називається істота, яка пересувається або бігає по землі, треба спіймати м'ячик, коли він відскочить від землі. Якщо називається істота, яка літає, м'ячик треба зловити в повітрі. Той, хто помилився, виходить із кола.

### **7. „Істівне-неїстівне”**

Учасники сидять у колі і кидають один одному м'ячик. При цьому вони називають різні предмети. Якщо предмет їстівний, треба спіймати м'ячик, якщо ні — відштовхнути. Той, хто не відштовхнув неїстівний предмет, вибуває з гри.

Виграє той, хто був найуважнішим.

### **8. „Сила чесності”**

Учасники діляться на дві команди. Кожен член команди повинен „чесно” зробити віджимання від підлоги, тобто повністю торкатися грудьми до підлоги і підніматися на витягнуті руки. Якщо у гравця не виходить, на зміну йому приходять партнер по команді, а він стає у кінець шеренги. Перемагає та команда, яка швидше відіжметься 100 разів.

### **9. „Заборонені рухи”**

Ведучий стає перед учасниками гри. Вони слідкують за його рухами і повторюють всі рухи, крім одного, забороненого, про який вони заздалегідь домовляються. Це може бути, наприклад, рух „руки вниз”. Як тільки ведучий опустить руки вниз, учасники піднімають руки вверх. Той, хто порушить правило, вибуває з гри.

### **10. „Зачаровані”**

Тренер пропонує вибрати ведучого. Після цього всі учасники починають ходити по кімнаті, як їм заманеться. За командою ведучого „Стоп” — всі завмирають. Ведучий намагається розвеселити „зачарованого”. Якщо це

вдається, „відчарований” приєднується до ведучого. Гра закінчується, коли всі учасники „відчаровані”. Виграють найстійкіші. Перший „відчарований” стає ведучим.

### **11. „Мовчазне (німе) спілкування”**

Група обирає ведучого. Після цього тренер пояснює, що в цій грі не можна розмовляти. Учасники можуть спілкуватися між собою і зобов'язані відповідати на запитання ведучого, але тільки жестами. Всі мовчать, аж поки ведучий не скаже „Стоп”. Той, хто промовив якийсь звук, виконує бажання ведучого. Тренер стежить, щоб бажання ведучого не були образливими для виконавця.

У вправі на роль ведучого добре вибирати несміливих, невпевнених у собі учасників. Це дасть їм можливість відчутти себе важливими, до думки яких прислухаються. Група матиме можливість продемонструвати зміну ставлення до „ізолюваних”, „невидимих” та „відторгнених” учасників.

### **12. „Пошук у темноті”**

Ведучому, якого вибрала група, зав'язують очі й три рази обертають навколо себе. Решта учасників тихо пересуваються по кімнаті, а коли ведучий починає рухатися, завмирають. Вони не повинні відривати ноги від підлоги, але можна нахилитися, вигинатися, лягати на підлогу. Ведучий намагається когось зловити, впізнати його та назвати ім'я. Після цього учасник вибуває з гри. Якщо ведучий починає рухатися в інший бік, то учасники можуть плеснути в долоні, щоб вказати напрямок руху. Перемагає той, хто знайде найбільшу кількість учасників.

### **13. „Виконання команди”**

Члени групи послідовно за командою ведучого (це може бути плескання в долоні) повинні підстрибнути вгору і вигукнути „Гей!”, засміятися, поплескати у долоні, потупотіти ногами.

## РОБОТА З ЕМОЦІЯМИ У ТРИВОЖНИХ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ І ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ЗАКЛАДУ

У нашій культурі не прийнято відкрито проявляти емоції. Людина, яка стримує як позитивні, так і негативні емоції, вважається вихованою. Однак це не означає, що вона оволоділа навичками саморегуляції, адже величезна кількість енергії витрачається на те, щоб не дати емоціям проявитися. Таке нагромадження невиражених емоцій може викликати дискомфортний стан, вплинути на самопочуття, стан здоров'я, а також призвести до неконтрольованого „вибуху”.

Хто я? З якою метою прийшов на цей світ? Що робити зі своїми емоціями? Як відчутти себе впевненим і спокійним у будь-якій ситуації? Як пережити нерозділене кохання? Що робити з почуттям, що ти нікому не потрібен? — такі питання дуже часто виникають саме в підлітковому віці. У зв'язку з цим молода людина часто відчуває дискомфорт у спілкуванні з іншими та в багатьох випадках не спроможна його подолати.

Саме в цьому віці доцільно оволодіти умінням конструктивно виражати свої емоції. Вправи, які пропонуються у цьому розділі, спрямовані на формування вміння розуміти почуття інших людей та адекватно виражати свої.

Досвід роботи показує, що підлітки з пенітенціарного закладу не вміють ідентифікувати свої почуття, тому роботу доцільно починати з ознайомлення почуттів та емоційних станів.

### **1. „Демонстрація емоцій”**

1. Тренер роздає членам групи картки, на яких написані назви емоцій, після чого кожен по черговому повинен вийти в центр кола і показати емоцію за допомогою міміки і жестів. Решта учасників відгадує.

2. Учасники діляться на пари. Один з партнерів кожної пари підходить до тренера, який дає завдання показати якусь емоцію. Другий партнер відгадує, після чого вони міняються місцями.

### **2. „Хто більше? ”**

Учасники діляться на дві команди. Кожна команда протягом 10 хвилин виписує в один стовпчик назви негативних почуттів та емоційних станів, а в другий — позитивних. Виграє та команда, яка виписала більше назв почуттів.

### **3. „Подарунок по колу”**

Один учасник показує сусідові якусь гримасу. Той якомога точніше її копіює і передає далі. Гримаса передається по колу і повертається до „автора”. Він говорить, яку емоцію хотів передати і яку отримав, а всі учасники мають можливість подискутувати, чому нас часто неправильно розуміють.

Ведучий пропонує спробувати передати свої емоції по колу наступним бажаним.

### **4. „Намалюй емоцію”**

Кожен учасник отримує аркуш паперу, де у верхньому лівому куті є пустий квадрат. У цьому квадраті певним кольором учасники зображають свій теперішній емоційний стан, а під ним намалюють малюнок, який із цим станом у них асоціюється. Після того, як усі намалювали, учасники демонструють свій малюнок і називають свій емоційний стан.

### **5. „Дзеркало емоційних станів”**

Всі учасники діляться на пари. Один виконує роль „дзеркала”, яке повинне віддзеркалити емоційний стан, показаний партнером. Цю вправу необхідно виконувати мовчки. Емоційний стан показується за допомогою міміки й пантоміми. Кожен виконує вправи по 3 рази (різні емоційні стани).

### **6. „Скульптура”**

Ця вправа виконується в парах. Нехай один учасник буде „скульптором”, а другий — „глиною”. „Глина” — піддатлива „скульптору” і зберігає форму, яку їй надають. „Скульптор” надає „глині” вираз емоції, яку пропонує ведучий. „Скульптор” повинен працювати мовчки і не давати жодних словесних вказівок „скульптурі”.

### **7. „Перетворення”**

Група повільно рухається. Один учасник стоїть у центрі кола. Інші уявляють, що він перетворився:

- а) у чудовисько — група показує відразу;
- б) у супермена — група показує захоплення;
- в) у надзвичайно гарну людину, в яку всі закохуються;
- г) у того, кого ніхто не хоче помічати;
- д) у суворого директора школи;
- е) у найбагатшу людину світу.

Своє ставлення учасники повинні виражати тільки за допомогою мимики і жестів. Після закінчення вправи учасники обмінюються враженнями. Цю вправу можна використати також на занятті з рольової поведінки.

### **8. „Привіт”**

Ведучий роздає учасникам картки з назвами емоційних станів. Кожен має сказати „Привіт!” з тим почуттям, яке позначено у картці. Вправа допомагає усвідомити, що емоційний стан людини передається, насамперед, за допомогою невербального спілкування, яке може суперечити вербальному посланню.

### **9. „Я не я... ”**

Учасники сидять у колі. Кожен по чергово промовляє фразу „Я не я, коняка не моя, моя хата з краю, нічого не знаю” з різними інтонаціями (із задоволенням, з роздратуванням, радісно, з розчаруванням, як політичний діяч, як хвора людина, як дошкільник, як закохана людина і тощо).

### **10. „Посмішка по колу”**

Цією вправою добре починати або закінчувати заняття.

Учасники сидять у колі, беруться за руки. Перший учасник повертається до свого сусіда справа або зліва і посміхається йому. При цьому можна „взяти” посмішку в долоні і обережно передати її іншому.

### **11. „Заборона на вираження емоцій”**

Учасник гри сідає у центрі кола. Тренер ілюструє заборону на вираження емоцій підлітками наступними діями: послідовно перекриває всі канали сприймання й відтворення (за допомогою шалика, хустинки, шнурка тощо):

- а) *рот* — щоб не кричав і не сварився;

- б) *очі* — щоб не бачили нічого поганого, не виражали ненависті, незадоволення, злості, щоб не плакали;
- в) *вуха* — щоб не чули нічого зайвого;
- г) *руки* — щоб не билися;
- д) *ноги* — щоб не билися, не ходили в погані компанії; е) *душа* — щоб не страждала.

Після закінчення ведучий звертається до учасників з питаннями, що може така людина:

- а) виражати думку — *рот закритий*;
- б) спостерігати прекрасне — *знижена можливість реагування*;
- в) творити прекрасне, обнімати, виражати радість — *руки зв'язані*;
- г) йти по життю (ведучий легко підштовхує зв'язаного учасника, намагається заставити його рухатись) — *страх, скутість рухів*;
- д) співчувати, радіти, довіряти — *душа мовчить, вона скута*.

Після закінчення вправи зв'язаний учасник обмінюється враженнями.

## 12. „Хочу. Мушу. Вирішу”

Учасники пишуть 3 або більше речень, які б починалися із слів „Я хочу...”, тепер „Я мушу...” та „Я повинен...”. Далі пишуть, які рішення вони приймають „тут і зараз”. Після цього ведучий звертається до учасників із запитанням:

Яка з частин вам давалася легше, а яка тяжче?

Проаналізувавши написані речення учасники можуть усвідомити, чим керуються у власному житті і що для них є справді важливим.

## РОБОТА ЗІ ЗЛІСТЮ У ДЕПРИВОВАНИХ ТРИВОЖНИХ ПІДЛІТКІВ І КОЛОНІСТІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

### 1. „Злість” (на учасника)

1. Учасники сидять у колі. Одному з них (це може бути агресивна дитина, але не обов'язково) зав'язують очі, а його сусід показує на когось рукою, щоб всі бачили, і говорить: „Вилий злість, що нагромадилася у тобі, на цю людину”.

Після чого розв'язують очі і показують, кого він висварив. Зніяковілий автор вибачається перед жертвою вербальної агресії.

2. Учаснику із зав'язаними очима його сусід пропонує висварити одного учасника від імені іншого. Той, хто сварить, не знає, від імені кого він буде сваритися та імені того, кого він буде сварити. Після закінчення процедури учасник, від імені якого сварився його колега, звертається до того, кого висварили: „Вибачте, я був трохи нестриманим. Вирвалося!”

Гра проводиться доти, доки будуть бажані посваритися. Гру можна припинити, якщо хтось із сусідів покаже на гравця із зав'язаними очима як на об'єкт агресії і автора виступу одночасно, тобто учасник буде сварити сам себе. Після цієї вправи знімається нервове напруження окремих учасників групи, зменшується рівень тривожності, атмосфера в групі стає відкритішою і безпосереднішою.

## **2. „Полювання Баби-Яги”**

Один з учасників — Баба-Яга. Вона стоїть плечима до членів групи. За сигналом керівника: „День” — Баба-Яга виходить на полювання, а учасники від неї тікають. Коли Баба-Яга полює, вона мімікою і пантомімою виражає злість. Якщо їй вдається когось спіймати, тренер вигукує: „Ніч!” Ніхто більше не тікає, а Баба-Яга „розправляє” з жертвою”: вона розказує, що з нею зробить, супроводжуючи розповідь залякуючими жестами. Після цього полонений стає Бабою-Ягою й виливає свою злість на іншого учасника.

Психолог повинен стежити за дотриманням правил безпеки.

## **3. „Злочка”**

Один з учасників гри сидить на стільці у центрі кола з хусткою в руках. Інші члени групи бігають навколо нього — намагаються будь-яким чином розіслати його. Він повинен сидіти на місці і терпіти стільки, скільки може витримати.

Коли вже не в змозі витримати „знущання”, гравець встає і починає бігати за образниками. Якщо йому вдається когось наздогнати, він повинен



„вдарити” його хусткою. Той, кого спіймали, сідає на стілець, і гра продовжується далі.

#### **4. „Фігура монстра”**

Тренер пропонує зібрати фігуру, яка складається з усього поганого, злого, агресивного, що є в кожному учаснику гри. Учасники по чергово віддають для спільної справи свої кігті, зуби, жала, шипи, перетинки тощо. Монстр сідає у центрі кола, всі одночасно натискають на „кнопки”, і як втілення усього негативного, агресивного, що є в учасників гри, стартує у відкритий космос та зникає навіки.

#### **5. „Малюнок злості”**

1. Учасникам пропонується намалювати на аркушах паперу свою злість так, як вони її уявляють, а потім знищити малюнок або зробити вогнище і спалити власну злість.

2. Учасники повинні на спільному малюнку намалювати і „віддати” те, що є в кожному з них злого, агресивного (кігті, жала, колючки, перетинки, зуби), після чого спільно вирішують, що зробити зі своєю злістю.

3. Тренер пропонує учасникам намалювати на аркушах паперу портрет людини, до якої вони відчувають злість і агресію, або написати її ім'я закарлючками, негарними літерами. Коли це зроблено, всі одночасно розривають малюнки і викидають їх у кошик для сміття.

#### **6. „Хто голосніше! ”**

Ведучий пропонує учасникам сісти і закрити очі. За сигналом „Починаємо!” всі висловлюють незадоволення ситуацією (вчителями, батьками, приятелями, коханими тощо). Це треба робити одночасно і якомога голосніше. Як тільки крики почнуть стихати, ведучий наказує: „Відкрийте очі! А тепер повторіть свої слова, дивлячись в очі один одному”.

Потім ведучий визначає спільні скарги, після чого відбувається групове обговорення.

Вправа допомагає виплеснути назовні злість і перетворює образи та гнів у крик та смішну словесну перепалку. Це дозволяє почути, чим незадоволені інші та дає можливість обговорити і вирішити проблеми.

## **7. „Обережні рухи”**

1. Учасники сідають у коло. Ведучий дає завдання закрити очі і злегка постукати по своїй голові з правого і лівого боку водночас. Це має нагадувати падіння крапель дощу. Потім треба вдарити сильніше, але так, щоб не завдати болю. І так само по голові, по обличчю, по шії.

Після того, як кожен навчиться розраховувати силу своїх рухів, треба поділитися на пари і повторити вправу з партнером.

2. Один з партнерів стукає руками іншого по спині, плечах, але так, щоб не викликати неприємних відчуттів, не завдати болю. Потім партнери міняються місцями.

Мета цієї вправи — навчитися розраховувати силу своїх рухів і торкатися один одного, не завдаючи болю. Її виконання особливо корисне для хлопців молодшого підліткового віку.

*Навчитися долати свою злість можна за допомогою керованої фантазії. Ось одна з таких вправ.*

## **8. „Фотовиставка”**

Сядьте зручно, глибоко вдихніть 3-4 рази і закрийте очі.

1. Уявіть, що ви потрапили на невелику фотовиставку, де фотографії людей, які вас колись розгнівали. Вони вас несправедливо образили, і ви до цього часу гніваєтесь на них.

— Уважно розгляньте фотографії на виставці.

— Виберіть одну з них і зупиніться біля неї.

— Згадайте конфліктну ситуацію, пов'язану з певною людиною. Уявіть себе в цій ситуації.

— Уявіть, що ви розмовляєте з цією людиною.

— Уявіть, що ви виражаєте їй свої почуття. Не стримуйте емоцій, говоріть їй все, що вам заманеться.

— Уявіть, що ви робите з тією людиною все, що вам хочеться з нею зробити. Не стримуйте себе!

Якщо ви закінчили вправу, дайте знак — махніть головою, вдихніть 3-4 рази і відкрийте очі.

Поділіться з групою своїми враженнями. Що було легко, а що важко? Що сподобалось, а що ні? Хто опинився у вашій галереї? Біля кого ви зупинилися? Яку ситуацію уявили? Як змінювався ваш стан? Чим відрізняються ваші почуття на початку і в кінці вправи?

2. Ведучий читає ту саму інструкцію про фотовиставку, що в першій вправі.

— Уявіть, що ви розмовляєте з людиною, біля якої зупинилися.

— Уявіть, що поки ви говорите, вона зменшується у розмірах, її голос стає все слабшим, тихішим, невпевненішим.

— Зменшуйте її доти, доки вона не здасться вам маленькою, слабкою і смішною.

— Спостерігайте за вашою розмовою як сторонній спостерігач. Яким ви себе бачите? Як виглядає ситуація?

Якщо ви закінчили вправу, дайте знак головою. Вдихніть 3-4 рази і відкрийте очі. Поділіться з групою своїм досвідом.

3. Ведучий читає інструкцію про фотовиставку.

— Спробуйте переглянути цей сюжет від початку до кінця. А тепер поверніться до початку сюжету, тільки переверніть малюнок, щоб все було догори ногами, і знову перегляньте сюжет до кінця.

— Знову поверніться до початку, але уявіть, що всі герої вашого сюжету, і ви в тому числі, розмовляють голосами героїв мультфільму.

Якщо ви закінчили вправу, дайте знак головою, вдихніть 3-4 рази і відкрийте очі. Поділіться своїми враженнями з членами групи.

4. Ведучий читає інструкцію про фотовиставку.

— Подивіться цей сюжет від початку до кінця як чорно-білий фільм. Поміняйте чорний колір на білий і навпаки, як у негативі.

— Коли ви підійдете до найнапруженішого моменту — зупиніть кадр.

— Уявіть його як фотографію на скляній пластинці. Візьміть цей кадр, вийдіть на вулицю, підійдіть до багатоповерхового будинку, сядьте у ліфт і підніміться на останній поверх. Вийдіть з ліфта і підніміться на дах, підійдіть до самого краю, подивіться на фото, — і киньте його вниз. Простежте, як воно буде летіти і як розіб'ється на маленькі частинки.

— Сядьте у ліфт, спустіться вниз і поверніться у кімнату.

— Ще раз передивіться цей сюжет. Зверніть увагу на те, що змінилося в ситуації, як змінилася ваша поведінка та поведінка інших осіб.

Коли закінчите вправу, вдихніть 3-4 рази і відкрийте очі. Поділіться своїми враженнями.

## РОБОТА З ОБРАЗАМИ У ТРИВОЖНИХ ПІДЛІТКІВ ТА ПІДЛІТКІВ-КОЛОНІСТІВ

Немає людини, яка хоча б один раз не пережила цього почуття. Особливо гостро переживаються образи в дитячому віці. Найчастіше діти реагують на образу гнівом і агресією. Тому працювати з образами можна так само, як зі злістю.

### 1. „Образа і незадоволення”

Ведучий заздалегідь готує листівки з найбільш типовими образами, характерними для учасників даного віку. Кожна листівка розрізається на 4 частини. На них записані:

- а) роль того, хто ображає;
- б) роль ображеного, який реагує агресивно;
- в) роль ображеного, який реагує невпевнено;
- г) роль ображеного, який реагує з почуттям власної гідності.

Завдання для учасників: з'єднати частини листівок в одне ціле і розіграти сценку для всіх. Кожна група показує різні типи реагування на ту ж саму ситуацію. Після цього обговорюються „вдалі” і „невдалі” способи реагування.

### 2. „Причини образ”

Кожен по колу закінчує це речення. Ведучий запитує: „У кого ще подібні ситуації викликають образу?” Після цього обговорюються найтипівіші ситуації, які викликають образи, причини їх виникнення та способи звільнення від них.

### **3. „Несправедлива образа”**

Учасники діляться на пари і отримують завдання згадати випадок, коли їх несправедливо образили. Один з гравців розповідає свою ситуацію, а інший повинен доказати, аргументувати, що міг він вчинити інакше та уникнути образи. Крім того, він допомагає усвідомити, який позитивний досвід отримав той, хто розповідав.

Через 3 хвилини учасники міняються ролями.

### **4. „Поганий вчинок?”**

Ведучий пропонує пригадати, коли кожен з учасників зробив поганий вчинок, а його вибачили. А потім пригадати, коли він сам вибачив поганий вчинок.

Свої думки і враження з цього приводу члени групи можуть висловити у парах або колі.

### **5. „Скринька образ”**

Учасники групи записують 1-2 образи, які їм не вдалося вибачити, і кладуть папірці із записами у скриньку. Потім приймають рішення, що зробити із вмістом цієї скриньки (спалити, порвати, викинути тощо). Зі словами: „Я вибачаю тебе, мій образнику, і більше не серджуся на тебе” — група виконує обрану дію.

### **6. „Аукціон”**

Ведучий пропонує організувати аукціон способів, які допоможуть підняти поганий настрій. Учасники пропонують свої способи, а ведучий записує їх на дошці. Після цього відбувається обговорення.

*Запропоновані вправи з використанням керованої фантазії допомагають звільнитися від негативних почуттів. Дві останні вправи можна виконати самотійно.*

## 7. „Веселка”

Ведучий пропонує учасникам сісти у зручній позі і розслабитися.

1. Закрийте очі. Уявіть екран. На екрані ви бачите веселку — кольори, які вам подобаються. Ви бачите те, що самі захочете.

2. Перший колір — голубий. Голубий може бути м'яким і заспокійливим, як вода, яка струменить. Голубий приємно милує око в спеку. Він освіжає вас, як купання в озері. Що ви уявляєте, коли бачите голубий колір?

3. Наступний колір — червоний. Червоний колір дає нам енергію і тепло. На нього добре дивитися, коли вам холодно. Іноді завелика кількість червоного нас нервує. Іноді цей колір нагадує про кохання. Що ви уявляєте, коли дивитесь на червоний колір?

4. Жовтий приносить нам радість. Він грає, як сонце, і ми посміхаємось. Якщо нам сумно або ми відчуваємо себе самотніми, він піднімає настрій. Що ви уявляєте, коли бачите жовтий колір?

5. Зелений — колір природи. Якщо ми хворі, зелений допомагає нам почувати себе краще? Що ви уявляєте, коли дивитесь на цей колір? Чи ви помічаєте, як різні кольори впливають на ваш настрій і самопочуття?

6. Спробуйте побачити також інші кольори.

## 8. „Сипучий пісок”

Коли ви засмучені, постарайтеся усвідомити, чому так сталося і в чому це виражається. Наприклад: „Я серджусь тому, що він знову взяв мою річ без дозволу. Я відчуваю злість у грудях”.

Змініть свою звичайну реакцію (втрачаєш терпіння, виходиш з себе) і скажіть „Сипучий пісок”. Ці слова виражають застрявання, зациклювання на емоції. Якщо ми зациклились на почутті злості, ми не можемо з нього вибратись, як з сипучого піску. Коли ми скажемо „Сипучий пісок”, — ми нагадаємо собі про це і усвідомимо, що треба щось змінити.

Щось змінити — означає подивитися на те, що відбувається, з боку. Ви можете розказати людині, яка викликала у вас негативні емоції, про те, що

відчуваєте: „Коли ти так робиш, я почуваю себе...”. Це буде проявом влади над собою, а не демонстрацією власної вразливості.

Якщо для вас це важко, глибоко вдихніть або прогуляйтесь. Можна сказати: „Я піднімаюсь над цим почуттям (треба назвати почуття). Я покидаю його, а не „застрягаю” в ньому”.

### **9. „Звільнення від негативних почуттів”**

Якщо ви засмучені, сердитесь, або відчуваєте якесь інше негативне почуття, уявіть собі, як можна звільнитися від нього. Наприклад, якщо сердитесь, можна закричати, вийти з кімнати або... викинути злість у смітник, а також:

— підсмажити „гнівливий омлет із злісних яєць”;

— намалювати портрет власної злості тощо

А потім зробіть те, що уявили, наприклад, надуйте м'яч зі страху і закиньте його далі від себе.

## **ВПРАВИ НА САМОПІЗНАННЯ, САМОУСВІДОМЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ В ПІДЛІТКІВ З НУКЛЕАРНОЇ СІМ'Ї ТА ДЕПРИВОВАНИХ ТРИВОЖНИХ ПІДЛІТКІВ- КОЛОНІСТІВ**

Підлітковий вік — це вік активного самопізнання та пізнання інших людей. Завдання ведучого групи — забезпечити молоду людину засобами самопізнання, сприяти усвідомленню власної значущості, цінності, допомогти сформувати впевненість у собі, вміння ставити мету і досягати намічене, формувати мотивацію самовиховання і саморозвитку. Особливо актуально, складно і важливо це якраз для підлітків, які перебувають у пенітенціарному закладі.

### **1. „Хто ти?”**

Ведучий 10 разів запитує учасників: „Хто ти?”, - а члени групи записують на аркушах паперу відповіді, які починаються зі слова „Я — ... (учень, егоїст, чесна людина тощо)”. Потім вони пронумеровують ці думки за значущістю

таким чином, щоб та думка, яка найбільше характеризує учасника, стояла на першому місці, а та, яка характеризує найменше — на останньому. Ведучий пропонує поррахувати, які думки про себе переважають: позитивні чи негативні та задуматись, з чим це пов'язано.

Той, хто бажає, може прочитати думки про себе іншим.

Ця вправа дає можливість відкрити в собі щось нове, усвідомити речі, які раніше повністю не усвідомлювались. Одночасно вона дає можливість глибшого знайомства з іншими учасниками групи.

## **2. „Складові мого Я”**

Ведучий пропонує учасникам згадати, якими вони бувають у різних ситуаціях, залежно від обставин. Після цього він пропонує намалювати ці різні складові „Я”. Це може бути символічний малюнок.

## **3. „Я” — реальне” і „Я” — ідеальне”**

Ведучий пропонує учасникам намалювати себе такими, якими вони є насправді і такими, якими хотіли б бути.

## **4. „Опудало”**

Тренер говорить, що кожна людина має недоліки. Чи настільки вони страшні, як ми часом собі уявляємо? Уявіть, що в центрі кола стоїть дуже несимпатичне опудало, таке, яке ставлять на городах, щоб лякати птахів. Воно наділене всіма тими якостями, які ми вважаємо за свої недоліки.

Той, хто визнає за собою якийсь недолік, звертається до нього зі словами: „Жалюгідне опудало, ти... (називає недолік)”. Учасники, в тому числі й ведучий, називають власні недоліки. Ведучий записує те, що називають учасники і після закінчення гри зачитує. Члени групи обговорюють позитивні сторони названих „недоліків”, однак акцентують не на тих якостях, які назвали самі, а на якостях інших членів групи.

## **5. „Чарівна супермаркет”**

Ведучий запитує учасників, які риси характеру їм притаманні. Потім він пропонує уявити, що вони знаходяться в чарівному супермаркеті, де він — продавець. Кожен учасник може обміняти риси (мудрість, сміливість, чесність,



лінощі тощо), яких, на його думку, забагато і ними можна поділитися з іншими, або ті, яких він хоче позбутися, на риси, яких йому не вистачає. „Покупець” здає свої риси, а „продавець” цікавиться, чи є те, чого потребує „покупець” і скільки він міг би дати взамін.

Під час обговорення учасники діляться думками, чи кожна людська риса є цінною.

## **6. „Негативні та позитивні думки про себе”**

Пригадайте про ваші невдачі, які і зараз впливають на ваше життя, поведінку та самопочуття. Напишіть 10 таких речей.

А тепер спробуйте замінити негативні думки про себе на позитивні. Це можна зробити трьома способами:

— *звертання до своїх прав* (якщо ти думаєш, що не такий, як усі, то можеш замінити таку думку, на іншу: „Завжди я мушу все зіпсувати” — „Я маю право на помилку”);

— *звертання до позитивного досвіду на дану тему* („Я нерішучий” — „Є ситуації, в яких мені вдається швидко приймати рішення”);

— *заміна прикметників* („Я товстий” — „Я привабливий”). Ведучий пропонує обговорення.

## **7. „Життєві труднощі”**

Учасники групи почергово за допомогою міміки та пантоміми показують, як вони переборюють життєві труднощі. Можна накреслити крейдою стежку, яка символізуватиме життєвий шлях, поставити на ній різні перепони.

Групі пропонується обговорення.

## **8. „Заборонений плід”**

Члени групи почергово показують, як вони поводитимуться у ситуації, коли їхні бажання не збігаються із зовнішніми нормами поведінки. „Заборонений плід” кладеться на стілець, що стоїть у центрі кімнати. Кожен повинен підійти до стільця і показати, що він зробить із „забороненим плодом”.

## **9. „Мій девіз”**

Тренер розказує про середньовічну традицію розміщувати на брамі замку, на щиті рицаря родовий герб з девізом. Після цього він пропонує придумати свій девіз, який виражає життєве кредо, ставлення до світу учасника групи. Щоб допомогти (якщо це молодші школярі) зрозуміти завдання, він може для прикладу назвати свій девіз (напр.: „Завжди служити людям”). Можна ускладнити завдання і запропонувати скласти девіз зі слів, які починаються на ту ж букву, що й ім'я.

### **10. „Малюнок мій герб”**

Після закінчення роботи над девізом ведучий пропонує кожному намалювати свій герб.

### **11. „Міцне дерево”**

Учасники діляться на пари. Перший стає прямо, випрямляє шию, голову, плечі, але не напружує. Ведучий пропонує: „Похитайтеся з носків на п'ятки, при цьому плавно притискаючи п'ятки до підлоги.

Похитайтеся, доки не відчуєте легке розтягіння у литках.

Постійте кілька секунд, напруживши м'язи ніг, живота і грудей. Відчуйте себе твердим і незламним, як міцне дерево, коріння якого входять глибоко в землю, яке здатне витримати будь-яку непогоду.

Нехай партнер легко штовхне вас у плече. Напружуйтеся, опираючись поштовху.

Залишайтеся у цій позі стільки, скільки захочете.

Розслабтеся і пройдіться. Зверніть увагу на свої відчуття. Ви відчуєте, як зросли ваша впевненість у своїх силах, ваша стійкість та витривалість”.

### **12. Медитація „Золотий мандрівник”**

Сядьте зручно у кріслі. Закрийте очі і глибоко дихайте. Уявіть, що золоте світло поступово заповнює ваше серце, руки і ноги. Тіло починає світитися. Ви глибоко дихаєте. Від вас випромінюється золоте світло. Ви стаєте світлішим.

Уявіть, що у вашому серці знаходиться золота куля світла. Це золотий мандрівник. Подивіться, куди він вас поведе, послухайте, що він вам говорить.

Після цього відкрийте очі.

Тепер золотий мандрівник завжди з вами. Він може їхати з вами в автобусі або машині, йти до школи... Ви можете думати про нього як про енергію, мир, силу або світло, що несе любов.

### **13. „Міцне бомбардування”**

Учасник сідає у крісло в центрі кола і вислуховує думки про свої сильні сторони, позитивні риси, в яких ситуаціях вони виявились. Потім „міцне бомбардування” отримує наступний учасник групи.

Таким чином, учасники не тільки мають можливість підняти свою самооцінку, але й вчаться знаходити міцні сторони інших людей, надавати їм психологічну підтримку, а також її приймати.

### **14. „Мої сильні сторони”**

Кожен член групи на аркуші паперу записує всі свої якості, які вважає сильними сторонами. Після цього кожен почергово зачитує те, що він написав, а потім запитує: „Які ще сильні сторони я маю?” Інші члени групи доповнюють його список, а він за ними записує.

### **15. „Сильні і слабкі сторони”**

Тренер роздає аркуші паперу і ручки. Учасники ділять аркуш вертикальною лінією навпіл і у лівій верхній частині ставлять знак „+”, а у правій — „-”. Під знаком „+” перелічують ті риси особистості, якими вони пишаються, те, що їм подобається в собі і що вони цінують у людях. Під знаком „-” зазначають те, що їм не подобається в собі і людях. Бажано, щоб записів у лівій та правій частинах було порівну. Тоді всі зачитують свої записи вголос, обмінюються враженнями.

Після чого дають відповіді на запитання:

Які позитивні риси особистості учасників групи тобі сподобались? Чи є такі у тебе?

Яких рис ти хотів би набути, а яких — позбутися?

### **16. „Моє дитинство”**

Учасник сідає на „гарячий стілець”. Решта створює напроти нього півколо. Ведучий пропонує:

„Подивіться на учасника, що сидить у центрі кола. Спробуйте уявити, як він виглядав у дитинстві, який одяг носив, які мав іграшки, чим любив займатися, що любив їсти тощо”.

Поки група висловлюється, „гарячий стілець” мовчить. Він може висловитися тільки після того, як поділиться своїми фантазіями останній член групи.

Потім тренер запитує: „Що з того, про що говорила група, співпало, а що ні з вашими дитячими спогадами? Що ви любили робити до цього часу? З ким із друзів приятелюєте до цього часу?”

Під час групового обговорення ведучий запитує: „Чи легко було сидіти на „гарячому стільці”? Вам хотілося швидше піти чи посидіти довше? Як ви себе почували, коли група висловлювалась? Де ви почували себе спокійніше — на стільці чи в групі?”

## **17. „Я” через п'ять років”**

Один учасник сідає на „гарячий стілець”. Решта створює напроти нього півколо. Тренер пропонує:

„Подивіться на учасника, що сидить у центрі кола. Ви його вже добре знаєте. Уявіть його через п'ять років. Розкажіть, де він буде працювати, чим буде займатися у вільний час. Чи буде у нього сім'я, діти? Як він буде одягнутий?”

Поки група висловлюється, „гарячий стілець” мовчить. Він може говорити лише тоді, коли висловиться останній член групи.

Питання тренера до „гарячого стільця”:

Яким уявляєте своє майбутнє? Чого очікуєте? Чого побоюєтеся?

## **ВПРАВИ НА ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ**

### **КОНСТРУКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ ВПРАВИ НА ВМІННЯ СЛУХАТИ**

#### **1. „Вміння слухати”**

1. Учасники стоять у колі. За командою ведучого кожен починає ділитися з групою своїми проблемами, але всі говорять одночасно. Це продовжується до сигналу ведучого. Після цього учасники діляться своїми враженнями.

2. Члени групи рахуються на перший-другий. Перші номери виходять за двері і отримують завдання розказати, як вони сьогодні провели ранок (тема розповіді може бути іншою). Другі номери отримують завдання не слухати своїх співрозмовників і будь-яким чином показувати свою незацікавленість тим, про що розповідає співрозмовник, але після того, як ведучий подасть сигнал (наприклад, плесне в долоні), вони повинні проявити надмірну зацікавленість розмовою.

Після закінчення вправи перші номери діляться своїми враженнями та обговорюють уміння, якими необхідно оволодіти, щоб стати добрим співрозмовником.

## **2. „Плечима до плечей”**

Двоє учасників сідають плечима один до одного і розмовляють на довільну тему протягом 3-5 хвилин. Після цього вони діляться своїми враженнями і відповідають на питання:

Чи це нагадувало знайому життєву ситуацію (наприклад, телефонну розмову)? Чим відрізнялося? Чи було легко розмовляти? Чи легко бути відвертим?

## **3. „Увага до оточуючих”**

Всі учасники будь-якими способами, крім фізичної взаємодії, намагаються привернути до себе увагу оточуючих.

Після закінчення ведучий пропонує визначити, кому це вдалося найкраще. Які способи він застосовував?

Дана вправа особливо корисна для невпевнених у собі молодих людей, які звикли залишатися непомітними, не вміють привернути уваги до себе, своїх потреб.

## **4. „Прохання”**

Члени групи обирають учасника, який буде виконувати прохання інших. Вони по чергово звертаються до нього з будь-яким проханням, наприклад: „Відкрий, будь ласка, вікно”. Учасник відповідає: „Я відкрив вікно”. Той, хто

просив, має відповісти: „Дякую”. Якщо він забуде сказати такі слова, то сам починає виконувати команди інших.

Ці вправи спрямовані на розвиток спостережливості у спілкуванні з іншими, вміння „читати” невербальні сигнали.

### **5. „Від чого залежить відповідь?”**

1. Учасники створюють коло (обличчям назовні). Ведучий заздалегідь з ними домовляється, що ті, хто має закриту позу (перехрещені руки або ноги), на будь-які запитання відповідають „ні”, хто має відкриту — „так”. За межами кола знаходяться 3-4 учасники, які ставлять закриті запитання (на які дається відповідь „так” або „ні”) тим, які знаходяться у колі. Вони повинні з'ясувати, від чого залежить та чи інша відповідь.

2. 3-4 учасники виходять за двері. Вони виконують роль продавців. Решті учасників пропонується завдання: „Ви група людей, яка планує добре відпочити на природі. Ви купуєте у супермаркеті товари, що починаються на букву... (називається будь-яка буква)”.

Продавці пропонують відповідний товар і отримують відповідь „так” або „ні”. Вони відгадують, від чого залежала відповідь.

Після закінчення обговорюється, що допомогло „продавцям” виконати завдання.

### **6. „Угадай, у кого знаходиться предмет”**

Учасники сідають у коло і вибирають одного, хто буде відгадувати. За сигналом ведучого вони непомітно передають за спинами кульку або якийсь інший маленький предмет. Той, хто відгадує, стоїть у центрі кола і повинен за виразом обличчя визначити, в чиїх руках знаходиться предмет.

### **7. „Суперечка”**

Учасникам пропонується за допомогою „суперечки” розіграти якусь ситуацію, наприклад: мати просить дочку, яка дивиться телевізор, піти з нею на базар, або показати діалог двох дівчат, одна з яких хоче піти на балет, а друга - на танці. Ситуацію і перебіг подій „актори” обговорюють між собою, а група відгадує, про що йшлося.

## 8. „Розмова через скло”

Група обирає двох учасників, яким ведучий говорить, що їх розділяє скло. Розмовляти заборонено, тому що партнер все одно не чує. Не домовляючись з партнером про зміст розмови, треба передати через скло інформацію і отримати відповідь на неї.

Коли пара працює, решта учасників спостерігає без коментарів. Після виконання завдання відбувається обговорення.

### ВПРАВИ ДЛЯ ОПРАЦЮВАННЯ СТИЛІВ СПІЛКУВАННЯ

#### 1. „Обмін”

Ведучий пропонує учасникам пригадати час, коли вони були маленькими дітьми і любили обмінюватись різними предметами. Він пропонує обмінятися предметами, які вони мають при собі. Виграє той, хто буде мати найбільшу кількість обмінів.

Після вправи доцільно розпочати роботу з обговорення впливу вибраного стилю поведінки на ефективність спілкування. Якщо учасники будуть поводитись дуже „чемно”, ведучий може спровокувати ситуацію: забрати предмет обміну силою або хитрощами, не давши нічого взамін, або намагатися маніпулювати учасником, апелювати до його людяності тощо.

При обговоренні дають відповіді на запитання:

- Які стилі ви використовували?
- Як вам відмовляли?
- Чи легко було відмовляти?
- Коли було приємніше спілкуватися?

#### 2. „Наполегливість — опір”

1. Учасники розділяються на пари. Один з них щось вимагає, а другий вказує на причину, чому він змушений відмовити. Гра закінчується, коли одному з учасників вдасться переконати іншого.

Після закінчення учасники обговорюють, що допомагало відстояти свою думку, а що заважало.

2. Учасники діляться на пари і намагаються спілкуватися за допомогою слів „так” і „ні”. Ці слова вони можуть говорити з різними інтонаціями, але завданням кожного є переконати партнера. Вправа закінчується, коли один з партнерів скаже: „Ти мене переконав”.

Після вправи відбувається обговорення.

## **2. „Свої турботами”**

Ця вправа виконується в парі. Решта учасників спостерігає. Двоє учасників виконують роль приятелів, один з яких прийшов до другого за порадою і підтримкою. Приятель, до якого прийшли за допомогою, уважно слухає, намагається допомогти вирішити проблему. Через деякий час він стає на стілець та продовжує слухати так само уважно і намагається допомогти, але в позиції на стільці.

При обговоренні ведучий запитує:

— В якій позиції вам було легше спілкуватися?

— Що ви відчували, коли опинилися в позиції зверху (знизу)?

## **ВПРАВИ НА РОЗВИТОК УМІННЯ ВЗАЄМОДІЯТИ В ПАРІ**

### **1. „Уважність”**

1. Учасник сідає спиною до групи і детально описує зовнішність члена групи, якого визначить ведучий: як він одягнений, який сьогодні в нього настрій, чи відрізняється його сьогоднішня поведінка від звичайної.

2. Учасник групи уважно дивиться на свого партнера, а потім відвертається. Той змінює три деталі своєї зовнішності (знімає годинник, міняє позу тощо). Перший обертається і повинен відгадати, які зміни відбулися. Завдання повторюється 2-3 рази.

### **2. „Опора”**

Партнери стають спинами один до одного. Спочатку один опирається на другого. Він тримає його стільки, скільки захоче. Потім це робить інший партнер. Після цього обоє знаходять точку опори, зручну для обох, і „віддають” один одному вагу свого тіла.



Після закінчення обговорюється, коли було зручніше стояти, коли хотілося стояти довше, чому деякі учасники не змогли спертися один на одного.

### **3. „Сіамські близнюки”**

Кожна пара уявляє себе сіамськими близнюками, які зрослися будь-якими частинами тіла. Ведучий говорить, що вони повинні діяти як одне ціле і спробувати рухатись по кімнаті. Після цього треба показати групі епізод з їх спільного життя: як вони одягаються, снідають тощо.

Ця вправа тренує навички єдиної взаємодії.

### **4. „Взаємодія в парі”**

Партнери стоять обличчям один до одного, взявшись за руки. За командою ведучого треба перелізти через руки, разом присісти, після чого відбувається гра „насос — водокачка” (один встає — другий присідає). Потім учасники стають спинами один до одного і таким чином рухаються по кімнаті.

Цю вправу добре виконувати під музику.

### **5. „Спільні дії”**

Учасникам пропонується за допомогою невербальної комунікації показати:

- а) пиляння дров;
- б) веслування;
- в) перемотування ниток;
- г) перетягування канату.

### **6. „Канатоходець”**

Учасник імітує ходіння по канату, а другий дме на нього з боку, ніби намагаючись „здути” канатохідця. Партнер дме на відстані витягнутої руки, але не в обличчя, а в груди. Завдання канатохідця — втриматись, незважаючи на перешкоди.

### **7. „Тінь”**

Один з учасників розташовується за спиною іншого та стає його „тіню”, точно відтворюючи рухи партнера.

При обговоренні треба звернути увагу на почуття „тіні”.

Бажано, щоб у ролі „тіні” побували учасники, які мають звичку постійно звертати на себе увагу.

### **8. „Місток”**

На підлозі малюються дві паралельні лінії на відстані 30 см або розкладаються аркуші паперу відповідного розміру. Це — міст. Під ним — річка. З різних боків до моста одночасно підійшли дві особи, їм треба без слів зрозуміти один одного і розійтись на вузькому місточку. Наступити на лінію - означає зірватися вниз.

Вправа передбачає роботу зі зміною партнерів у парах.

Після закінчення треба обговорити, з ким із партнерів учасники почували себе надійно і впевнено.

### **9. „Як я відчуваю партнера”**

Ведучий пропонує учасникам сісти спинами один до одного і закрити очі. Він говорить: „Прислухайтесь до свого дихання. Ви відчуваєте спину сусіда? Уявіть, що ви відчуваєте клітини вашого партнера. Що ви відчуваєте? Чи ви отримуєте таким чином інформацію про партнера? Розкажіть, що ви дізналися один про одного”.

### **10. „Крок назустріч”**

1. Учасники стоять обличчям один до одного. Вони з'єднують долоні. Потім одночасно роблять крок назад, не відпускаючи долонь. Потім ще, і ще... Має бути постійний контакт долонь і очей. Якщо учасники вирішать, що „дійшли до точки”, вони починають зворотній рух. Долоні продовжують надійно зв'язувати партнерів.

2. У тих самих парах партнери стоять обличчям один до одного на відстані 2-3 кроків. Похитнувшись назустріч один одному (не відриваючи ніг від підлоги), з'єднуються, спираючись долонями на партнера.

Якщо це вдається, учасники роблять крок назад і знову повторюють вправу. Далі — ще крок назад.

Після гри обмінюються думками і враженнями, які виникли у членів групи при виконанні даної вправи.

### **11. „Знайди свого партнера”**

Робота відбувається у парах. Кожен уважно розглядає свого партнера. За командою ведучого всі закривають очі (краще їх зав'язати) і починають рухатись по кімнаті в пошуках свого партнера. Розмовляти забороняється. Учасники можуть торкатися волосся, обличчя, одягу в пошуках своєї пари. Коли в них з'являється впевненість, що вони знайшли партнера, можуть зняти пов'язки з очей і перевірити.

### **12. „Нагодуй свого партнера”**

Для виконання цієї вправи треба принести з дому канапки, печиво, яблука — їжу, яку споживають без використання столового набору.

Учасники миють руки, діляться на пари і почергово годують один одного. Той, кого годують, може закрити очі.

Ведучий стежить, щоб під час годування учасники не намагалися розсмішити або забруднити один одного. Годування має відбуватися в атмосфері тепла, довіри, взаємодопомоги.

### **13. „Подарунок”**

Пара учасників (це можуть бути хлопець і дівчина) сідає в центрі кола. Інші спостерігають. Кожен з партнерів повинен придумати, який подарунок він дарує іншому. Подарунки можуть бути найрізноманітнішими, головна умова — доброзичливість.

Перший учасник називає ім'я партнера і говорить, що йому дарує. Наприклад: „Оксано, я тобі дарую місяць на небі”. Партнер повинен подякувати, назвати ім'я першого учасника, повторити, що він подарував, і сказати, що сам дарує у відповідь. Наприклад: „Дякую, Ігоре. Ти мені подарував місяць на небі, а я тобі дарую квітку”. Перед тим, як запропонувати свій наступний подарунок, перший партнер повинен повторити все, що сказав другий.

Гра закінчується, коли в когось з учасників не вистачить фантазії на наступний подарунок, або він забуде назвати ім'я партнера, подякувати, перерахувати всі подарунки або переплутає їх послідовність.

#### **14. „Ковчег”**

У цій грі пропонується повторити біблійну історію: коли Ной рятувався від потопу, він узяв 7 пар чистих та 7 пар нечистих тварин.

Ведучий роздає картки з назвами тварин чоловічої та жіночої статі. Учасникам треба за допомогою засобів невербальної комунікації знайти свою пару.

Після закінчення ведучий запитує учасників про враження під час виконання вправи, що допомагало у спілкуванні, а що його ускладнювало.

### **ВПРАВИ, ЩО МОЖНА ВИКОРИСТАТИ В РОБОТІ З ТРИВОЖНИМИ ПІДЛІТКАМИ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ**

#### **1. „Штовханина”**

1. Учасникам пропонується закрити очі і за командою ведучого рухатись по кімнаті в напрямку центру, штовхаючись при зустрічі.

Ведучий стежить за дотриманням правил безпеки.

При обговоренні слід звернути увагу учасників на те, як вони сприймали штовхання, чи хотілося їм штовхати інших, як вони себе почували під час виконання вправи і які життєві ситуації нагадує ця вправа.

2. Учасники за допомогою лічилки діляться на дві групи і стають у дві шеренги обличчями один до одного. Ведучий дає їм завдання відштовхнути партнера.

Обмінюються враженнями, які викликала вправа.

#### **2. „Змагання” (у пенітенціарному закладі породу птахів потрібно змінити)**

Гра виконується в парах. Партнери стають на одну ногу, другу тримають у руці. За командою ведучого починають штовхати один одного плечем.

Той, хто не втримає рівноваги, програє, а переможець має можливість продовжити змагання з іншим переможцем. Гру можна продовжувати доти, аж поки в групі не визначиться найсильніший.

### **3. „Відкритий конфлікт”**

Двом бажаним пропонується змусити іншу людину виконати певні дії, наприклад, вийти з кімнати, зняти окуляри, відкрити вікно тощо. Перемагає той, хто виконає завдання. Той, хто програє, вибуває. Його місце займає наступний.

### **4. „20 бажань”**

Тренер пропонує учасникам 20 разів закінчити речення, яке починається словами „Я хочу...”. Записуються всі бажання, які спадають на думку, не важлива їхня реалістичність або прийнятність для інших.

### **5. „Драбинка”**

У даній вправі партнери вступають у конфліктний діалог. Перший говорить щось суперникові. Другий відповідає йому фразою з кількох слів. Потім — знову перший. Кожна наступна фраза повинна бути на тон вищою, емоційно забарвленішою, але кричати не треба. Програє той, хто не зможе підвищити тон, знайти фразу, яка перевершить останню фразу партнера.

### **6. „Конфлікт у транспорті”**

У центрі кімнати ставлять два крісла одне біля одного. Вони символізують парне сидіння в автобусі. Двоє учасників виходять за двері, де ведучий ознайомлює їх з інструкцією: вони — два приятелі, яким треба поговорити, тому їм необхідно намагатися сісти разом. Коли вони входять в кімнату, одне крісло вже зайнято учасником, який отримав від ведучого інструкцію звільнити місце тільки тоді, коли йому захочеться це зробити.

Решта членів групи спостерігають перебіг подій. Під час обміну своїми враженнями спочатку говорять учасники конфлікту, а потім висловлюються члени групи.

### **7. „Місце у групі”**

Група утворює тісне коло, намагаючись не пропустити учасника, який проривається у центр.

Цією вправою можна почати розмову про те, як буває важко новачку в незнайомому колективі, яким чином повинна себе поводити людина, щоб її захотіли прийняти у своє коло.

Досвід здобуття місця у групі може бути корисним для невпевнених у собі підлітків, „невидимих” дітей, для тих, хто не приймається групою.

### **8. „Спасибі за приємне заняття”**

Учасники стають в загальне коло. Їм пропонується взяти участь в невеликій церемонії, яка допоможе висловити дружні почуття і вдячність одне одному. Гра проходить наступним чином: один з учасників стає в центр, інший підходить до нього, потискує руку і вимовляє: „Спасибі за приємні заняття!”. Обидва залишаються в центрі, як і раніше тримаючись за руки. Потім підходить третій учасник, бере за вільну руку або першого, або другого, потискує її і каже: „Спасибі за приємні заняття!”. Таким чином, група в центрі кола постійно збільшується. Всі тримають один одного за руки. Коли до групи приєднається останній учасник, коло замикається і закінчується церемонією безмовного міцного триразового потискання рук.

## ДОДАТОК В

МЕТОДИКИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ  
ТРИВОЖНОСТІ ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ-КОЛОНІСТІВ**Методика експрес-діагностики неврозу****(за К. Хеком – Х. Хессом)****Мета:** здійснити експрес-діагностику неврозу**Інструкція:** Ознайомившись із питаннями та судженнями, слід відповісти:  
“так” або “ні”

1. Чи вважаєте Ви, що внутрішньо напружені?
2. Я часто так сильно у щось заглиблений, що не можу заснути.
3. Я відчуваю себе легкоранимим.
4. Мені важко заговорити з незнайомими людьми
5. Чи часто у Вас виникає без особливих причин відчуття непричетності й втоми
6. У мене часто виникає відчуття, що люди мене критично розглядають
7. Чи часто Вас переслідують марні думки, які не виходять з голови, хоч Ви стараєтесь позбавитись від них
8. Я досить нервовий
9. Мені здається, що мене ніхто не розуміє
10. Я досить дратівливий
11. Якщо б проти мене не були налаштовані, то мої справи йшли б значно успішніше
12. Я надто близько і надовго беру до серця неприємності
13. Навіть думка про можливу невдачу мене турбує
14. У мене були дуже дивні і незвичні переживання
15. Чи буває Вам то радісно, то сумно без певних причин?
16. Упродовж усього дня я мрію і фантазую більше, ніж слід

17. Чи легко змінити Ваш настрій?
18. Я часто борюся сам із собою, щоб не проявити власну сором'язливість
19. Я хотів би бути таким же щасливим, якими мені видаються інші люди
20. Іноді я дрижу чи відчуваю припадки тремтіння
21. Чи часто змінюється Ваш настрій у залежності від серйозної причини або й без неї?
22. Чи відчуваєте Ви іноді страх навіть за відсутності реальної небезпеки?
23. Критика чи догана мені дуже дошкуляють
24. Іноді я буваю таким неспокійним, що навіть не можу всидіти на одному місці.
25. Чи турбуєтесь Ви іноді надто сильно через несуттєві речі?
26. Я часто відчуваю незадоволення
27. Мені важко сконцентруватися під час виконання якогось завдання чи роботи
28. Я роблю багато такого, про що потім доводиться жалкувати
29. Здебільшого я щасливий
30. Я недостатньо впевнений у собі
31. Іноді я здаюся собі справді нікчемним
32. Часто я відчуваю себе просто кепсько
33. Я багато копирсаюся в собі
34. Я страждаю від відчуття неповноцінності
35. Іноді в мене все болить
36. У мене буває гнітючий стан
37. У мене щось із нервами
38. Мені важко підтримувати розмову під час знайомства
39. Найважча боротьба для мене – це боротьба із самим собою
40. Чи відчуваєте Ви іноді, що труднощі великі і нездоланні?

**Обробка результатів:** Потрібно підрахувати кількість ствердних відповідей: якщо отримано понад 24 бали – це свідчить про високу ймовірність



неврозу. Однак слід зауважити, що експрес-методика дає лише попередню й узагальнену інформацію. Остаточні висновки можна робити лише після детального вивчення особистості депривованого підлітка.

### **Методика діагностики рівня невротизації (за Л. Вассерманом)**

**Мета:** визначити рівень невротизації

**Інструкція:** ознайомтеся з наведеними судженнями і ситуаціями, вибираючи відповіді “так” чи “ні”. Наведені запитання для визначення рівня невротизації мають орієнтувальний характер

1. У різних частинах свого тіла я часто відчуваю поколювання, відчуття мурашок, оніміння
2. Я рідко задихаюся, й у мене не буває сильного серцебиття
3. Раз у тиждень або частіше я буваю дуже збудженим чи схвильованим
4. Голова у мене болить часто
5. Два-три рази в тиждень ночами мене мучать жахи
6. Останнім часом я відчуваю себе гірше, ніж будь-коли
7. Майже кожного дня відбувається щось таке, що лякає мене
8. У мене бували періоди, коли через хвилювання я втрачав сон
9. Здебільшого робота коштує мені великої напруги
10. Іноді я буваю таким схвильованим, що це заважає мені заснути
11. Більшу частину часу я відчуваю невдоволеність життям
12. Мене постійно щось тривожить
13. Я стараюся все рідше зустрічатися зі своїми знайомими і друзями
14. Життя для мене майже завжди пов’язане з напруженням
15. Мені важко зосередитися на якомусь завданні чи роботі
16. Я дуже стомлююсь за день
17. Я вірю в майбутнє

18. Я часто впадаю в сумні роздуми
19. Іноді мені здається, що моя голова працює повільніше, ніж завжди
20. Найважча для мене боротьба – це боротьба із самим собою
21. Я майже завжди про щось чи про когось тривожуся
22. У мене мало впевненості в собі
23. Я часто відчуваю невпевненість у собі
24. Декілька разів у тиждень мене непокоять неприємні відчуття у верхній частині живота
25. Іноді в мене виникає таке відчуття, що перед мною постало стільки труднощів, що здолати їх просто неможливо
26. Раз на тиждень або частіше я без суттєвої причини відчуваю жар у всьому тілі
27. Часом я виснажую себе тим, що надто багато на себе беру
28. Я дуже уважно ставлюся до того, як я одягаюся
29. Останнім часом мій зір погіршився
30. У взаєминах між людьми найчастіше торжествує несправедливість
31. У мене бувають періоди такого сильного неспокою, що я навіть не можу всидіти на місці
32. Я залюбки танцюю, якщо трапляється нагода
33. За змогою я стараюся уникати великого скупчення людей
34. Мій шлунок мене дуже турбує
35. Мушу зізнатися, що іноду я хвилююся через дрібниці
36. Часто сам засмучуюся через власну дратівливість і буркотливість
37. Декілька разів на тиждень у мене буває таке відчуття, що повинно трапитися щось страшне
38. Мені здається, що близькі мене погано розуміють
39. У мене часто бувають болі біля серця чи в грудях
40. У гостях я переважно сиджу збоку чи розмовляю з кимось одним

**Обробка результатів:** Слід підрахувати кількість позитивних відповідей. Чим більшим є отриманий результат, тим вищий рівень невротизації.

Інтерпретація рівнів.

Високий рівень невротизації свідчить: про виражену емоційну збудливість, у результаті чого появляються негативні переживання (тривожність, напруженість, неспокій, розгубленість, роздратованість), про безініціативність, яка формує переживання, пов'язані з незадоволенням бажань, про егоцентричну особистісну спрямованість, що призводить до іпохондрійної фіксації на соматичних відчуттях і особистісних недоліках, про труднощі в спілкуванні, про соціальну боязкість і залежність.

Низький рівень невротизації свідчить : про емоційну стійкість, про позитивний фон переживань (спокій, оптимізм), про ініціативність, про почуття власної гідності, про незалежність, соціальну сміливість, про легкість у спілкуванні.

### **Методика визначення тривожності (за Ж. Тейлором)**

**Мета:** виявити рівень тривожності

**Інструкція:** Потрібно дати відповіді на всі твердження, які містить опитувальник. Якщо вони відповідають Вашому уявленню про себе, напишіть “так”, у протилежному випадку – “ні”. Якщо ж Вам важко дати певну відповідь, напишіть “не знаю”.

Працювати бажано швидко, не пропускати запитань, ніяких додаткових записів не робити.

1. Часто я працюю з великим напруженням.
2. Вночі мені важко заснути.
3. Для мене приємні несподівані зміни у звичній обстановці.
4. Мені часто сняться страшні сни.
5. Мені важко зосередитися на якомусь завданні чи роботі.

6. У мене дуже неспокійний і переривчастий сон.
7. Я хотів би бути таким щасливим, як, на мій погляд, щасливі інші.
8. Безперечно мені не вистачає спевненості в собі.
9. Моє здоров'я дуже турбує мене
10. Часом я відчуваю себе нікому не потрібним.
11. Я часто плачу, в мене "очі на мокрому місці".
12. Я помічаю, що мої руки починають труситися, коли я намагаюся зробити щось важке чи небезпечне.
13. Часом, коли я збентежений, у мене з'являється сильна пітливість і це дуже бентежить мене.
14. Я часто ловлю себе на думці, що мене щось тривожить.
15. Нерідко я думаю про такі речі, про які не хотілося б говорити.
16. Навіть у холодні дні я легко рітнію.
17. У мене бувають періоди такого занепокоєння, що я не можу всидіти на місці.
18. Життя для мене майже завжди пов'язане з незвичайною напруженістю.
19. Я чутливіший, ніж більшість людей.
20. Я легко бентежусь.
21. Моє місце серед оточуючих дуже мене турбує.
22. Мені дуже важко зосередитися на чомусь.
23. Майже весь час я відчуваю тривогу через когось або через щось.
24. Часом я стаю надто збудженим і мені важко заснути.
25. Мені доводилося відчувати страх навіть тоді, коли я точно знав, що мені нічого не загрожує.
26. Я схильний сприймати все дуже серйозно.
27. Мені часом здається, що переді мною нагромаджені такі труднощі, які я не здолаю.
28. Я майже завжди відчуваю невпевненість у своїх силах.
29. Мене дуже тривожать можливі невдачі.
30. Очікування завжди нервує мене.

31. Часом мені здається, що я ні на що не здатний.
32. Бували періоди, коли через тривогу я не міг заснути.
33. Інколи я засмучуюся через дрібниці.
34. Я легко збудлива людина.
35. Я часто боюся, що ось-ось почервонію.
36. У мене не вистачає духу пережити всі майбутні труднощі.
37. Часом мені здається, що моя нервова система розхитана, і я ось-ось втрачу розум.
38. Найчастіше за все мої руки і ноги досить теплі.
39. У мене рівний і добрий настрій.
40. Я майже завжди відчуваю себе зовсім щасливим.
41. Коли потрібно на щось чекати, я можу бути спокійним.
42. у мене рідко бувають головні болі через пережиті хвилювання або неприємності.
43. У мене не буває серцебиття під час очікування на щось нове або важке.
44. Мої нерви розхитані не більше, ніж в інших людей.
45. Я впевнений у собі.
46. Порівняно з іншими людьми я вважаю себе сміливим.
47. Я сором'язливий не більше, ніж інші.
48. Часто я спокійний і вивести мене з рівноваги нелегко.
49. Практично я ніколи не червонію.
50. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.

**Обробка результатів:** У запитаннях 1 – 37 підраховується кількість відповідей “так”, у запитаннях 38 – 50 - кількість відповідей “ні”. Відповіді “не знаю” підраховуються в усіх твердженнях і кількість їх ділиться на 2. Рівень тривожності визначається сумою цих трьох показників.

До 15 балів – низький рівень.

16-20 – нижче середнього.

21-23 – середній.

24-27 – вище середнього.

28-50 – високий.

### **Шкала особистісної тривожності (за Ч. Спілбергером)**

Мета: встановити рівень особистісної тривожності

Інструкція: Уважно прочитайте речення і поставте бали, що найбільше відповідають Вашому самопочуттю. ( “майже ніколи” – 1 бал, “інколи” – 2 бали, “часто” – 3 бали, “майже завжди” - 4 бали). Над запитаннями довго не розмірковуюйте, оскільки правильних чи неправильних відповідей не існує.

1. Я відчуваю задоволення.
2. Я швидко стомлююсь
3. Я легко можу заплакати
4. Я хотів би почуватися так само щасливим, як і інші.
5. Трапляється, я програю через те, що не досить швидко приймаю рішення,
6. Я відчуваю себе бадьорим.
7. Я спокійний, холоднокровний, зібраний.
8. Очікування труднощів викликає в мене сильне занепокоєння.
9. Я надто переживаю через дрібниці.
- 10 Я щаслива людина.
11. Я беру все близько до серця.
12. Мені не вистачає впевненості в собі.
- 13.Я відчуваю себе в безпеці.
14. Я намагаюсь уникати критичних ситуацій, труднощів.
15. Іноді я нудькую.
16. Трапляється, що я задоволений,
17. Всілякі дрібниці непокоять і відволікають увагу.
18. Я так сильно переймаюся своїми переживаннями, що довго потім не можу про них забути.

19. Я врівноважена людина.

20. Мене охоплює сильне хвилювання, коли я думаю про свої справи і турботи.

Обробка результатів: Підрахунок балів здійснюється таким чином: від суми балів на запитання 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20 віднімається сума відповідей на запитання 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19, а до одержаної різниці додається число 35.

Сумарний показник свідчить про:  
 низький рівень тривожності - до 30 балів,  
 середній рівень тривожності - 31-45 балів,  
 високий рівень тривожності - 45 і більше балів

**Методика визначення рівня тривожності особистості (адаптований А.М.Прихожан варіант методики "Шкала соціально-ситуаційної тривоги" Кондаша (Братислава, 1973))**

Мета: діагностика особистісної тривожності та її окремих видів (шкільної, самооцінювальної, міжособистісної)

Інструкція: Уважно прочитайте перелічені ситуації та оцініть їх (0, 1, 2, 3, ;4 бали) залежно від того, наскільки вони є неприємними для Вас і можуть викликати тривогу, хвилювання, побоювання чи страх.

Можлива ситуація	Міра занепокоєння				
	Ні	Трохи	Достатньо	Значно	Дуже
	0	1	2	3	4
1. Треба відповідати біля дошки					
2. Потрібно зайти в дім до незнайомих людей					
3. Участь у змаганнях, конкурсах, олімпіадах					
4. Необхідність розмовляти з директором школи					
5. Потреба думати про своє майбутнє					
6. Учитель дивиться в журнал, збираючись когось викликати					

7. Тебе критикують, тобі докоряють
8. На тебе дивляться, коли ти щось робиш (спостерігають за тобою під час роботи, розв'язування задачі)
9. Під час контрольної роботи
10. Після контрольної, коли вчитель називає оцінку
11. На тебе не звертають уваги
12. У тебе щось не виходить
13. Чекаєш батьків з батьківських зборів
14. Тобі загрожує невдача
15. Чуєш за своєю спиною сміх
16. Необхідність скласти екзамен у школі
17. На тебе гніваються (невідомо через що)
18. Треба виступати перед великою аудиторією
19. Має відбутися важлива подія
20. Не розумієш пояснень учителя
21. З тобою не згодні й суперечать тобі
22. Порівнюєш себе з іншими
23. Під час перевірки твоїх здібностей
24. На тебе дивляться, як на маленького
25. На уроці вчитель раптом ставить тобі запитання
26. Оточуючі замовкають, коли ти підходиш
27. Під час оцінювання твоєї роботи
28. Думаєш про свої справи
29. Тобі потрібно прийняти важливе рішення
30. Не можеш справитися з домашнім завданням

Обробка результатів: Підсумовуємо кількість набраних балів

Вид тривожності	Номер пункту шкали
Шкільна	1, 4, 6 9, 10, 13, 16, 20, 25, 30
Самооцінювальна	3, 5, 12, 14, 19, 22, 23, 27, 28, 29
Міжособистісна	2, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 21, 24, 26



У таблиці наведено стандартні дані, за якими можна визначити рівень тривожності в різних статево-вікових групах.

Таблиця

№	Рівень тривожності	Група учнів		Рівень різних видів тривожності (в			
		Клас	Стат ь	Загальна	Шкільна	Самооці ню вальна	Міжосо- бистісна
1.	Нормальний	VIII	жін.	30—62	7—19	11—21	7—20
			чол.	17—54	4—17	4—18	5—17
		IX	жін.	17—54	2—14	6—19	4—19
			чол.	10—48	1—13	1—17	3—17
		X	жін.	35—62	5—17	12—23	5—20
			чол.	23—47	5—14	8—17	5—14
2.	Трохи завищений	VIII	жін.	63—78	20—25	22—26	21—27
			чол.	55—73	18—23	19—25	18—24
		IX	жін.	55—72	15—20	20—26	20—26
			чол.	49—67	14—19	18—26	18—25
		XI	жін.	63—76	18—23	24—29	21—28
			чол.	48—60	15—19	18—22	15—19
3.	Високий	VIII	жін.	79—94	26—31	27—31	28—33
			чол.	74—91	24—30	26—32	25—30
		IX	жін.	73—90	21—26	27—32	27—33
			чол.	68—86	20—25	27—34	26—32
		X	Жін.	77—90	24—30	30—34	29—36
			Чол.	61—72	20—24	23—27	20—23
4	Дуже високий	VIII	Жін.	більш як 94	більш як 31	більш як 31	більш як 33
			Чол.	більш як 91	більш як 30	більш як 32	більш як 30
		IX	Жін.	більш як 90	більш як 26	більш як 32	більш як 33
			Чол.	більш як 86	більш як 24	більш як 31	більш як 29

			Чол.	більш як 86	більш як 25	більш як 34	більш як 32
		X	Жін.	більш як 90	більш як 30	більш як 34	більш як 36
			чол.	більш як 72	більш як 24	більш як 27	більш як 23
5.	Надто спокійний	VIII	жін.	менш ніж 30	менш ніж 7	менш ніж 11	менш ніж 7
			чол.	менш ніж 17	менш ніж 4	менш ніж 4	менш ніж 5
		IX	жін.	менш ніж 17	менш ніж 2	менш ніж 6	менш ніж 4
			чол.	менш ніж 10	менш ніж —	менш ніж —	менш ніж 3
		X	жін.	менш ніж 35	менш ніж 5	менш ніж 12	менш ніж 5
			чол.	менш ніж 23	менш ніж 5	менш ніж 8	менш ніж 5

Аналіз рівневої характеристики тривожності у школярів з різною результативністю учбової діяльності допоможе психологові з більшою точністю визначити корекційні виховні впливи. Треба враховувати і те, що при наявності у школяра п'ятого рівня тривожності — "надто спокійний" — можуть вступати в дію захисні механізми, коли школяр з різних причин (наприклад, відсутність довіри до вчителя, психолога) приховує завищений рівень своєї тривожності.

### **Методика діагностики шкільної тривожності (за Філіпсом)**

Рівень шкільної тривожності можна визначити за методикою Філіпса. Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярам, а можуть і

пропонуватися в письмовому вигляді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти «Так» або «Ні».

### Інструкція для учнів

«Хлопці, зараз вам буде запропонований опитувальник, який складається з питань про те, як ви себе почуваєте в школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних або невірних, гарних чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйтесь».

Відповідаючи на питання, записуйте його номер і відповідь «+», якщо ви згодні з ним, або «-», якщо не згодні».

### Інструкція для психолога

Обробка та інтерпретація результатів. При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад, на 58-й питання дитина відповів «Так», у той час як у ключі цьому питанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем - це прояви тривожності. При обробці підраховуються:

1. Загальне число неспівпадань по всьому тексту. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, більше 75% від загального числа питань тесту - про високу тривожності.

2. Число збігів по кожному з 8 факторів тривожності, виділених у тексті. Рівень тривожності визначається так само, як у першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, багато в чому визначається наявністю тих або інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

Фактори	Номери питань
1. Загальна тривожність у школі	2,3,7, 12, 16,21,23,26,28,46,47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сума = 22
2. Переживання соціального стресу	5, 10, 15,20,24,30,33,36, 39,42, 44; сума = 11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	1,3,6, 11, 17, 19,25,29,32,35,38, 41, 43; сума = 13

4. Страх самовираження	27,31,34, 37, 40, 45; сума = 6
5. Страх ситуації перевірки знань	2,7, 12, 16, 21, 26; сума = 6
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3, 8, 13, 17, 22; сума = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресу	9, 14, 18, 23, 28; сума = 5
8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	2,6, 11,32,35,41,44,47; сума = 8

### Ключ до питань

-	-	3-	9-	5 +	1-	7-	3 +	9-	5-
-	-	4-	0 +	6-	2-	8 +	4 +	0-	6-
-	-	5-	1-	7-	3-	9 +	5-	1-	7-
-	0-	6-	2 +	8-	4-	0-	6-	2-	8-
-	1 +	7-	3-	9-	5 +	1 +	7-	3-	
-	2-	8-	4 +	0 +	6 +	2-	8-	4-	

### Результати тесту

1. Число розбіжностей знаків («+» - так; «-» - ні) по кожному фактору (абсолютне число розбіжностей: < 50, > 50 і 75%) для кожного респондента (навчається).

2. Представлення цих даних у виді індивідуальних діаграм.

3. Число розбіжностей по кожному вимірюванню для всього класу; абсолютне значення - < 50, > 50 і 75%.

4. Представлення цих даних у вигляді діаграми.
5. Кількість учнів, які мають розбіжності по певному фактору: 50 і 75% (для усіх факторів).
6. Представлення порівняльних результатів при повторних вимірах.
7. Повна інформація про кожному учневі (за результатами тесту).

### ***Змістовна характеристика кожного синдрому (фактора)***

1. Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язане з різними формами його включення в життя школи.
2. Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його соціальні контакти (насамперед - з однолітками).
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху - несприятливий психічний фон, який не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т. д.
4. Страх самовираження - негативні емоційні переживання ситуацій, сполучених з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.
5. Страх ситуації перевірки знань - негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки знань, досягнень, можливостей.
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих - орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок, що даються навколишніми, очікування негативних оцінок.
7. Низька фізіологічна опірність стресу - особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стресогенного характеру, що підвищують імовірність неадекватного реагування на тривожний фактор середовища.
8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями - загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, знижує успішність навчання дитини.

За підсумками тестування можна скласти загальний бланк відповідей.

### ***Бланк***

"+"												
"_"												

***Текст опитувальника Філіпса***

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. Хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі часом, що вчитель у люті від того, що ти не знаєш урок?
5. Чи траплялося, що хто-небудь з твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи Часто тобі хочеться, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?
7. Чи Сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватися на уроці, тому що боїшся зробити дурну помилку?
9. Тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи Часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять більш низьку оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Намагаєшся ти уникати ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?
14. Чи буває часом, що ти весь дрижиш, коли тебе викликають відповідати?

15. Чи Часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?
16. Чи Сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі позначки, яких чекають від тебе батьки?
18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане дурно в класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку при відповіді?
20. Чи схожий ти на своїх однокласників?
21. Виконавши завдання, турбуєшся ти про те, чи добре з ним впорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на питання вчителя?
24. Чи правда, що більшість хлопців ставляться до тебе по-дружньому?
25. Працюєш ти більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнювати з результатами твоїх однокласників?
26. Чи Часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?
27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?
28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хто-небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе відчуваєш з тими з твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?
31. Буває, що деякі хлопці в класі говорять щось, що тебе зачіпає?
32. Як ти думаєш, втрачають чи розташування ті з учнів, які не справляються з навчанням?
33. Схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?

34. Чи Часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе відносяться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?
37. Хвилювало тебе коли-небудь, що думають про тебе оточуючі?
38. Сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи Часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?
41. Мають чи здатні учні якимись особливими правами, яких немає в інших хлопців у класі?
42. Зляться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе відносяться однокласники?
44. Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся один на один з вчителем?
45. Висміюють чи часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?
46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші хлопці?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось расплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, думаєш ти часом з занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?
50. Тремтить чи злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?



53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не впораєшся з ним?

54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли вчитель пояснює матеріал, здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?

56. Турбуєшся ти по дорозі в школу, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?

57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зазвичай, що робиш це погано?

58. Тремтить чи злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

### **Особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛО-АМ)**

**(А.Г. Маклакова й С.В. Чермяніна)**

Опитувальник містить 165 запитань та має такі шкали:

«достовірність» (Д);

«адаптивні здібності» (АЗ);

«нервово-психічна стійкість» (НПС);

«моральна нормативність» (МН).

Дані шкали відображають індивідуально-психологічні особливості особистості, які суттєво впливають на процес адаптації.

На кожне твердження обстежуваний повинний дати одну з відповідей: «так», якщо Він згоден із твердженням, чи «ні» - якщо незгоден.

**Інструкція** для обстежуваних. Уважно прочитайте кожне твердження опитувальника. Якщо Ви згодні з твердженням, поставте в бланку відповідей навпроти номера знак плюс («+»), якщо не згодні, - знак мінус («-»).

### Текст опитувальника

1. Буває, що я серджуся.
2. Зазвичай з ранку я просипаюся свіжим і відпочившим.
3. Зараз я приблизно так само працездатний, як і завжди.
4. Доля дуже несправедлива до мене.
5. Запори в мене бувають дуже рідко.
6. Часом мені дуже хотілося покинути свій будинок.
7. Часом у мене бувають приступи сміху або плачу, з якими я ніяк не можу впоратися.
8. Мені здається, що мене ніхто не розуміє.
9. Вважаю, що якщо хтось заподіяв мені зло, то я повинен відповісти йому тим самим.
10. Іноді мені в голову приходять такі негарні думки, що краще про них нікому не розповідати.
11. Мені буває важко зосередитися на якому-небудь завданні або роботі.
12. У мене бувають часто дивні й незвичайні переживання.
13. У мене не було неприємностей через мою поведінку.
14. У дитинстві я певний час здійснював дрібні крадіжки.
15. Буває, що в мене з'являється бажання ламати або трощити все навколо.
16. Бувало, що я цілими днями або навіть тижнями нічого не міг робити, тому що ніяк не міг змусити себе взятися за роботу.
17. Сон у мене переривчастий і неспокійний.
18. Моя родина ставиться несхвально до тієї роботи, що я обрав.
19. Бували випадки, що я не стримував обіцянок.
20. Голова в мене болить часто.
21. Раз у тиждень або частіше я без усякої видимої причини раптово відчуваю жар у всьому тілі.

22. Було б добре, якби майже всі закони скасували.
23. Стан мого здоров'я майже такий, як у більшості моїх знайомих (не гірше).
24. Зустрічаючи на вулиці своїх знайомих або шкільних друзів, з якими я давно не бачився, я краще пройду мимо, якщо вони із мною не заговорять першими.
25. Більшості людей, які мене знають, я подобаюся.
26. Я людина товариська.
27. Іноді я так наполягаю на своєму, що люди втрачають терпіння.
28. Більшу частину часу настрій у мене пригнічений.
29. Тепер мені важко сподіватися на те, що я чого-небудь досягну в житті.
30. У мене мало впевненості у собі.
31. Іноді я говорю неправду.
32. Зазвичай я вважаю, що життя - хороша штука.
33. Я вважаю, що більшість людей здатні збрехати, щоб піднятися по службі.
34. Я охоче беру участь у зборах й інших суспільних заходах.
35. Я скандалю зі членами моєї родини дуже рідко.
36. Іноді я відчуваю сильне бажання порушити правила пристойності або кому-небудь нашкодити.
37. Сама важка боротьба для мене - це боротьба із самим собою.
38. М'язові судоми або посмикування у мене бувають украй рідко (або майже не бувають).
39. Я досить байдужий до того, що із мною буде.
40. Іноді, коли я себе погано почуваю, я буваю дратівливим.
41. Часто у мене таке почуття, що я зробив щось не те, або навіть щось погане.

42. Деякі люди до того люблять командувати, що мене так і тягне робити все всупереч, навіть якщо я знаю, що вони праві.

43. Я часто вважаю себе зобов'язаним відстоювати те, що вважаю справедливим.

44. Моя мова зараз така ж, як завжди (ні швидша, ні повільніша, немає ні хрипоти, ні невиразності).

45. Я вважаю, що моє сімейне життя таке ж гарне, як у більшості моїх знайомих.

46. Мене дуже зачіпає, коли мене критикують або сварять.

47. Іноді у мене буває потреба, що я просто повинен нанести ушкодження собі або кому-небудь іншому.

48. Моя поведінка значною мірою визначається звичаями тих, хто мене оточує.

49. У дитинстві у мене була компанія, де всі намагалися стояти один за одного.

50. Іноді мене так і підмиває з ким-небудь затіяти бійку.

51. Бувало, що я говорив про речі, у яких не розбираюся.

52. Зазвичай я засинаю спокійно й мене не тривожать ніякі думки.

53. Останні кілька років я почуваю себе добре.

54. У мене ніколи не було ні випадків, ні судом.

55. Зараз моя вага постійна (я не худну й не повнію).

56. Я вважаю, що мене часто карали незаслужено.

57. Я легко плачу.

58. Я мало стомлююся.

59. Я був би досить спокійний, якби в кого-небудь із моєї родини були неприємності через порушення закону.

60. З моїм розумом діється щось не те .

61. Щоб приховати свою сором'язливість, мені доводиться затрачати багато зусиль.

62. Приступи запаморочення у мене бувають дуже рідко (або майже не бувають).

63. Мене турбують сексуальні питання.

64. Мені важко підтримувати розмову з людьми, з якими я щойно познайомився.

65. Коли я намагаюся щось зробити, часто помічаю, що у мене тремтять руки.

66. Руки у мене такі ж спритні й моторні, як і колись.

67. Більшу частину часу я відчуваю загальну слабкість.

68. Іноді, коли я збентежений, я сильно потію, і мене це дуже дратує.

69. Буває, що я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.

70. Думаю, що я людина приречена.

71. Бували випадки, що мені було важко втриматися, щоб що-небудь не вкрасти в кого-небудь або де-небудь, наприклад, у магазині.

72. Я зловживав спиртними напоями.

73. Я часто про що-небудь тривожуся.

74. Мені б хотілося бути членом декількох кружків або товариств.

75. Я рідко задихаюся й у мене не буває сильного серцебиття.

76. Все своє життя я строго додержуюся принципів, заснованих на почутті відповідальності.

77. Траплялося, що я сперечався з людьми просто із принципу, а не тому, що справа була дійсно важлива.

78. Якщо мені не загрожує штраф і машин поблизу немає, я можу перейти вулицю там, де мені хочеться, а не там, де потрібно.

79. Я завжди був незалежним і вільним від контролю з боку родини.

80. У мене бували періоди такого сильного занепокоєння, що я навіть не міг усидіти на місці.

81. Найчастіше мої вчинки неправильно тлумачились.

82. Мої батьки й (або) інші члени моєї родини чіпляються до мене більше, ніж треба.

83. Хтось управляє моїми думками.

84. Люди байдужі до того, що з тобою трапиться.

85. Мені подобається бути в компанії, де всі жартують один над одним.

86. У школі я засвоював матеріал повільніше, ніж інші.

87. Я цілком упевнений у собі.

88. Нікому не довіряти - саме безпечне.

89. Раз у тиждень або частіше я буваю дуже збудженим і схвильованим.

90. Коли я перебуваю в компанії, мені важко знайти підходящу тему для розмови.

91. Мені легко змусити інших людей боятися себе, та іноді я це роблю заради забави.

92. У грі я волію вигравати.

93. Нерозумно засуджувати людину, що обманула того, хто сам дозволяє себе обманювати.

94. Хтось намагається впливати на мої думки.

95. Я щодня випиваю багато води.

96. Щасливішим за все я буваю, коли один.

97. Я обурююся щоразу, коли довідаюся, що злочинець із якої-небудь причини залишився безкарним.

98. У моєму житті був один або кілька випадків, коли я почував, що хтось за допомогою гіпнозу змушує мене робити ті або інші вчинки.

99. Я рідко заговорюю з людьми першим.

100. У мене ніколи не було зіткнень із законом.

101. Мені приємно мати серед своїх знайомих визначних людей - це як би надає мені ваги у власних очах.

102. Іноді без усякої причини у мене раптом наступають періоди надзвичайної веселості.

103. Життя для мене майже завжди пов'язане з напругою.

104. У школі мені було дуже важко говорити перед класом.

105. Люди проявляють стосовно мене стільки співчуття й симпатії, скільки я заслуговую.

106. Я відмовляюся грати в деякі ігри, тому що у мене це погано виходить.

107. Мені здається, що я заводжу друзів з такою ж легкістю, як й інших.

108. Мені неприємно, коли навколо мене люди.

109. Мені, як правило, щастить.

110. Мене легко привести в замішання.

111. Деякі зі членів моєї родини робили вчинки, які мене лякали.

112. Іноді у мене бувають приступи сміху або плачу, з якими я ніяк не можу впоратися.

113. Мені буває важко приступити до виконання нового завдання або почати нову справу.

114. Якби люди не були настроєні проти мене, я в житті досяг би набагато більшого.

115. Мені здається, що мене ніхто не розуміє.

116. Серед моїх знайомих є люди, які мені не подобаються.

117. Я легко втрачаю терпіння з людьми.

118. Часто в новій обстановці я відчуваю тривогу.

119. Часто мені хочеться вмерти.

120. Іноді я буваю так збуджений, що мені важко заснути.

121. Часто я переходжу на іншу сторону вулиці, щоб уникнути зустрічі з тим, кого я побачив.

122. Бувало, що я кидав почату справу, тому що боявся, що не впораюся з нею.

123. Майже щодня трапляється що-небудь, що лякає мене.

124. Навіть серед людей я почуваю себе самотнім.

125. Я переконаний, що існує лише одне-єдине правильне розуміння сенсу життя.

126. У гостях я частіше сиджу осторонь і розмовляю з ким-небудь одним, ніж беру участь у загальних розвагах.

127. Мені часто говорять, що я запальний.

128. Буває, що я з ким-небудь пліткую.

129. Часто мені буває неприємно, коли я намагаюся застерегти когось від помилок, а мене розуміють неправильно.

130. Я часто звертаюся до людей за порадою.

131. Часто, навіть тоді, коли для мене не складається все добре, я почуваю, що мені це байдуже.

132. Мене досить важко вивести із себе.

133. Коли я намагаюся вказати людям на їхні помилки або допомогти, вони часто розуміють мене неправильно.

134. Зазвичай я спокійний і мене нелегко вивести із рівноваги.

135. Я заслуговую суворого покарання за свої провини.

136. Мені властиво так сильно переживати свої розчарування, що я не можу змусити себе не думати про них.

137. Часом мені здається, що я ні на що не придатний.

138. Бувало, що під час обговорення деяких питань я, особливо не замислюючись, погоджувався з думкою інших.

139. Мене турбують усілякі нещастя.



140. Мої переконання й погляди непохитні.

141. Я думаю, що можна, не порушуючи закону, спробувати знайти в ньому лазівку.

142. Є люди, які мені настільки неприємні, що в глибині душі радію, коли вони одержують наганяй за що-небудь.

143. У мене бували періоди, коли я через хвилювання не міг заснути.

144. Я відвідую всілякі суспільні заходи, тому що це дозволяє побувати серед людей.

145. Можна простити людям порушення правил, які вони вважають нерозумними.

146. У мене є погані звички, які настільки сильні, що боротися з ними просто даремно.

147. Я охоче знайомлюся з новими людьми.

148. Буває, що непристойний жарт у мене викликає сміх.

149. Якщо справа у мене йде погано, мені відразу хочеться все кинути.

150. Я волію діяти відповідно до власних планів, а не додержуватися вказівок інших.

151. Люблю, щоб навколишні знали мою точку зору.

152. Якщо я поганої думки про людину або навіть нехтую її, то майже не намагаюся приховувати це.

153. Я людина нервова і легко збудлива.

154. Все у мене виходить погано, не так, як треба.

155. Майбутнє здається мені безнадійним.

156. Люди досить легко можуть змінити мою думку, навіть, якщо до цього вона здавалося мені остаточною.

157. Кілька разів на тиждень у мене буває відчуття, що повинно трапитися щось страшне.

158. Найчастіше я почуваю себе втомленим.

159. Я люблю бувати на вечорах і просто в компаніях.

160. Я намагаюся ухилитися від конфліктів і скрутних станів.

161. Мене часто дратує, що я забуваю, куди кладу речі.

162. Пригодницькі розповіді мені подобаються більше, ніж розповіді про любов.

163. Якщо я захочу зробити щось, але навколишні вважають, що цього робити не варто, я легко можу відмовитися від своїх намірів.

164. Нерозумно засуджувати людей, які прагнуть взяти від життя все, що можуть.

165. Мені байдуже, що про мене думають інші.

### **Обробка результатів.**

Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку кількості збігів відповідей випробуваного з ключем по кожній зі шкал: кожен збіг оцінюється в 1 бал.

Починати обробку треба зі шкали «Вірогідність», щоб оцінити прагнення обстежуваного представити себе в більш соціально привабливому вигляді. Якщо обстежуваний набирає за шкалою вірогідності більше 8 балів, результат тестування варто вважати недостовірним і після проведення роз'яснювальної бесіди необхідно повторити тестування.

За іншими шкалами сума набраних обстежуваним балів переводиться у відсотки.

Результати за кожною зі шкал інтерпретуються у відповідності до наступних нормативів:

Від 0 до 40% - високий рівень виразності показників, які виміряються відповідною шкалою, і, відповідно, високий рівень розвитку адаптивних здібностей. Якщо обстежуваний набирає кількість балів у

даному діапазоні, то можна прогнозувати, що процес його адаптації буде проходити успішно.

40 - 60% - середній рівень;

60 - 100% - низький рівень, тобто, якщо кількість збігів відповідей обстежуваного із ключем перебуває в даному діапазоні, це вказує на низький рівень розвитку адаптивних здібностей. Обстежувані, що набрали кількість балів у даному діапазоні, вимагають особливої уваги й допомоги з боку психолога й колективу в процесі адаптації.

Порівняння результатів, отриманих обстежуваним по кожній зі шкал, дає можливість виявити ті індивідуально-психологічні якості, які підлягають розвитку в процесі соціально-психологічного забезпечення його адаптації.

### **Ключі**

Шкала «Вірогідність» (Д)

«Ні» - 1,10, 19, 31, 51, 69, 78, 92, 101, 116, 128, 138, 148.

Шкала «Адаптивні здатності» (АС)

«Так» - 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 50, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 133, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 164, 165.

«Ні» - 2, 3, 5, 13, 23, 25, 26, 32, 34, 35, 38, 44, 45, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 62, 66, 74, 76, 85, 87, 97, 100, 105, 107, 127, 130, 132, 134, 140, 144, 147, 159, 160, 163.

Усього 152 питання.

### Шкала «Нервово-психічна стабільність» (НПУ)

«Так» - 4, 6, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 29, 30, 37, 39, 40, 41, 47, 57, 60, 63, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 80, 82, 83, 84, 86, 89, 94, 95, 96, 98, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 129, 131, 135, 136, 137, 139, 143, 146, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162.

«Ні» - 2, 3, 5, 23, 25, 32, 38, 44, 45, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 62, 66, 87, 105, 127, 132, 134, 140.

Усього 96 питань.

### Шкала «Комунікативні особливості» (ДО)

«Так» - 9, 24, 27, 33, 46, 61, 64, 81, 88, 90, 99, 104, 106, 114, 121, 126, 133, 142, 151, 152.

«Ні» - 26, 34, 35, 48, 74, 85, 107, 130, 144, 147, 159.

Усього 31 питання.

### Шкала «Моральна нормативність» (МН)

«Так» - 14, 22, 36, 42, 50, 56, 59, 72, 77, 79, 91, 93, 125, 141, 145, 150, 164, 165

«Ні» - 13, 76, 97, 100, 160, 163.

Усього 24 питання.

## Схильність до стресу

### (Дженкінсон, модифікація Фрідмана й Розенмана)

**Інструкція.** Дайте відповіді на запропоновані запитання: „так”, „щось середнє”, „ні”.

### Тестовий матеріал

1. Чи дуже важка й напружена Ваша робота?
2. Чи часто Ви думаєте про роботу ввечорі й у вихідні дні?
3. Чи часто Вам доводиться затримуватися на роботі або дома займатися справами, пов'язаними з роботою?

4. Чи відчуваєте Ви, що Вам постійно бракує часу?
5. Чи часто доводиться квапитися, щоб упоратися зі своїми справами?
6. Чи відчуваєте Ви нетерпіння, коли бачите, що хтось виконує роботу повільніше, ніж Ви самі могли б зробити?
7. Чи часто Ви закінчуєте думку співрозмовника до того, як він не скінчив говорити?
8. Якщо Вам доводиться чекати кого-небудь, чи відчуваєте Ви нетерпіння?
9. Якщо Ви відчуваєте нетерпіння при роздратуванні, то чи важко Вам це приховати?
10. Чи часто Вас виводить із терпіння очікування в чергах?
11. Чи часто у Вас виникає почуття, що час тече занадто швидко?
12. Чи хочете Ви піти (виїхати) якнайшвидше, щоб зайнятися більш важливими справами?
13. Ви майже завжди ходите й робите все швидко?
14. Намагалися Ви бути у всьому першим і кращим, коли були молодшими?
15. Чи вважаєте Ви себе людиною дуже енергійною, напористою?
16. Чи вважають Вас енергійним, напористим Ваші близькі?
17. Чи вважають люди, що добре вас знають, що Ви ставитеся до своєї роботи занадто серйозно?
18. Чи часто буває, що читаючи або слухаючи співрозмовника, Ви продовжуєте думати про свої справи?
19. Чи часто Ваші близькі просять Вас менше займатися справами й приділити більше уваги собі й родині?
20. Чи докладаете Ви всі зусилля, щоб перемогти в грі, спорті тощо?
21. Чи вважають ваші знайомі, що Ви живете мирним і спокійним життям?

**Обробка даних.** За кожну відповідь „так” – 2 бали, „щось середнє” – 1 бал, „ні” – 0 балів. По 21 питання підрахунок зворотній.

До 9 балів тип В – низька схильність до стресу;

12 – 9 балів перехід до типу В;

12 – 15 балів нейтральна зона;

15 – 25 балів перехід до типу А;

34 – 37 балів тип А – висока схильність до стресу.

### **Методика ”Завчена (прищеплена) безпорадність”**

**(М. Селігман)**

Феномен ”завченої (прищепленої) безпорадності” полягає у зниженні здатності до розв’язання задач, якщо людина попередньо переживала невдачі у схожих ситуаціях. За М. Селігманом, зниження продуктивності в роботі має три витоки: 1) якщо невдачі повторюються, то з’являється сприйняття об’єктивно підконтрольної ситуації як невідконтрольної суб’єкту (когнітивний дефіцит); 2) у розв’язанні нових задач знижується показник очікування позитивного результату власних дій (мотиваційний дефіцит як центральне джерело); ситуація сприймається як контрольована, що призводить до виникнення емоції пригніченості (емоційний дефіцит).

Основні параметри генези завченої безпорадності: 1) суб’єктивна оцінка можливості розв’язання задач; 2) атрибуція успіху або невдач під час розв’язання задач; 3) розуміння власних можливостей у розв’язанні ситуації.

Стадії феномена ”завченої (прищепленої) безпорадності” (Х. Хекхаузен).

1. Рішення здається можливим. Успіх або невдача пояснюються внутрішніми нестабільними причинами (зусилля). Ситуація контролюється. Формування безпомічності відсутнє.

2. Рішення недосягнуте, завдання виявилось складнішим, ніж передбачалося. Успіх пояснюється зовнішніми нестабільними причинами (випадковість),

невдача – зовнішніми стабільними причинами (складність задачі). Є сумніви, що ситуація контролюється. Безпомічність не формується, нові тестові задачі покращують досягнення.

3. Завдання здається надто складним, мета – недосяжною. Відсутня причина, яка пояснює успіх, невдача пояснюється внутрішніми стабільними факторами (здібності). Контроль ситуації відсутній. Формується безпомічність.

4. Завдання здається таким, яке в принципі розв'язати не можливо. Зворотній зв'язок з приводу розв'язання задач вважається свавіллям експериментатора. Контроль ситуації втрачений.

### **Процедура експерименту**

Матеріалом для експерименту можуть бути інтелектуальні задачі типу "розв'язання анаграм" або "встановлення закономірностей" тощо. Важливо, щоб схожою була складність задач та їх формалізованість. Суб'єктивна складність задач повинна бути середньою.

Експеримент проводиться з трьома групами оптантів. Першій групі пропонується однорідне завдання, тобто тестове завдання має бути тематично схожим на завдання підготовчої серії. Завдання у другій групі, у тренувальній та тестовій серіях, відрізняються. Третя група – контрольна.

Для отримання "чистих" результатів стан оптанта має знаходитися на рівні тренувальної серії (третьа стадія). У розв'язанні задач перехід оптанта до певної стадії контролюється показниками його вербальних та невербальних проявів. Ситуація неспіху може створюватися різними способами, де розповсюдженим є надання неправдивої інформації про відсутність успіху у розв'язанні задач.

### **План експерименту**

Кількість умов: 3 ("однорідна", "неоднорідна", "контрольна").

Кількість задач: 10, з них – 9 "Анаграми", 1 – встановлення закономірностей.

”Однорідна“ умова: 4 тренувальні задачі – ”Анаграми“, які не розв’язуються, тестова задача ”Анаграми“, яку можна розв’язати. На розв’язання кожної тренувальної задачі відводиться 5 спроб, максимальний час розв’язання – 2 хвилини.

”Неоднорідна“ умова: 4 тренувальні задачі – ”Анаграми“, які не можна розв’язати; тестова задача на визначення закономірностей, яка розв’язується. На розв’язання кожної тренувальної задачі відводиться 5 спроб, максимальний час розв’язання – 2 хвилини. На розв’язання тестової задачі дається до 10 спроб, максимальний час розв’язання – 2 хвилини.

Контрольна умова: 4 тренувальні задачі – ”Анаграми“, які можна розв’язати, 2 тестові задачі ”Встановлення закономірностей“ та ”Анаграма“, які також розв’язуються. На розв’язання кожної тренувальної задачі відводиться до 5 спроб, максимальний час на кожну спробу – 2 хвилини. На розв’язання кожної з тестових задач відводиться до 10 спроб, максимальний час кожної – 2 хвилини.

Перерва між тренувальними і тестовими задачами – 10 хвилин.

Максимальна кількість оптантів на одну умову – 12.

Для висновків про вплив завченої безпомічності на продуктивність розв’язання задач достатньо отримати інформацію про значущість впливу експериментального фактору (”експериментальна умова“) на залежну змінну (поведінка оптанта). Якщо, у порівнянні з контрольним завданням, зниження у продуктивності тестового завдання буде спостерігатися лише за ”однорідної умови“, то результати можна пояснити мотиваційним дефіцитом. Якщо дефіцит спостерігається за ”однорідної“ та ”неоднорідної“ умов, то тут порушений процес контролю дії (когнітивний дефіцит).

### **Тест-опитувальник механізмів психологічного захисту**

**(за Р. Плутчиком)**

Перед Вами твердження, що стосуються стану Вашого здоров’я і Вашого характеру. Читайте кожне твердження і вирішуйте, правильно воно щодо Вас



або ні. Якщо Ви вирішили, що твердження правильне, поставте в бланку праворуч від номера відповідного твердження знак "+". Якщо ж твердження щодо Вас неправильне, поставте знак "-". Тут немає правильних і неправильних відповідей, тому не витрачайте багато часу на розмірковування. Найприродніше те рішення, яке першим спадає на думку. При сумнівах пам'ятайте, що всяке твердження, яке Ви не можете розцінити щодо себе як правильне, слід вважати неправильним.

1. Я людина, з якою легко порозумітися.
2. Коли я чогось хочу, в мене не вистачає терпіння почекати.
3. Завжди була така людина, на яку я хотів би бути схожим.
4. Люди вважають мене стриманою, розсудливою людиною.
5. Мені осоружні непристойні кінофільми.
6. Я рідко пам'ятаю свої сни.
7. Люди, які всюди розпоряджаються, дуже мене дратують.
8. Іноді у мене виникає бажання пробити кулаком стіну.
9. Мене дуже дратує, коли люди прагнуть виділитися.
10. У своїх фантазіях я завжди головний герой.
11. У мене не дуже хороша пам'ять на обличчя.
12. Я відчуваю деяку незручність, користуючись громадською лазнею.
13. Я завжди уважно вислуховую всі погляди в суперечці.
14. Я легко виходжу з себе, але швидко заспокоююся.
15. Коли в натовпі хтось штовхає мене, я відчуваю бажання відповісти тим же.
16. Багато що в мені захоплює людей.
17. Вирушаючи в поїздку, я обов'язково планую кожну деталь.
18. Іноді без усякої причини на мене нападає впертість.
19. Друзі майже ніколи не підводять мене.
20. Мені траплялося думати про самогубство.
21. Мене ображають непристойні жарти.
22. Я завжди бачу світлі сторони речей.

23. Я ненавиджу недоброзичливих людей.
24. Якщо хтось говорить, що я не зможу щось зробити, то я навмисно хочу зробити це, щоб довести його неправоту.
25. Я відчуваю проблеми, згадуючи імена людей.
26. Я схильний до зайвої імпульсивності.
27. Я терпіти не можу людей, які домагаються свого, викликаючи до себе жалість.
28. Я ні до кого не ставлюся з упередженням.
29. Іноді мене турбує, що люди подумують, ніби я поводжуся дивно, безглуздо або смішно.
30. Я завжди знаходжу логічні пояснення будь-яким прикрощам.
31. Іноді мені хочеться побачити кінець світу.
32. Порнографія огидна.
33. Іноді, будучи засмученим, я їм більше звичайного.
34. У мене немає ворогів.
35. Я не дуже добре пам'ятаю своє дитинство.
36. Я не боюся постаріти, тому що це відбувається з кожним.
37. У своїх фантазіях я здійснию великі справи.
38. Більшість людей дратують мене, тому що вони занадто егоїстичні.
39. Дотик до чогось слизького викликає в мені огиду.
40. У мене часто бувають яскраві, сюжетні сновидіння.
41. Я переконаний, що, якщо буду необережним, люди скористаються цим.
42. Я не скоро помічаю погане в людях.
43. Коли я читаю або чую про трагедію, це не занадто чіпає мене.
44. Коли є підстави розсердитися, я віддаю перевагу ґрунтовному обдумуванню.
45. Я відчуваю нагальну потребу в компліментах.
46. Сексуальна нестриманість огидна.
47. Коли в натовпі хтось заважає моєму руху, у мене іноді виникає бажання штовхнути його плечем.

48. Я помічав за собою, що ображаюся і хмурнію, коли що-небудь не по-моєму.
49. Коли я бачу скривавлену людину на екрані, це майже не хвилює мене.
50. У складних життєвих ситуаціях я не можу обійтися без підтримки і допомоги людей.
51. Більшість з навколишніх вважають мене дуже цікавою людиною.
52. Я ношу одяг, який приховує недоліки моєї фігури.
53. Для мене дуже важливо завжди дотримуватися загальноприйнятих правил поведінки.
54. Я схильний часто суперечити людям.
55. Майже в усіх сім'ях подружжя одне одному зраджують.
56. Мабуть, я занадто відсторонено дивлюся на речі.
57. У розмовах з представниками протилежної статі я прагну уникати лоскiтливих тем.
58. Коли у мене щось не виходить, мені іноді хочеться плакати.
59. З моєї пам'яті часто випадають деякі дрібниці.
60. Коли хтось штовхає мене, я переживаю сильне обурення.
61. Я викидаю з голови те, що мені не подобається.
62. У будь-якій невдачі я обов'язково знаходжу позитивні сторони.
63. Я терпіти не можу людей, які завжди прагнуть бути в центрі уваги.
64. Я майже нічого не викидаю і дбайливо зберігаю безліч різних речей.
65. У компанії друзів мені найбільше подобаються розмови про минулі події, розваги і задоволення.
66. Мене не занадто дратує дитячий плач.
67. Мені траплялося так розсердитися, що я готовий був перебити усе вщент.
68. Я завжди оптимістичний.
69. Я почуваю себе незатишно, коли на мене не звертають уваги.
70. Якi б пристрасті не розігравалися на екрані, я завжди усвідомлюю те, що це тільки на екрані.
71. Я часто переживаю почуття ревності.

72. Я б ніколи спеціально не пішов на відверто еротичний фільм.
73. Неприємне те, що людям, як правило, не можна довіряти.
74. Мені дуже важливо справляти хороше враження.
75. Я ніколи не бував панічно переляканий.
76. Я не пропущу випадку подивитися хороший трилер або бойовик.
77. Я думаю, що ситуація у світі краще, ніж вважають більшість людей.
78. Навіть невелике розчарування може привести мене в смуток.
79. Мені не подобається, коли люди відверто фліртують.
80. Я ніколи не дозволяю собі втрачати самовладання.
81. Я завжди готуюся до невдач, щоб не бути захопленим зненацька.
82. Здається, деякі з моїх знайомих заздять моєму умінню жити.
83. Мені траплялося із зла так сильно ударити або штовхнути по чому-небудь, що я ненавмисно заподіював собі біль.
84. Я знаю, що позаочі дехто відкликається про мене погано.
85. Я навряд чи можу згадати свої перші шкільні роки.
86. Коли я засмучений, я іноді поведжуся по-дитячому.
87. Мені набагато простіше говорити про свої думки, чим про свої почуття.
88. Коли я буваю у від'їзді і у мене трапляються прикросці, я відразу починаю сильно сумувати по будинку.
89. Коли я чую про жорстокості, це не занадто глибоко зачіпає мене.
90. Я легко переношу критику і зауваження.
91. Я не приховую свого роздратування з приводу звичок деяких членів моєї сім'ї.
92. Я знаю, що є люди, налагоджені проти мене.
93. Я не можу переживати свої невдачі один.
94. На щастя, у мене менше проблем, ніж має більшість людей.
95. Якщо щось хвилює мене, я іноді випробовую втому і бажання виспатися.
96. Огидно те, що майже всі люди, які добилися успіху, досягли його за допомогою брехні.
97. Нерідко я маю бажання відчути у своїх руках пістолет або автомат.

**Обробка результатів тесту.** Вісім егозахисних механізмів формують вісім окремих шкал, чисельні значення яких виводяться з кількості позитивних відповідей на визначені, вказані нижче твердження, розділені на кількість тверджень у кожній шкалі. Напруженість кожного психологічного захисту підраховується за формулою  $n/N \times 100 \%$ , де  $n$  – кількість позитивних відповідей за шкалою цього захисту,  $N$  – кількість усіх тверджень, що відносяться до цієї шкали. Тоді загальна напруженість усіх захистів підраховується за формулою  $n/97 \times 100\%$ , де  $n$  – сума всіх позитивних відповідей за опитувальником.

№	Назва шкал	Номери тверджень	n
A	Заперечення	1, 16, 22, 28, 34, 42, 51, 61, 68, 77, 82, 90, 94	12
B	Пригнічення	6, 11, 19, 25, 35, 43, 49, 59, 66, 75, 85, 89	12
C	Регресія	2, 14, 18, 26, 33, 48, 50, 58, 69, 78, 86, 88, 93, 95	14
D	Компенсація	3, 10, 24, 29, 37, 45, 52, 64, 65, 74	10
E	Проекція	7, 9, 23, 27, 38, 41, 55, 63, 71, 73, 84, 92, 96	13
F	Заміщення	8, 15, 20, 31, 40, 47, 54, 60, 67, 76, 83, 91, 97	13
G	Інтелектуалізація	4, 13, 17, 30, 36, 44, 56, 62, 70, 80, 81, 87	12
H	Реактивне утворення	5, 12, 21, 32, 39, 46, 53, 57, 72, 79,	10

## ДОДАТОК Г

ОСНОВНІ ПУБЛІКАЦІЇ АВТОРА МОНОГРАФІЇ З ПРОБЛЕМИ  
ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ-  
КОЛОНІСТІВ

1. Мудрак І. А. Психологічне вивчення феномену пенітенціарної дезадаптації особистості в умовах позбавлення волі / І. А. Мудрак // Психологічні перспективи. – Луцьк, 2013. – Вип. 21. – С. 154–163.

2. Мудрак І. Специфіка прояву тривожності особистості в умовах пенітенціарної установи: теоретико-методологічні засади / І. Мудрак // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. X : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 24. – К. : ДП „Інформаційно-аналітичне агентство”, 2013. – С. 408–417.

3. Мудрак І. Методичний тезаурус діагностики особистісної тривожності підлітків в умовах пенітенціарного закладу / І. Мудрак // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. VI : Психологія обдарованості. – Вип. 9. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 318–327.

4. Мудрак І. Психологічний аналіз тривожності у контексті особистісного розвитку підлітка-колоніста / І. Мудрак // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. XII : Психологія творчості. – Вип. 17. – К. : Фенікс, 2013. – С. 215–223.

5. Мудрак І. Психологічні особливості прояву тривожності підлітків-колоністів в умовах комунікативної депривації пенітенціарної установи / І. Мудрак // Aktualne problem w wspolczesnej nauki : zbior raportow naukowych (28.06.2013–30.06.2013). – Warszawa : Wydawca: Sp. z o. o. „Diamond training tour”, 2013. – S. 84–88.

6. I.Mudrak The theoretical empirical analysis of the phenomenon of adolescents' anxiety in penal institutions of Ukraine / I.Mudrak // Scientific issue of education, knowledge, law and management. – Lodz: Wydawca: Fundacja „Oswiata i Nauka Bez Granic PRO FUTURO”, 2013. – № 4(1) grudzien 1. – S. 198-203.

7. Мудрак І. А. Особливості проєкції мотиваційних тенденцій у акцентуантів / І. А. Мудрак // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості : тези доп. та матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Луцьк, 18–23 черв. 1994 р.). – Київ ; Луцьк : [б. в.], 1994. – С. 120–122.

8. Мудрак І. А. Професійні інтереси у системі ціннісних орієнтацій особистості / І. А. Мудрак // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії : тези доп. наук.-практ. конф. (Дрогобич, 10–13 трав. 1994 р.). – Київ ; Дрогобич : [б. в.], 1994. – С. 38–40.

9. Мудрак І. А. Деякі особливості психологічного стилю поведінки як компоненту загальної обдарованості / І. А. Мудрак // Особливості розвитку обдарованої особистості : матеріали наук.-практ. конф. (Луцьк, 10–11 трав. 1996 р.) – Луцьк : [б. в.], 1996. – С. 35–39.

10. Мудрак І. А. Залежність соціально-педагогічної адаптації вихованців виправно-трудова колоній від акцентуацій характеру / І. А. Мудрак // Наук. вісн. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки. Педагогічні та психологічні науки. – 1998. – № 9. – С. 57–60.

11. Мудрак І. А. Деякі особливості впливу мотиваційних чинників на становлення професійних інтеракцій особистості майбутнього вчителя / І. А. Мудрак // Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку : матеріали VI Костюківських читань (Київ, 28–29 січ. 2003 р.). – К. : [б. в.], 2003. – Т. I. – С. 214–218.

12. Мудрак І. А. Психологія конфлікту в підлітковому віці та прагматичне раціональне його усунення / І. А. Мудрак // Національно-культурні джерела сучасного виховання: Кримські педагогічні читання : матеріали доп. (Ялта, 22–24 верес. 2005 р.). – Ялта : [б. в.], 2005. – С. 77–82.

13. Мудрак І. А. Розвиток потребово-мотиваційної сфери особистості майбутнього педагога як чинник готовності до корекційних впливів у навчально-виховній діяльності / І. А. Мудрак // Сучасні підходи інтеграції та соціалізації дітей з особливими потребами : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Луцьк : [б. в.], 2006. – С. 87–90.

14. Мудрак І. А. Детермінанти та психологічні особливості агресивної поведінки у підлітковому віці / І. А. Мудрак // Актуальні проблеми сучасної психології : зб. матеріалів конф. / за заг. ред. Я. Гошовського, О. Іванашко, Н. Вічалковської. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – С. 38–42.

15. Мудрак І. Психологічні особливості тривожності депривованих підлітків в умовах пенітенціарного закладу / І. Мудрак // Молода наука Волині: Пріоритети та перспективи досліджень : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. студ. і асп. (14–15 трав. 2013 р.) : у 2 т. Т. 2. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – С. 80–81.

16. Мудрак І. А. Психологічні особливості проявів тривожності депривованих підлітків в умовах пенітенціарного закладу : автореф. дис ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. А. Мудрак. – Київ, 2014. – 21 с.

17. Мудрак І. Концептуальна програма ресоціалізаційного розвивального соціально-психологічного тренінгу із засудженими підлітками-колоністами / І. Мудрак // Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 2 листоп. 2013 р.). – Львів : Львів. держ. ун-т внутрішніх справ, 2013. – С. 379–383.