

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
ОДЕСЬКИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін

«До захисту допущено»

Завідувач

кафедри _____
(підпис)

доктор філ. наук, доцент

Нерубасська Алла Олександрівна

(наукове звання, науковий ступінь, прізвище та ініціали)

« ____ » _____ 2026р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

**на тему: «Психологічний супровід дітей, позбавлених
батьківського піклування»**

Виконала:

студентка групи ІН18-8-22-Б1Пс(4,0з)
(шифр групи)

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 Психологія

(код і найменування спеціальності)

Школьник Яна Сергіївна

(ПІБ студента)

(підпис студента)

Керівник: доктор психологічних наук,
професор

Говорун Тамара Василівна

(підпис наукового керівника)

2026 р.

ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Одеський інститут

Кафедра загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін

Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень

Спеціальності: 053 «Психологія»

Освітньої програми: «Психологія»

«Затверджую»

Завідувач кафедри _____
(підпис)

док. філ. наук, доцент Нерубаська А.О.
(вчене звання, науковий ступінь, ПІБ)

« _____ » _____ 2026р.

Завдання

на кваліфікаційну роботу студента

Школьник Яни Сергіївни

(прізвище, ім'я, по батькові)

1.Тема кваліфікаційної роботи: «Психологічний супровід дітей, позбавлених батьківського піклування»

Керівник кваліфікаційної роботи: доктор психологічних наук, професор Говорун Т.В.
(посада, науковий ступінь, вчене звання)

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи на попередній захист: Травень 2026р.

3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи (рекомендовані науковим керівником та відповідним методичним забезпеченням /окремі аспекти роботи, обсяги роботи
Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (50 найменувань). Загальний обсяг роботи – 77 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 70 сторінок.

4. Необхідний графічний та аналітичний матеріал за темою дослідження: .
Кваліфікаційна робота містить 5 таблиці

5. Календарний план виконання кваліфікаційної роботи

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи	Строки виконання		Примітка
		Планові	Фактичні	
1	2	3	4	5
1.	Збір та опрацювання наукових джерел	Листопад 2025	Листопад 2025	
2.	Написання вступу	Грудень 2025	Грудень 2025	
3.	Розділ 1. Психологічний супровід дитини як головна категорія психології розвитку особистості	Грудень 2025	Грудень 2025	
4.	Розділ 2. Організаційно-методичні засади дослідження психологічного супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування	Січень 2026	Січень 2026	

1	2	3	4	5
5.	Розділ 3. Емпіричне дослідження діагностичної частини психологічного супроводу підлітків, позбавлених батьківського піклування	Березень 2026	Березень 2026	
6.	Висновки	Квітень 2026	Квітень 2026	
7.	Оформлення списку використаних джерел	Квітень 2026	Квітень 2026	
8.	Подання роботи на перевірку керівнику	Квітень 2026	Квітень 2026	
9.	Попередній захист кваліфікаційної роботи	Травень 2026	Травень 2026	

АНОТАЦІЯ

Школьник Я.С. «Психологічний супровід дітей, позбавлених батьківського піклування» – Рукопис.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» – Одеський інститут ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом». Одеса, 2026.

Актуальність дослідження проблеми психологічного супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування, зумовлюється комплексом соціальних, психологічних та суспільно-історичних чинників, що визначають специфіку їх розвитку, соціалізації та інтеграції в сучасному суспільстві.

Мета – виділити основні особливості психологічного супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування

Методи. Теоретичний аналіз джерел; бесіда, методи збору емпіричних даних.

Ключові слова: особистість підлітка, психологічний супровід, батьківське піклування, соціальна ситуація розвитку.

ANNOTATION

Shkolnik Ya.S. "Psychological support for children deprived of parental care" – Manuscript.

Qualification work for obtaining the educational and qualification level “bachelor” – Odessa Institute of PrJSC “Higher Education Institution “Interregional Academy of Personnel Management”. Odesa, 2026.

The relevance of studying the problem of psychological support for children deprived of parental care is due to a complex of social, psychological and socio-historical factors that determine the specifics of their development, socialization and integration in modern society.

The goal is to highlight the main features of psychological support for children deprived of parental care

Methods. Theoretical analysis of sources; interview, methods of collecting empirical data.

Keywords: adolescent personality, psychological support, Bitkiv care, social development situation.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
 РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ ЯК ГОЛОВНА КАТЕГОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	11
1.1. Загальнонаукові підходи до категорії психологічного супроводу	11
1.2. Основні класичні підходи до розуміння сутності психологічного супроводу	23
Висновки до першого розділу.....	34
 РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ	36
2.1. Практичне обґрунтування психологічного супроводу дітей	36
2.2. Особливості психологічної діагностики підлітків-сиріт	44
Висновки до другого розділу.....	50
 РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ ЧАСТИНИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДЛІТКІВ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ	52
3.1. Аналіз результатів проєктивного тесту депривації структурних компонентів самосвідомості	52
3.2. Аналіз рефлексивного тесту-самозвіту «Хто я?».....	68
Висновки до третього розділу.....	73
 ВИСНОВКИ.....	75
 СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	77

ВСТУП

Актуальність дослідження проблеми психологічного супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування, зумовлюється комплексом соціальних, психологічних та суспільно-історичних чинників, що визначають специфіку їх розвитку, соціалізації та інтеграції в сучасному суспільстві.

Передусім, слід зазначити, що в сучасних умовах в Україні спостерігається зростання масштабів соціального сирітства, що пов'язано із соціально-економічною нестабільністю, кризовими явищами в сімейній сфері, міграційними процесами та наслідками воєнних дій. Це зумовлює збільшення кількості дітей, які залишаються без належного батьківського піклування та потребують комплексної підтримки з боку держави і фахівців соціально-психологічного профілю. У таких умовах питання організації ефективного психологічного супроводу набуває особливої значущості як складова системи захисту дитинства.

Важливим аспектом актуальності є специфіка психічного розвитку дітей цієї категорії. Дослідження свідчать, що у дітей, позбавлених батьківського піклування, часто спостерігаються порушення емоційно-вольової сфери, труднощі формування прив'язаностей, зниження рівня довіри до світу та інших людей, а також проблеми у соціалізації. Такі особливості зумовлені досвідом депривації, психотравмуючими ситуаціями та дефіцитом індивідуалізованої уваги з боку дорослих, що робить необхідним цілеспрямований психологічний супровід як засіб корекції та підтримки розвитку.

Окремо слід підкреслити, що інституційні умови виховання (інтернатні заклади) не забезпечують повною мірою індивідуального підходу до дитини, що негативно впливає на формування її особистості. Вихованці таких закладів нерідко демонструють відхилення у фізичному, емоційному та соціальному розвитку порівняно з дітьми, які виховуються в сім'ї. Це актуалізує необхідність впровадження системного психологічного супроводу як у

зкладах інституційного догляду, так і в альтернативних формах виховання (прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу).

Ще одним чинником актуальності є потреба забезпечення успішної адаптації дітей у нових соціальних умовах, зокрема при влаштуванні у сімейні форми виховання. Перехід до прийомної сім'ї супроводжується складними процесами перебудови соціальних зв'язків, формування довіри та прийняття нових ролей, що вимагає професійної психологічної підтримки як для дітей, так і для прийомних батьків. Без належного супроводу існує ризик вторинної травматизації та порушення процесів соціалізації.

Крім того, сучасні підходи до захисту прав дитини та євроінтеграційні орієнтири України передбачають переорієнтацію системи опіки на забезпечення найкращих інтересів дитини, її гармонійного розвитку та психологічного благополуччя. У цьому контексті психологічний супровід виступає не лише як допоміжний, а як ключовий компонент комплексної підтримки, що забезпечує реалізацію прав дитини на повноцінний розвиток.

Отже, актуальність дослідження психологічного супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування, визначається: зростанням масштабів соціального сирітства; наявністю специфічних психологічних труднощів у розвитку таких дітей; недосконалістю інституційних умов виховання; потребою в ефективній адаптації до сімейних форм влаштування; а також необхідністю модернізації системи соціального захисту відповідно до сучасних гуманістичних та європейських стандартів. Усе це зумовлює потребу в науковому осмисленні та вдосконаленні технологій психологічного супроводу як важливого ресурсу розвитку та соціалізації зазначеної категорії дітей.

Мета роботи – виділити основні особливості психологічного супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування.

Завдання дослідження:

1. Виявити особистісні та соціальні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування.

2. Підібрати адекватні меті психодіагностичні методики.

3. провести емпіричне дослідження, виявити діагностичні аспекти психологічного супроводу.

Об'єкт дослідження – діти, позбавлені батьківського піклування

Предмет дослідження – особливості психологічного супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування.

Методи дослідження:

1) теоретичний аналіз джерел; 2) бесіда; 3) методи збору емпіричних даних. У кваліфікаційній роботі використовувалися наступні психодіагностичні методики: проективна методика депривації структурних компонентів самосвідомості (В. С. Мухіної); рефлексивний тест-самоопис «Хто Я».

Практичне значення дослідження особливостей психологічного супроводу дітей, позбавлених батьківського піклування, визначається можливістю безпосереднього застосування отриманих результатів у системі соціально-психологічної допомоги, освіти та захисту дитинства з метою підвищення ефективності підтримки цієї вразливої категорії.

Насамперед, результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення змісту та технологій психологічного супроводу дітей, які виховуються в інтернатних закладах, прийомних сім'ях і дитячих будинках сімейного типу. Виявлені закономірності психічного розвитку, емоційних станів і поведінкових реакцій дозволяють розробляти адресні психокорекційні програми, спрямовані на подолання наслідків емоційної депривації, формування базової довіри до світу, розвиток навичок саморегуляції та конструктивної взаємодії з оточенням.

Важливим аспектом практичного значення є можливість створення та впровадження комплексних програм психологічного супроводу, що охоплюють різні етапи життєвого шляху дитини: від первинної діагностики до довготривалої підтримки в процесі соціалізації. Такі програми можуть включати психодіагностичні процедури, індивідуальне та групове

консультування, корекційно-розвивальні заняття, тренінги соціальних навичок, а також психоосвітню роботу з дорослими, які взаємодіють із дитиною.

Практична цінність дослідження також полягає у можливості підготовки методичних рекомендацій для фахівців соціальної сфери, психологів, педагогів і вихователів. Зокрема, результати можуть бути використані для підвищення професійної компетентності спеціалістів у питаннях розпізнавання психологічних травм, особливостей формування прив'язаності, проявів віктимної або девіантної поведінки, а також у виборі ефективних стратегій взаємодії з дітьми, які пережили втрату батьківського піклування.

Окремо слід підкреслити значення отриманих результатів для оптимізації процесу адаптації дітей до сімейних форм виховання. Практичні напрацювання можуть бути використані під час підготовки прийомних батьків і батьків-вихователів, зокрема для формування у них психологічної готовності до взаємодії з дитиною, розуміння її потреб та можливих труднощів у поведінці. Це сприяє зниженню ризику повторного сирітства та підвищенню стабільності сімейного влаштування.

Крім того, результати дослідження мають значення для розроблення профілактичних заходів, спрямованих на попередження вторинної травматизації, соціальної дезадаптації, формування залежних або деструктивних форм поведінки. Вони можуть бути інтегровані у діяльність центрів соціальних служб, освітніх установ, служб у справах дітей, а також використані при створенні міждисциплінарних моделей супроводу.

Не менш важливим є використання результатів дослідження у підготовці майбутніх фахівців психологічного та соціально-педагогічного профілю. Включення отриманих даних у навчальні курси, тренінгові програми та практичні заняття сприятиме формуванню професійних компетентностей, необхідних для роботи з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Таким чином, практичне значення дослідження полягає у можливості впровадження його результатів у різні сфери професійної діяльності, спрямовані на підтримку дітей, позбавлених батьківського піклування. Це забезпечує підвищення ефективності психологічного супроводу, сприяє гармонізації розвитку особистості дитини, її успішній соціалізації та інтеграції в суспільство.

Структура кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (50 найменувань). Загальний обсяг роботи – 85 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 79 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ ЯК ГОЛОВНА КАТЕГОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Загальнонаукові підходи до категорії психологічного супроводу

У сучасному трактуванні концепції психологічного супроводу простежується вплив багатьох ідей, що сформувалися в попередні історичні періоди. Значущу роль відіграли наукові напрацювання, присвячені проблемам навчання та розвитку дитини на різних етапах становлення науки, хоча в той час термін «супровід» ще не використовувався. Зокрема, у працях античних мислителів — Демокріта, Платона, Арістотеля та інших — вперше було обґрунтовано важливість урахування вікових особливостей і природних задатків дитини у процесі її виховання та підтримки розвитку.

Аналізуючи витоки ідеї супроводу, Г.Б. Соколова акцентує увагу на сфері спеціальної освіти. Дослідниця підкреслює, що якщо розглядати супровід як систему допомоги, підтримки та забезпечення розвитку, то його передумови, а також відповідні форми і методи виникли ще на ранніх етапах становлення спеціальної освіти.

Погляди Г.Б. Соколової узгоджуються з позиціями інших науковців, які підкреслюють комплексний характер формування вітчизняної системи психологічного супроводу. Показником цього є різноманіття організаційних моделей практичної діяльності, серед яких — досвід надання комплексної допомоги дітям у системі спеціальної освіти, функціонування спеціалізованих служб підтримки дітей і їхніх родин, діяльність координаційних рад, а також реалізація експериментальних та інноваційних проєктів за участю педагогів, психологів і соціальних працівників.

На основі узагальнення сформованої практики було виокремлено основні напрями діяльності служб психологічного супроводу. До них належать: забезпечення збереження та відновлення психічного і фізичного здоров'я дитини; подолання соціально-емоційних труднощів; допомога у вирішенні проблем навчальної діяльності; підтримка у виборі освітньої траєкторії, професійного самовизначення та майбутнього працевлаштування; а також сприяння у визначенні сфер дозвілля як простору для самореалізації особистості.

Серед ключових методологічних передумов становлення вітчизняної системи психологічного супроводу вагоме місце посідає культурно-історична теорія Л. С. Виготського, зокрема положення про закономірний характер психічного розвитку особистості в межах зони найближчого розвитку [цит. за 5]. Важливою теоретичною основою також є ідея суб'єктності, розкрита у працях С. Л. Рубінштейна та Б. Г. Ананьєва, де особистість розглядається як активний творець власного життєвого шляху. Не менш значущими є положення А. Н. Леонтьєва, відповідно до яких виховання трактується як процес організації засвоєння дитиною суспільно вироблених форм психічного розвитку та моделей поведінки. Суттєвий внесок у розуміння закономірностей психічного розвитку дітей зробив Д. Б. Ельконін, тоді як Л. І. Божович розкрила специфіку соціальної ситуації розвитку особистості. Отже, теоретичним підґрунтям формування концепції психологічного супроводу виступає психологічна наука в її цілісному розвитку [цит. за 5].

Л. Н. Кулешова зазначає, що прообразом сучасної системи психолого-педагогічного супроводу можна вважати психологію виховання — міждисциплінарну галузь, сформовану на перетині психології та педагогіки. Водночас становлення концепції психологічного супроводу зумовлене не лише теоретичними пошуками, а й практичними напрацюваннями дослідників, які вивчали проблеми розвитку й навчання дитини. У науковому середовищі поширеною є думка, що термін «психологічний супровід» було введено Г. Бардієром у співавторстві, тоді як поняття «психолого-

педагогічний супровід» активно розроблялося М. Р. Бітяною. У своїх підходах ці науковці розглядають супровід як процес підтримки природного розвитку дитини, який ґрунтується на низці базових принципів розвитку [цит. за 23].

На сучасному етапі поняття «супровід» (зокрема психологічний) є одним із найбільш динамічно розроблюваних у психолого-педагогічній науці. Водночас воно ще не набуло статусу чітко усталеного та уніфікованого визначення у науковому тезаурусі.

На відміну від понять допомоги, підтримки чи забезпечення, психологічний супровід у більшості концепцій передбачає збереження максимальної автономії суб'єкта та його відповідальності за прийняття рішень. У такому розумінні супровід постає як складний процес взаємодії між фахівцем і особою, яку супроводжують, результатом якого є вироблення рішень або здійснення дій, що сприяють особистісному розвитку останньої. Інакше кажучи, йдеться про створення умов і можливостей для розвитку, у межах яких суб'єкт сам несе відповідальність за власний вибір і дії розвитку [8].

Подібне трактування знаходить відображення і в сучасних дослідженнях. Зокрема, за підходом Т. В. Чернікової, психолого-педагогічний супровід спрямований на конструювання життєвого простору дитини, що розвивається, і передбачає участь компетентного дорослого, який користується довірою та здатен забезпечити необхідну підтримку в процесі становлення особистості.

Урахування вікових особливостей розвитку дитини, забезпечення наступності в діяльності фахівців-психологів, а також побудова взаємодії на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин із вихованцем розглядаються як базові принципи психологічного супроводу. Водночас дослідники наголошують на необхідності чіткого розмежування понять психологічного супроводу та психологічної підтримки. Останню доцільно трактувати як процес співпереживання особистістю складного, невизначеного або кризового

періоду її життя. Таким чином, психологічна підтримка передбачає емпатійне ставлення, щире співчуття, яке допомагає людині відчувати власну значущість і цінність [11].

Звертається увага і на багатозначність використання поняття «психолого-педагогічна підтримка» [12]. У різних контекстах ним позначають діяльність соціальних служб, спрямованих на захист прав особистості; систему заходів із виявлення та розвитку інтересів і здібностей; а також процес спільної роботи з учнем щодо усвідомлення його індивідуальних схильностей і подолання труднощів, які перешкоджають успішному навчанню, саморозвитку та спілкуванню. Об'єднувальним елементом у всіх цих підходах є орієнтація на допомогу розвитку особистості, що передбачає залучення як внутрішніх ресурсів дитини, так і можливостей середовища.

Водночас слід підкреслити, що психолого-педагогічна підтримка зазвичай реалізується у відповідь на вже наявну проблемну ситуацію та спрямована на корекцію поведінкових відхилень. Однак такий підхід не завжди запобігає виникненню нових труднощів, оскільки часто обмежується приведенням поведінки до зовнішніх нормативних вимог без глибокого впливу на внутрішні причини проблем.

Дослідницька увага зосереджується не лише на практичних аспектах цих понять, а й на необхідності їх концептуального розмежування — зокрема за критеріями принципів, цілей і завдань. Найбільш виразно ця відмінність проявляється у підходах до психологічного втручання. Якщо підтримка спрямована на подолання вже існуючих труднощів, то психологічний супровід орієнтований передусім на створення умов, що запобігають їх виникненню. У моделі підтримки втручання має корекційний характер і спрямоване на усунення недоліків, тоді як у моделі супроводу воно передбачає впровадження позитивних змін, що не лише нейтралізують наявні проблеми, а й сприяють розвитку механізмів саморегуляції, формуванню стійкості до негативних впливів і здатності самостійно вирішувати життєві труднощі розвитку [цит. за 5].

Разом із тим, у методичному інструментарії психологічного супроводу та підтримки спостерігається значна подібність. В обох випадках використовуються психодіагностичні, корекційні та профілактичні методи, що певною мірою зближує зміст цих понять розвитку [цит. за 9].

Узагальнюючи різні підходи до розуміння психологічної підтримки та психологічного супроводу, дослідники доходять висновку, що підтримка має переважно короткотривалий характер і спрямована на подолання конкретних труднощів, тоді як супровід є тривалим, системним процесом, який, окрім надання допомоги, забезпечує умови для повноцінного особистісного розвитку. Така позиція узгоджується з поглядами інших науковців, які розглядають супровід як більш комплексний і перспективно орієнтований феномен.

Можна виокремити й інші відмінності у трактуванні психологічного супроводу та психологічної підтримки. Зокрема, служби підтримки переважно орієнтовані на розв'язання актуальних, уже наявних проблем, тоді як психологічний супровід спрямований на досягнення змін у більш віддаленій перспективі. Якщо розглядати підтримку в контексті корекційно-терапевтичної діяльності, її доцільно визначити як вплив, спрямований на усунення симптомів, тоді як супровід має глибинний, причинно-орієнтований характер і націлений на подолання джерел проблем розвитку [цит. за 25].

Попри наявність окреслених відмінностей, доцільно акцентувати увагу на взаємозв'язку психологічного супроводу та підтримки як складових функціонування психологічної служби. Варто зазначити, що, хоча дослідники обґрунтовано розмежовують ці поняття, жодне з них не має остаточно усталеного визначення, що залишає простір для подальших наукових інтерпретацій.

Ключовою ідеєю психологічного супроводу є надання допомоги у створенні сприятливого середовища розвитку особистості. У контексті роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я психолого-педагогічний супровід розглядається передусім як організація максимально

індивідуалізованих умов, що сприяють становленню суб'єктності як важливого чинника особистісного розвитку та запобігання соціальній дезадаптації. Основними принципами такого підходу виступають послідовність, комплексність і гуманістична спрямованість розвитку [23].

Значущість створення відповідних умов підкреслюється й у наукових підходах, де супровід визначається як метод, що забезпечує можливість суб'єкта розвитку приймати оптимальні рішення в різних життєвих ситуаціях.

При цьому суб'єктом розвитку виступає як сама особистість, що розвивається, так і система, у межах якої відбувається цей розвиток. Зокрема, у роботі з дітьми-сиротами в умовах інтернатних закладів психолого-педагогічний супровід трактується як діяльність, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних і педагогічних умов, що забезпечують ефективне навчання, виховання, розвиток і соціалізацію дітей.

У наукових дослідженнях також представлено різні моделі психологічного супроводу. Зокрема, одна з них розглядає освітнє середовище як об'єкт впливу, ситуацію розвитку дитини — як предмет діяльності, а головною метою визначає збагачення ресурсів цього середовища для забезпечення розвитку, зокрема соціальної компетентності розвитку [цит. за 4].

У межах такої моделі виокремлюються дві основні стратегії супроводу: розвивальна та формувальна.

Перша орієнтована на створення умов для саморозвитку та ґрунтується на принципах гуманізму і свободи особистісного вибору, тоді як друга передбачає цілеспрямовану організацію впливу, включаючи корекційні заходи, і спирається на чітко структуровані технології виховання та розвитку.

Водночас зазначається, що обидві стратегії можуть використовувати спільні методи, спрямовані на створення сприятливих умов для розвитку особистості.

Аналізуючи різні підходи до впливу на дитину, дослідники також виділяють кілька стратегій, серед яких формувальна (інтервенційна),

корекційна та фасилітаційна. Формувальна стратегія застосовується у випадках необхідності розвитку відсутніх якостей, корекційна — спрямована на усунення порушень, тоді як фасилітаційна забезпечує підтримку процесів саморозвитку. Саме остання, на думку науковців, найбільшою мірою відповідає сутності психологічного супроводу, оскільки її метою є створення умов для продуктивного просування дитини індивідуально обраним шляхом розвитку.

Вагомість фасилітаційної стратегії підкреслюється і в наукових підходах Н. Ф. Голованової [2]. На думку дослідниці, у межах формувального підходу виховання розглядається як цілеспрямований вплив, спрямований на розвиток визначених якостей особистості, що фактично відповідає біхевіористському баченню людини. Натомість фасилітаційна стратегія ґрунтується на засадах гуманістичної психології, де центральне місце відводиться внутрішнім ресурсам і саморозвитку особистості.

У межах такого підходу (який також визначають як культурологічний) ключовою фігурою є сама дитина, яка самостійно визначає власні життєві орієнтири, обирає сфери інтересів і шляхи самореалізації. Роль дорослого — вихователя-фасилітатора — полягає у створенні сприятливого психологічного клімату, заснованого на безумовному прийнятті та підтримці дитини, водночас без прямого нав'язування діяльності чи жорсткого контролю за її поведінкою.

Разом із тим, зведення психологічного супроводу виключно до фасилітаційної стратегії видається дещо обмеженим. Ігнорування інших підходів, таких як формувальний (цілеспрямований вплив із метою розвитку відсутніх якостей), корекційний (усунення порушень) чи розвивальний (активізація потенціалу, стимулювання самостійності й ініціативності), звужує зміст цього багатовимірного феномена [31].

Проблематика корекційної складової психологічного супроводу, яка за своєю суттю наближається до ідей реабілітації та підтримки, розглядається у працях С. В. Духновського розвитку [цит. за 13]. На його думку, одним із

ключових завдань психолога є створення такого середовища розвитку, яке відповідало б індивідуальним психологічним можливостям і рівню розвитку дитини.

Отже, у такому підході психологічний супровід не обмежується лише створенням умов для природного розвитку, а включає й корекційні впливи, що передбачають певне наближення до умовної «норми». Це, у свою чергу, частково суперечить ідеї вільного й самодетермінованого розвитку особистості.

Необхідність розширення змісту поняття «психолого-педагогічний супровід» через його інтеграцію з категоріями «корекція» та «соціалізація» підкреслюється також у сучасних дослідженнях. Зокрема, йдеться про організацію супроводу підлітків у специфічних умовах закритого освітнього середовища.

У більш узагальненому розумінні психолого-педагогічний супровід постає як цілісний і безперервний процес, що охоплює діагностику, аналіз, формування, розвиток і корекцію особистості, зокрема дітей із девіантною поведінкою. Хоча підходи, що включають корекцію як обов'язковий компонент, не повною мірою відповідають гуманістичній парадигмі, основні цілі супроводу залишаються незмінними: створення умов для гармонійного розвитку особистості, підтримка у прийнятті самостійних рішень, сприяння формуванню самосвідомості та реалізації індивідуального потенціалу розвитку [цит. за 28].

Якщо ж розглядати корекцію у широкому значенні, вона постає як процес соціально-психологічної взаємної адаптації особистості та середовища, спрямований на забезпечення оптимальних умов для реалізації індивідуальних можливостей дитини. Такий підхід передбачає підтримання динамічної рівноваги між внутрішніми ресурсами особистості та зовнішніми вимогами середовища протягом усього періоду розвитку, що в підсумку сприяє становленню особистості як активного суб'єкта власної життєдіяльності.

Розширене трактування корекції значною мірою збігається з ідеєю психологічного супроводу. Водночас у вузькому розумінні психологічна корекція розглядається як цілеспрямований вплив, що певною мірою суперечить концепції супроводу, яка орієнтована на підтримку природного розвитку особистості розвитку [цит. за 5].

Разом із тим корекцію можна інтерпретувати як складову процесу супроводу, за умови, що вона ґрунтується на каузальному підході або принципі системності психічного розвитку. У такому випадку корекційна робота передбачає врахування всіх компонентів психічної організації як ієрархічної системи. Це означає, що гармонізація розвитку дитини потребує впливу на різні сфери: сенсорно-перцептивні та когнітивні процеси, емоційний розвиток, поведінкові прояви, а також особистісну сферу в цілому та її окремі аспекти розвитку [21].

Інший підхід до розуміння корекції як елементу супроводу пов'язаний із концепцією випереджувальної (профілактичної) корекції. Її сутність полягає у своєчасному виявленні на різних вікових етапах ознак девіантної чи асоціальної поведінки за комплексом фізіологічних, соціальних і психологічних показників.

Зокрема, певну прогностичну цінність можуть мати нейрофізіологічні показники, а також соціальні характеристики, такі як норми, очікування та зразки поведінки, що формують правосвідомість. Виявлення окремих патологічних станів (наприклад, органічних уражень центральної нервової системи чи психопатичних проявів), а також акцентуацій характеру (емоційної збудливості, схильності до імпульсивності) може свідчити про підвищений ризик девіантної поведінки розвитку [цит. за 22].

Психологічний супровід також може розглядатися як процес адаптації особистості. У цьому контексті його основною метою є виявлення причин дезадаптивної поведінки, розуміння яких дає змогу організувати впливи, спрямовані на формування соціально прийнятних форм поведінки та забезпечення подальшого розвитку дитини.

Важливим аспектом такого підходу є також трансформація ставлення дорослих до дитини, що реалізується через зміну системи вимог і підкріплень у конкретній ситуації її розвитку. Особливо це актуально для дітей-сиріт, оскільки саме середовище їхнього проживання часто виступає джерелом психологічних труднощів. У таких дітей нерідко спостерігаються підвищена тривожність, страхи, недовіра до оточення, а також акцентуації характеру. Тому завдання супроводу полягає не стільки у зміні зовнішніх умов, скільки у формуванні більш конструктивних способів адаптації.

Інший аспект взаємозв'язку адаптації та психологічного супроводу полягає у розгляді адаптації як однієї з його ключових цілей. У цьому випадку важливим результатом виступає профілактика порушень психічного здоров'я. Такий результат досягається у процесі подолання особистістю складних життєвих ситуацій, зокрема в умовах стресу розвитку [14].

Якщо ж процес психічної адаптації не забезпечує розв'язання проблемної ситуації протягом тривалого часу, виникає стан дезадаптації, що супроводжується зниженням адаптаційного потенціалу особистості. Водночас адаптаційний потенціал безпосередньо пов'язаний із психічною адаптивністю — інтегральною характеристикою, яка відображає здатність людини протистояти стресовим впливам. Рівень сформованості цієї якості дозволяє оцінити ступінь зрілості особистості, а також виступає показником її психічного здоров'я.

Необхідність урахування особистісного потенціалу як важливої умови системного розуміння психологічного супроводу підкреслюється у наукових підходах, що акцентують увагу на процесі абілітації. Зокрема, абілітація розглядається як створення нових можливостей для розвитку й нарощування внутрішніх ресурсів особистості та її подальшої реалізації в соціальному середовищі. У цьому контексті супровід постає як багатофункціональна система, яка може включати не лише психологічні й педагогічні, а й медичні та валеологічні складові, спрямовані на збереження здоров'я та формування

здорового способу життя, і в межах якої реалізується абілітаційний процес розвитку [цит. за 5].

У низці досліджень супровід ототожнюється з допомогою або підтримкою, причому об'єктами такого впливу можуть виступати не лише діти, а й педагоги та батьки. Водночас у більш усталених наукових підходах ці категорії розглядаються як активні учасники — суб'єкти супроводу, що свідчить про принципову відмінність у трактуванні цього поняття.

У межах традиційнішого підходу супровід розуміється як діяльність спеціалізованих служб, спрямована на подолання навчальних труднощів, зміцнення здоров'я та формування навичок здорового способу життя. Хоча при цьому враховуються індивідуальні особливості розвитку дитини та можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії, особистісний аспект часто відступає на другий план, поступаючись завданням корекційного впливу, орієнтованого на об'єкт професійної діяльності фахівця.

Іншу позицію репрезентують підходи, в яких підтримка (соціальна, інформаційна, емоційна чи практична) трактується як сприяння особистісному розвитку дитини, що переживається нею суб'єктивно як зростання впевненості у власних силах у разі досягнення поставлених психолого-педагогічних цілей розвитку [12].

Разом із тим існують підходи, у яких поняття «супровід» має настільки широкий зміст, що ускладнює виокремлення його чітких сутнісних характеристик. Зокрема, в умовах особистісно орієнтованого навчання супровід розглядається як цілісний і безперервний процес вивчення особистості учня, її формування, створення умов для самореалізації в різних сферах діяльності та забезпечення успішної соціальної адаптації на всіх етапах шкільного навчання. При цьому підкреслюється, що реалізація такого супроводу здійснюється всіма учасниками освітнього процесу в межах їхньої взаємодії.

Узагальнюючи теоретичні підходи до розуміння психологічного супроводу, можна констатувати, що це поняття має складний, багатовимірний

і міждисциплінарний характер. Його зміст формувався під впливом різних наукових традицій — від культурно-історичної теорії розвитку до гуманістичної психології, що зумовило наявність різних інтерпретацій і підходів до його трактування.

У сучасній науці психологічний супровід розглядається як цілісний і тривалий процес взаємодії між фахівцем і особою, спрямований на створення умов для повноцінного розвитку, самореалізації та соціалізації. На відміну від психологічної підтримки, яка має ситуативний і короткотривалий характер та орієнтована на подолання конкретних труднощів, супровід передбачає перспективну спрямованість, профілактичний характер і акцент на розвитку внутрішніх ресурсів особистості розвитку [цит. за 22].

Важливою характеристикою психологічного супроводу є його орієнтація на суб'єктність дитини, що проявляється у визнанні її активної ролі у власному розвитку, здатності до самовизначення та відповідальності за прийняття рішень. У цьому контексті провідного значення набуває створення сприятливого розвивального середовища, яке забезпечує реалізацію індивідуального потенціалу та формування механізмів саморегуляції.

Аналіз різних наукових підходів засвідчує, що психологічний супровід може включати різні стратегії впливу — фасилітаційну, розвивальну, формувальну, корекційну та профілактичну. Попри певні суперечності між ними, найбільш продуктивним є їх поєднання, що дозволяє враховувати як потребу у створенні умов для саморозвитку, так і необхідність цілеспрямованого впливу у випадках наявності труднощів або порушень розвитку.

Окрему увагу в межах досліджень приділено зв'язку психологічного супроводу з процесами адаптації, соціалізації та абілітації особистості. У цьому аспекті супровід виступає як засіб підвищення адаптаційного потенціалу, профілактики дезадаптації та забезпечення гармонійної інтеграції особистості в соціальне середовище.

Таким чином, психологічний супровід доцільно розглядати як системно організований процес, що поєднує діагностичні, профілактичні, розвивальні та корекційні компоненти й спрямований на забезпечення умов для цілісного розвитку особистості. Його ефективність визначається комплексністю підходу, урахуванням індивідуальних особливостей дитини та активною взаємодією всіх суб'єктів освітнього і соціального середовища.

1.2. Основні класичні підходи до розуміння сутності психологічного супроводу

У зарубіжній психологічній науці ключові засади супроводу формувалися поступово й передусім були пов'язані з процесами розвитку та навчання дитини. Водночас у західних теоретичних підходах саме поняття «супровід» використовується доволі рідко, хоча відповідний зміст часто імпліцитно присутній.

Біогенетичні концепції трактують розвиток як закономірне розгортання вроджених задатків, що відбувається через послідовну зміну етапів (В. Штерн, Ст. Холл, К. Бюлер та їхні послідовники). У межах цього підходу вважається, що за сприятливих умов середовища основні функції організму досягають зрілості відповідно до внутрішньо зумовленого плану, а зовнішні впливи здатні лише незначною мірою пришвидшувати або уповільнювати цей процес [цит. за 28]. К. Бюлер підкреслював, що дитина народжується з індивідуальною тілесною організацією та спадковими задатками, які значною мірою визначають індивідуальні відмінності. Інша частина цих відмінностей обумовлюється впливами середовища, зокрема соціально-психологічними, національними, релігійними чинниками, а також особливостями виховання. Розглядаючи чинники розвитку, В. Штерн прагнув подолати крайнощі попередніх підходів: нативізму, який пояснює розвиток виключно вродженими властивостями, та емпіризму, що розглядає людину як «чисту

дошку» (*tabula rasa*), наповнювану змістом іззовні. Для опису розвитку він запропонував поняття «конвергенції», під яким розумів взаємодію і поєднання внутрішніх передумов із зовнішніми умовами [цит. за 28].

У межах біхевіористичного підходу, зокрема у працях Дж. Б. Вотсона, стверджується, що будь-яка дія людини зумовлена певною сукупністю факторів — «ситуацією» або «стимулом», які передують реакції. Відтак, на думку дослідника, людину слід вивчати подібно до того, як у природничих науках досліджують об'єкти, зокрема встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки між стимулами та реакціями й прогнозуючи поведінку на основі цих зв'язків.

Подібні ідеї привели В. Джемса до висновку, що жорстка зумовленість реакцій попередніми стимулами ставить під сумнів значущість свободи волі. Хоча він не заперечував її існування, однак вважав, що її прояви настільки незначні, що можуть не враховуватися в межах наукового аналізу. З огляду на це, на його думку, наукова психологія має зосереджуватися на детермінованих аспектах поведінки, ігноруючи її довільний компонент [34].

Водночас біхевіористичний підхід зазнавав активної критики як з боку вітчизняних, так і зарубіжних учених. Дослідники частково погоджувалися з його положеннями лише щодо найпростіших форм психічного життя, коли свідомість ще не має чітко структурованого змісту. Проте, як наголошував, зокрема, В. М. Бехтерєв, у більш складних психічних проявах людині властива здатність свідомо актуалізувати певні уявлення, що, у свою чергу, активізує психічні процеси й становить важливий об'єкт наукового дослідження.

Д. В. Віннікотт ставив під сумнів не стільки сам метод біхевіоризму, який може бути ефективним у певних умовах, скільки уявлення про «неадаптивну» поведінку. На його думку, неадаптованість не є початково притаманною дитині рисою, а виникає як наслідок того, що вчасно не були створені необхідні для її розвитку умови [цит. за 28].

У межах біхевіористичного напрямку сформульовано низку принципів, які перегукуються з ідеєю супроводу, зокрема орієнтація на природний хід

розвитку дитини в процесі її взаємодії з довкіллям. Ці принципи визначають підходи до навчання і виховання на різних вікових етапах, які характеризуються значною диференціацією. Саме тому освітні стратегії, наприклад, щодо дітей-мігрантів відрізнятимуться від підходів до учнів у соціально благополучному середовищі. Водночас ефективність у кожному випадку залежить від того, наскільки освітній процес відповідає інтелектуальним і практичним потребам дітей, стимулюючи природний, стійкий і самостійний інтерес до пізнання, на противагу зовнішнім мотиваторам, таким як обов'язок чи страх покарання. За такого підходу, як зазначав Е. Торндайк, відмінність між тим, що дитина має вивчати, і тим, що її справді цікавить, суттєво зменшується.

Описана модель навчання підкреслює значення суб'єктності дитини, яку Е. Торндайк позначав як «самодіяльність». У подальшому ця ідея отримала розвиток у працях Л. С. Виготського, який наголошував, що вирішальним чинником виховання є власна активність учня, адже зміни відбуваються передусім завдяки його самостійним діям, а не лише впливу педагога [цит. за 30].

Для біхевіористів особливу увагу становить те, що саме викликає реакцію у дитини, оскільки внутрішні стимули визначають її поведінку і, відповідно, впливають на свідомість (наприклад, чесність формується через практику правдивої поведінки, а сміливість — через подолання небезпеки). Разом із тим зв'язок між поведінкою та свідомістю слід розглядати у контексті виховного середовища, яке, за Торндайком, має забезпечувати умови для фізично та морально здорового розвитку. Таким чином, біхевіоризм пропонує низку ідей, які можуть бути продуктивно використані в межах особистісно орієнтованого підходу.

У теорії соціального научіння акцент у розумінні впливу середовища переноситься на саму особистість, що певною мірою зближує цей підхід із концепцією супроводу. А. Бандура розглядав вплив, зумовлений індивідом (його внутрішніми характеристиками та поведінкою), як ключовий

особистісний чинник детермінації. Водночас слабким місцем цієї позиції є розмежування поведінкових установок і зовнішнього середовища, хоча на практиці вони взаємно зумовлюють одне одного. Середовище має радше потенційний характер і актуалізується через дії людини, не володіючи сталими властивостями впливу. Відтак наслідки заохочень чи покарань залишаються невизначеними доти, доки не будуть реалізовані у конкретній поведінці індивіда [цит. за 35].

Психоаналітичний підхід також зробив вагомий внесок у розвиток ідей, близьких до концепції супроводу. Насамперед це стосується визнання ролі несвідомого, що обмежує можливість повного розуміння особистості лише сферою свідомості. У цьому контексті важливою є аналітична психологія К. Г. Юнга, де центральною потребою людини визначається самореалізація. Вона можлива за умови свідомого та морально вмотивованого вибору власного життєвого шляху. Юнг розглядав особистість як цілісну, внутрішньо сильну й здатну до опору структуру. Водночас він наголошував, що самореалізація є характеристикою дорослої людини, оскільки дитина не повинна передчасно набувати рис зрілості. Нав'язування дітям дорослих очікувань і нереалізованих амбіцій призводить до штучного прискорення розвитку та втрати природності дитинства. Це положення є важливим для розуміння супроводу, оскільки підкреслює недоцільність втручання, що підміняє індивідуальний пошук власного шляху готовими зовнішніми рішеннями.

Згідно з епігенетичною теорією Е. Еріксона, витоки формування особистості та її життєвого шляху закладаються ще в ранньому дитинстві. Кожному етапу розвитку відповідають певні соціальні очікування, які індивід може реалізувати або ні. Дитинство розглядається як тривалий процес становлення зрілої психосоціальної ідентичності та усвідомлення власної індивідуальності. У контексті психологічного супроводу важливою є ідея можливості попередження порушень особистісного розвитку завдяки врахуванню вікових етапів і формуванню відповідних компонентів его-ідентичності [цит. за 28].

У теорії транзактного аналізу важливе місце відводиться ролям, через які здійснюється вплив на особистість. Засновник цього напрямку Е. Берн описував поведінку людини через три его-стани: Дитина, Дорослий і Батько. Стійкі моделі взаємодії він визначав як «ігри», у межах яких реалізуються ці ролі. У контексті супроводу важливо, щоб дитина мала змогу опанувати всі зазначені позиції, що потребує надання відповідних поведінкових зразків з боку дорослих, зокрема у ролях Дорослого та Батька.

У гештальт-психології, в контексті гуманістично орієнтованого супроводу, особливого практичного значення набули методи гештальт-терапії. Вони зосереджуються передусім на актуальному досвіді людини — на тому, що відбувається «тут і тепер», а не на подіях минулого. Такий підхід сприяє усвідомленню себе як цілісної особистості з окресленими психологічними межами. Гештальт-підхід розглядає особистість у її інтегрованості, тому терапевтичний процес спрямований на допомогу людині в усвідомленні власних потреб, мотивів, моделей поведінки, а також своєї ролі у конфліктних ситуаціях.

Крім того, гештальт-терапія сприяє підвищенню відчуття власної цінності, розвитку самоповаги, більш відкритому й безпосередньому вираженню емоцій, а також усвідомленню неадекватності окремих реакцій. У результаті відбувається глибинна трансформація структури особистості та образу «Я»: різні компоненти самосвідомості, з одного боку, стають більш диференційованими, а з іншого — краще інтегруються між собою.

У межах психосинтезу виокремлюють три ключові завдання, важливі для розуміння ідеї супроводу. Перше з них, за Р. Ассаджіолі, полягає у прийнятті та повноцінному вираженні власного типу особистості, досягненні максимальної самореалізації та усвідомленні свого «вищого Я», а не в наслідуванні інших [цит. за 40]. Друге завдання передбачає регуляцію та корекцію дисгармонійних або надмірно виражених проявів особистості. Третє ж пов'язане з гармонізацією різних аспектів внутрішнього світу. Така гармонізація може мати горизонтальний характер — у площині взаємин з

іншими людьми, або вертикальний — спрямований на узгодження функціонування різних рівнів особистості: тілесного, емоційного, інтелектуального та трансперсонального.

Важливими для осмислення супроводу є також окремі положення теорії Ж. Піаже, насамперед його концепція стадій інтелектуального розвитку. Підхід Піаже відзначається цілісністю, оскільки розвиток усіх психічних функцій на різних етапах підпорядковується інтелекту та визначається ним.

Принципово значущою для ідеї природного розвитку дитини є теза Піаже про індивідуальний темп переходу між стадіями. Кожна дитина проходить ці етапи у власному ритмі, який відповідає її особистісному оптимуму — не є ні надто швидким, ні надто повільним.

Ідеї Піаже знаходять продовження у когнітивній теорії морального розвитку Л. Колберга, зокрема у його уявленні про моральні судження як послідовний процес проходження стандартних стадій. Розвиток моральності розглядається у тісному зв'язку з когнітивним дозріванням: поступ від поверхневих до більш глибоких моральних оцінок веде до досягнення моральної зрілості.

Водночас слід зазначити, що концепція Колберга, яка акцентує переважно на спонтанному когнітивному розвитку дитини та відводить обмежену роль вихованню і соціальним впливам, певною мірою суперечить гуманістичному розумінню супроводу, де значення соціального середовища і цілеспрямованої підтримки визнається суттєвим.

Привабливість моделі узгодженості С. Р. Мадді, зокрема включеної до неї теорії когнітивного дисонансу, полягає у розгляді особистості як динамічної системи, що безперервно змінюється. Ці зміни виникають у процесі взаємодії людини з різноманітними життєвими подіями, які формують її досвід. У дитячому віці розвиток значною мірою залежить від того досвіду, який отримує дитина. Якщо розбіжність між очікуваним і реальним є незначною, формується стійка поведінкова стратегія, орієнтована на досягнення. У разі значної невідповідності, навпаки, закріплюються моделі

уникнення неприємних ситуацій. У контексті психологічного супроводу це співвідноситься з ідеєю оптимальної зони розвитку — такого рівня завдань і вимог, який не викликає надмірного напруження і не провокує формування унікальної поведінки [цит. за 28].

Ще одним важливим положенням когнітивних теорій є те, що подолання дисонансу можливе не лише через зміну ставлення до подій, але й через трансформацію самого середовища. У практиці супроводу це означає, що суб'єктивне сприйняття ситуації часто має більшу вагу, ніж її об'єктивні характеристики. Відтак організація розвивального середовища повинна враховувати індивідуальну інтерпретацію досвіду. Розвиток рефлексивних умінь сприяє кращому усвідомленню власного сприйняття, підвищує когнітивну складність і виступає важливою умовою особистісного зростання.

Найбільш наближеним до ідеї психологічного супроводу є гуманістичний напрям у психології. Він сформувався як альтернатива біхевіоризму та психоаналізу. Біхевіористичний підхід зазнавав критики за редукцію поведінки до схеми «стимул — реакція», тоді як психоаналіз — за зосередженість на патології та дезадаптації, а також за надмірне акцентування ролі минулого досвіду. Представники гуманістичної психології визнають значення попереднього досвіду, однак приділяють особливу увагу орієнтації особистості на майбутнє, виходячи з переконання, що в природі людини закладено потенціал до розвитку, самовдосконалення та позитивних змін.

Теоретичним підґрунтям гуманістичної психології стали філософські ідеї, передусім екзистенціалізм і феноменологія Е. Гуссерля. Із екзистенціалізму було запозичено уявлення про постійне становлення людини: особистість не є статичною, її життєвий шлях може змінюватися у будь-який момент [цит. за 18].

У сучасній американській гуманістичній психології зазвичай виокремлюють два напрями: особистісно-центрований та екзистенційно-гуманістичний. Відмінності між ними пов'язані з розумінням рушійних сил розвитку та моральної природи людини. Представники екзистенційно-

гуманістичного підходу (Р. Мей, І. Ялом, Д. Бьюдженталь) виходять із припущення про початкову нейтральність людини щодо добра і зла, підкреслюючи визначальну роль особистісного вибору. Натомість прихильники особистісно-центрованого напрямку (А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюлер) вважають людську природу позитивною за своєю суттю, а самореалізацію — унікальним способом прояву індивідуальності. Ідеї гуманістичної психології частково поділяли й представники інших напрямів, зокрема Г. Олпорт, Ф. Перлз, Е. Фромм, хоча вони зберігали власні теоретичні позиції.

Концепція самоактуалізації найбільш повно розроблена в теорії А. Маслоу. Згідно з його поглядами, потреба у самореалізації стає провідною після задоволення базових потреб, пов'язаних із виживанням. Люди, які досягають рівня самоактуалізації, зазвичай глибоко залучені у діяльність, що має для них особистісний сенс і сприймається як покликання, внаслідок чого межа між працею та задоволенням практично зникає.

Такі особистості характеризуються більшою автономністю, незалежністю від соціальних стереотипів і думки оточення. Хоча здатність до творчості та прагнення до самореалізації притаманні людині від природи, з віком у багатьох вони послаблюються, що призводить до гальмування розвитку. На відміну від цього, самоактуалізовані особистості зберігають і розвивають цей потенціал упродовж усього життя.

Значущість творчого начала та цінність креативної активності підкреслювала й Ш. Бюлер. На її думку, саме творча діяльність сприяє швидшому становленню ідентичності людини та утвердженню її як особистості. Якщо ж індивід від початку має недостатньо розвинений творчий потенціал, важливою стає підтримка з боку значущих дорослих — членів родини, педагогів, наставників, які можуть допомогти в орієнтації життєвого шляху та прийнятті рішень.

У межах екзистенційно-гуманістичного напрямку психології (Р. Мей, І. Ялом, Дж. Бьюдженталь) людська природа розглядається як початково

нейтральна: людина не має вродженої схильності ні до добра, ні до зла, а вектор її розвитку визначається власними виборами, за які вона несе відповідальність. Цей підхід значною мірою спирається на ідеї екзистенціалізму, зокрема на концепцію Ж.-П. Сартра про визначальну роль свідомого вибору. Такі рішення стають можливими за умови внутрішньої свободи особистості та її готовності брати відповідальність за власні дії.

І. Ялом, у свою чергу, розглядає проблему самореалізації через призму базових екзистенційних дилем. Він виокремлює чотири ключові групи проблем: пов'язані з життям і смертю та плином часу; зі свободою, відповідальністю і вибором; із міжособистісними стосунками, любов'ю та самотністю; а також із пошуком сенсу існування і переживанням його відсутності. Дослідник також описує клінічні форми так званих «екзистенційних неврозів», серед яких — фанатична відданість ідеям, нігілізм і пасивність [цит. за 28].

Ідея самодопомоги розвивається й у межах інших гуманістично орієнтованих підходів, зокрема в раціонально-емоційній поведінковій терапії (РЕПТ) А. Елліса. Він виходив із того, що емоційні стани значною мірою зумовлені способом мислення людини, а не самими подіями. Негативні емоційні реакції часто виникають через ірраціональні переконання. Відповідно, людина здатна свідомо впливати на власні емоції, змінюючи свої уявлення. Таким чином, РЕПТ спрямована не лише на подолання емоційних труднощів, а й на розвиток усвідомленості, самоконтролю мислення, незалежності суджень і здатності до постановки та досягнення особистісно значущих цілей.

Окреме місце в гуманістичній психології посідає теорія Г. Олпорта. Вчений вважав, що ядром людської природи є «Я» (пропріум), реалізація якого стає можливою за умови задоволення базових біологічних потреб. Розвиток пропріуму відбувається через активізацію відповідних функцій, що формуються на різних етапах життя за наявності належної підтримки та турботи. Олпорт підкреслював, що людина не прагне до повної рівноваги ні у

внутрішньому світі, ні у взаємодії з оточенням. У цьому його позиція перегукується з ідеями А. Маслоу, який також наголошував на необхідності задоволення базових потреб як умови переходу до вищих рівнів розвитку, зокрема самореалізації. У контексті психологічного супроводу, особливо дітей, які зазнали депривації, це означає потребу поетапного задоволення базових потреб і подолання наслідків їх дефіциту.

У концепції Е. Фромма єдність особистості та її потенціалу переживається як відчуття цілісного «Я», що виражається у формулі «я є тим, що я роблю». Однак в умовах ринкових відносин людина починає сприймати власні здібності як товар, відокремлений від неї самої. У такій ситуації важливим стає не процес самореалізації, а успішність «продажу» своїх якостей. Це призводить до нестійкості самооцінки та втрати цілісності особистості, що трансформує вихідну формулу у залежну від зовнішніх очікувань: «я є тим, чого від мене хочуть» [цит. за 28].

Таке внутрішнє розщеплення породжує низку непродуктивних орієнтацій, які перешкоджають самореалізації:

- рецептивну (орієнтацію на зовнішні впливи),
- накопичувальну (прагнення до безпеки через замкненість і контроль),
- ринкову (залежність від оцінки інших) та
- авторитарну (схильність до домінування або підпорядкування, маніпуляцій і привласнення ідей).

На противагу їм Фромм виділяє продуктивну орієнтацію, яка забезпечує цілісність особистості та здатність реалізовувати власний потенціал. При цьому продуктивність розуміється не як проста активність чи ефективність, а як творча, конструктивна діяльність, результатом якої стає розвиток самої людини.

Саме формування продуктивної орієнтації, за Фроммом, є однією з ключових цілей психологічного супроводу. Хоча її досягнення пов'язане зі змінами на рівні суспільства загалом, створення сприятливих умов можливе і

в межах найближчого соціального середовища, зокрема у процесі психолого-педагогічної підтримки.

У вальдорфській педагогіці значною мірою відображені ідеї, співзвучні концепції психологічного супроводу, зокрема принцип природного розвитку. Важливим положенням цього підходу є розуміння дошкільного віку як унікального етапу життя, що має власні специфічні завдання. Відповідно, надзвичайно важливо створити умови для повноцінного розкриття тих форм діяльності та способів життєдіяльності дітей, які найбільше відповідають їхньому віковому розвитку [29].

Практична реалізація такого підходу передбачає відмову від методів і форм впливу, що штучно пришвидшують розвиток дитини. Водночас це не означає заперечення раннього розвитку як такого: діти, які відвідують вальдорфські заклади, не демонструють затримок інтелектуального розвитку, попри відмінності в освітніх підходах.

Разом із тим, у світовій практиці погляди вальдорфської педагогіки оцінюються неоднозначно: окремі дослідники вважають цей підхід недостатньо ефективним, а подекуди навіть таким, що може мати суперечливі або небажані наслідки.

Отже, аналіз зарубіжних психологічних і педагогічних підходів засвідчує, що ідея психологічного супроводу формувалася поступово та має міждисциплінарний характер. У різних теоретичних напрямках вона представлена імпліцитно — через уявлення про розвиток особистості, роль середовища, активність суб'єкта та значення індивідуального досвіду.

Незважаючи на відмінності у трактуваннях, більшість концепцій сходяться на визнанні динамічності розвитку людини, його залежності від поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників, а також необхідності врахування вікових та індивідуальних особливостей.

Біхевіористичні, когнітивні та соціально-когнітивні підходи акцентують увагу на ролі досвіду, навчання і середовища у формуванні поведінки, тоді як психоаналітичні та гуманістичні концепції підкреслюють значення

внутрішнього світу особистості, її потреб, смислів і прагнення до самореалізації. Особливу цінність для розуміння супроводу мають гуманістичні ідеї, які розглядають людину як активного суб'єкта власного розвитку, здатного до самозмін і відповідального вибору життєвого шляху.

Важливим узагальнюючим положенням є орієнтація на природний, індивідуалізований темп розвитку, недопущення його штучного прискорення та створення умов для гармонійного розкриття потенціалу особистості. У цьому контексті значущими виступають також ідеї про роль рефлексії, суб'єктивного досвіду, підтримувального середовища та міжособистісної взаємодії.

Таким чином, психологічний супровід у сучасному розумінні постає як комплексний процес, спрямований на забезпечення оптимальних умов розвитку особистості, підтримку її самореалізації та збереження цілісності в умовах взаємодії з мінливим соціальним середовищем.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз підходів до розуміння психологічного супроводу особистості, що дозволило розкрити його сутність, змістові характеристики та науково-методологічні засади. Встановлено, що поняття супроводу має комплексний характер і формується на перетині психологічних, педагогічних і соціальних підходів, виступаючи як процес створення умов для гармонійного розвитку особистості та реалізації її потенціалу.

З'ясовано, що у зарубіжній психології ідеї супроводу не завжди представлені як окрема категорія, однак вони імпліцитно відображені в різних теоретичних напрямках. Біогенетичні концепції підкреслюють роль природних передумов розвитку, біхевіористичний підхід акцентує значення середовища і навчання, когнітивні теорії — активну роль суб'єкта у пізнанні та

інтерпретації досвіду, а психоаналітичні — вплив внутрішніх, часто несвідомих процесів.

Доведено, що особливу цінність для осмислення психологічного супроводу має гуманістична психологія, яка розглядає людину як активного, цілісного суб'єкта власного розвитку, здатного до самореалізації, саморегуляції та відповідального вибору життєвого шляху. У межах цього підходу супровід розуміється як підтримка внутрішніх ресурсів особистості, створення умов для її саморозкриття та розвитку суб'єктності.

Визначено, що важливими принципами психологічного супроводу є орієнтація на індивідуальні особливості та потреби особистості, врахування вікової динаміки розвитку, підтримка природного темпу становлення без штучного його прискорення, а також забезпечення розвивального, безпечного і підтримувального середовища.

Узагальнення теоретичних підходів дозволило дійти висновку, що психологічний супровід є цілісною системою професійної діяльності, спрямованою на сприяння особистісному розвитку, попередження можливих відхилень і труднощів, а також на забезпечення умов для ефективної самореалізації людини в соціумі. Отримані теоретичні положення становлять підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження проблеми.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

2.1. Практичне обґрунтування психологічного супроводу дітей

Психоаналітичний підхід. У класичному психоаналізі головним завданням є переведення несвідомих змістів у сферу свідомості. З цією метою пацієнта вводять у стан, близький до регресії, і заохочують до вільного висловлювання думок без їх свідомого спотворення. Водночас методи, ефективні у роботі з дорослими, не можуть безпосередньо застосовуватися до дітей і підлітків. Дитина, як правило, не формулює власних скарг, що ускладнює її мотивацію до терапії; труднощі частіше пояснюються зовнішніми обставинами, а не внутрішніми переживаннями. Крім того, у дітей інакше сформована часова перспектива, спостерігається відмежування від минулого, недостатньо розвинені навички самоаналізу, а «Я» часто зосереджене на захисті, що ускладнює терапевтичний вплив. Це зумовило трансформацію психоаналітичної практики та обґрунтування гри як провідного методу роботи з дітьми. Гра розглядається як символічна мова дитячого досвіду, тому в терапії широко застосовуються рольові ігри, які відображають внутрішній світ дитини, хоча інтерпретація ігрової діяльності може відрізнятися залежно від теоретичних підходів [16].

Біхевіористичний підхід. Поведінкова корекція, що ґрунтується на ідеях біхевіоризму, передбачає аналіз ситуацій і стимулів, які сприяють формуванню або припиненню певних поведінкових реакцій. Зокрема, для зменшення проявів агресії чи асоціальної поведінки рекомендується

використовувати чіткі, однозначні інструкції, підтримувати зоровий контакт і застосовувати впевнений тон спілкування [4].

Методи модифікації поведінки ефективні як у вихованні, так і в навчанні. Основним підкріпленням виступає схвалення бажаної поведінки, що сприяє не лише зменшенню небажаних реакцій, а й підвищенню залученості до навчального процесу. Важливою умовою є конкретність підкріплення: заохочується не загальна поведінка, а її чітко визначені прояви (наприклад, вміння спокійно сидіти). Такі оцінки є простими у застосуванні та не потребують значних часових витрат. Дослідження свідчать, що за умов систематичного підкріплення частота цільової поведінки може істотно зростати. Окрім вербальної похвали, можуть використовуватися й інші стимули, зокрема візуальні.

Когнітивний підхід. В основі когнітивної парадигми лежить уявлення про визначальну роль суб'єктивної інтерпретації ситуації порівняно з її об'єктивними характеристиками. Відповідно, організація допомоги має орієнтуватися насамперед на те, як саме людина сприймає події. Наприклад, якщо навколишній світ інтерпретується як ворожий, це значною мірою впливає на поведінкові реакції індивіда [26].

Розвиток самоконтролю в межах когнітивного підходу пов'язується не стільки із зовнішнім регулюванням, скільки зі змінами у свідомості. Когнітивна терапія передбачає пошук універсальних стратегій мислення, які можуть застосовуватися в різних життєвих ситуаціях, причому активна роль у цьому процесі належить самому суб'єкту. Важливою умовою особистісного розвитку є формування рефлексивних умінь, навичок самоконтролю та саморегуляції.

Зокрема, значна увага приділяється здатності до переосмислення ситуацій. Якщо подія сприймається як загрозна, вона майже неминуче викликає негативні емоційні реакції [2]. Проте зміна інтерпретації дозволяє трансформувати агресивні або деструктивні реакції у більш конструктивні. Дослідження підтверджують, що людина може навчитися переглядати власні

оцінки подій таким чином, щоб вони не сприймалися як ворожі, що сприяє більш адаптивній поведінці.

Когнітивно-поведінкова теорія являє собою інтеграцію когнітивних підходів із практикою поведінкової корекції, поєднуючи ідеї біхевіоризму та когнітивної психології. У межах цієї моделі поведінкова терапія зазвичай застосовується у відносно простих випадках, тоді як когнітивна — у більш складних ситуаціях. Основою підходу є уявлення про взаємозв'язок думок, емоцій і поведінки, які взаємно впливають одна на одну [24].

Представники когнітивно-поведінкової терапії, зокрема Дж. Е. Лохман із колегами, наголошують на можливості роботи в різних напрямках і на різних рівнях. Така діяльність передбачає реалізацію комплексу тренінгових програм, спрямованих на розширення соціального досвіду, формування навичок розв'язання міжособистісних проблем, розвиток самоконтролю, вміння оцінювати власний стан і приймати морально обґрунтовані рішення [цит. за 42].

Поєднання принципів біхевіоризму та когнітивної терапії для подолання депресивних станів і профілактики суїцидальної поведінки розглядається у працях Ф. Дж. Патроса та Т. К. Шаму. У застосуванні поведінкових підходів основна увага приділяється зменшенню небажаних форм поведінки та заміні їх більш адаптивними. При цьому детально аналізуються умови, що провокують небажані реакції, а також стимули, які їх підкріплюють. У ряді випадків використання технік модифікації поведінки демонструє високу результативність.

Ефективність поведінкових і когнітивно-поведінкових методів підтверджується численними дослідженнями, особливо у роботі з дітьми, які мають труднощі в поведінці.

У межах особистісно-центрованого напрямку гуманістичної психології значущим є підхід К. Роджерса. У його психотерапевтичній практиці виокремлюють кілька ключових етапів надання допомоги. Першим є звернення за підтримкою, уточнення причин і створення безпечної атмосфери,

що сприяє відкритому самовираженню. Терапевт безумовно приймає клієнта та допомагає йому глибше усвідомити власні переживання, унаслідок чого емоційне самовираження поступово стає більш вільним і стабільним.

Наступний етап полягає у виявленні причин емоційних станів, що сприяє виникненню інсайту — усвідомленню справжніх джерел проблеми.

Після цього клієнт переходить до свідомого вибору адекватної поведінкової стратегії та її реалізації. Успішний досвід дій, у свою чергу, сприяє розкриттю внутрішніх ресурсів особистості та розвитку здатності до їх ефективного використання [32].

Модифікація особистісно-центрованої терапії. У роботі з підлітками, які виховуються без сім'ї, застосовується лікувальна педагогіка, створена на основі концепції К. Роджерса. Її структура загалом повторює логіку терапевтичного процесу й включає послідовні етапи: визначення проблеми, постановку мети, вибір способів її досягнення, реалізацію прийнятого рішення тощо. Теоретичним підґрунтям такого підходу є положення про те, що в процесі терапевтичної взаємодії особистість поступово приходить до усвідомлення власних переживань, самооцінки та способу сприйняття світу.

Іншим варіантом адаптації є патогенетична техніка психокорекції, у якій основний акцент робиться на розвитку інтелектуального усвідомлення, хоча при цьому не ігнорується робота з емоційною та поведінковою сферами.

Центральним матеріалом аналізу виступає життєвий шлях підлітка. Розглядаючи власний досвід, він поступово усвідомлює мотиви своєї поведінки, характер ставлення до себе й інших людей, а також емоційні реакції, що виникають у цих взаємодіях. Це дозволяє оцінити рівень їх конструктивності. Крім того, підліток починає розуміти власну роль у конфліктах і ступінь особистої відповідальності, а також формує уявлення про умови становлення більш зрілої та конструктивної системи відносин [40].

У межах екзистенційно-гуманістичного напрямку (зокрема в роботах І. Ялома) значна увага приділяється практикам роботи з психологічними захистами від усвідомлення відповідальності. Однією з таких форм є

компульсивність, яка створює ілюзію життя без свободи вибору, підпорядкованого зовнішній або внутрішній «силі», що сприймається як чужа для «Я». Інший спосіб уникнення відповідальності полягає у позиції «жертви», коли індивід перекладає відповідальність на обставини. Ще однією захисною стратегією є тимчасове заперечення власної здатності до усвідомлених рішень через стан «неадекватності» або втрати контролю.

У практиках екзистенційного аналізу та логотерапії активно використовуються методи пошуку життєвого сенсу, що тісно пов'язано з процесами самопізнання, самовизначення та формування власної ідентичності. У результаті людина поступово зменшує залежність від зовнішніх оцінок і формує внутрішню опору [цит. за 35].

У цьому контексті А. Ленгле пропонує низку запитань для поглиблення самоусвідомлення: як я почуватимуся, якщо прийму це рішення; як я сприйматиму себе, якщо відмовлюся від нього; чи справді це мій вибір, чи він зумовлений зовнішнім впливом. Його підхід не обмежується лише пошуком «Я», а також спрямований на збереження ідентичності та запобігання крайнім екзистенційним станам, пов'язаним із втратою внутрішньої рівноваги.

Розглянуті практичні підходи різних психологічних напрямів об'єднують спільна орієнтація на взаємодію з особистістю як активним суб'єктом супроводу. Вони застосовуються у роботі з асоціальною, агресивною та делінквентною поведінкою, депресивними станами, суїцидальними тенденціями, а також для корекції самооцінки та спотвореної інтерпретації життєвих подій. Ключовою особливістю цих підходів є формування у людини позитивного ставлення до дійсності, що може бути узагальнено поняттям «внутрішня позиція особистості».

Етапи психологічного супроводу. У більшості наукових концепцій психолого-педагогічного супроводу виокремлюється кілька взаємопов'язаних етапів роботи: діагностичний, реабілітаційний, профілактичний і консультативний. Їх кількість і зміст можуть варіюватися залежно від підходу [16]. У деяких моделях додаються аналітичні та повторно-діагностичні

процедури. Наприклад, М. Р. Бітянова з колегами підкреслює важливість аналізу та адаптації навчальних програм і методик до індивідуальних можливостей учнів.

В окремих випадках структура супроводу може включати до семи послідовних етапів: первинну діагностику, аналіз отриманої інформації, розробку рекомендацій, консультування, розв'язання проблем, оцінку виконання рекомендацій та аналіз динаміки розвитку дитини.

У гуманістичному підході кожен із цих етапів набуває специфічного змісту [21]. Діагностика спрямована насамперед на виявлення індивідуальних особливостей і внутрішніх ресурсів особистості за допомогою гнучких, малостандартизованих методик, орієнтованих на динаміку розвитку.

Психологічна корекція у цьому контексті має не стільки адаптивну, скільки розвивальну спрямованість і орієнтується на створення умов для саморозвитку, у тому числі через переосмислення життєвих цілей і смислів.

У закладах інтернатного типу зміст діяльності психологічної служби може бути значно розширений. Аналіз практики психолого-педагогічного супроводу дає змогу виокремити п'ять ключових напрямів роботи: збереження та відновлення психічного і фізичного здоров'я; подолання соціально-емоційних труднощів; допомога у вирішенні навчальних проблем, виборі освітньої траєкторії та організації дозвілєвої самореалізації.

У дитячих будинках робота служби супроводу додатково спрямована на забезпечення повноцінної соціальної та психологічної адаптації дітей, компенсацію наявних труднощів розвитку, а також діагностику особливостей психічного становлення, зумовлених специфічними умовами життя [11].

Більшість дослідників підкреслюють, що ключовим методологічним принципом опрацювання експериментальних даних є поєднання кількісного та якісного аналізу, оскільки числові показники самі по собі не мають достатньої цінності без змістовного, інтерпретаційного наповнення. Стандартизовані опитувальники забезпечують вимірювання певних параметрів, тоді як якісні (феноменологічні) методи дають змогу глибше

проникнути у внутрішній досвід людини та зрозуміти структуру її суб'єктивних переживань, не обмежуючись заданими зовнішніми шкалами.

Одним із таких якісних методів є бесіда. Вона є базовим інструментом індивідуального психологічного обстеження дітей і підлітків. Її ефективність залежить від уміння психолога коректно формулювати запитання, гнучко їх змінювати, а також уважно відстежувати ознаки втоми чи тривожності у респондента. Важливими є не лише професійні навички, а й особистісні якості спеціаліста — комунікативність, емпатійність, чутливість і тактовність. Бесіда може набувати різних форм, трансформуючись у діагностичне або клінічне інтерв'ю, експериментальну бесіду тощо [7].

Важливе місце у діагностичній роботі займає також спостереження. Як зазначають М. Р. Даддс із колегами, результати спостереження є цінним доповненням до даних опитувальників, оскільки дозволяють фіксувати прояви, які не завжди усвідомлюються або вербалізуються самою особою. Особливо значущим цей метод є у роботі з маленькими дітьми. Наприклад, шкала спостереження тривожності у дошкільників (Preschool Observation Scale of Anxiety; POSA) містить 30 індикаторів проявів страху і вважається надійним інструментом оцінки зовнішніх ознак дитячої тривожності.

Принцип багатовимірності діагностики є одним із ключових у сучасному психологічному супроводі, що ґрунтується на гуманістичній парадигмі. Він передбачає поєднання діагностичної та корекційної роботи. Як зазначають М. М. Семаго та Н. Я. Семаго, важливим елементом такого підходу є формування інтегративного психологічного діагнозу, який дає змогу описати актуальний стан розвитку дитини.

Діагностична модель включає три рівні аналізу.

Перший — феноменологічний — охоплює такі сфери, як розвиток пізнавальних процесів, емоційно-особистісний розвиток, а також фізичний і моторний розвиток.

Другий рівень стосується базових передумов розвитку, зокрема просторово-часових уявлень і особливостей емоційної регуляції.

Третій рівень є причинним і включає аналіз органічних факторів та соціальної ситуації розвитку. Така багаторівнева структура вже на початковому етапі дозволяє визначити ядро порушень розвитку та обрати відповідні шляхи навчальної і корекційної роботи.

Сучасні дослідники все частіше доходять висновку, що жоден окремий діагностичний інструмент не здатний повною мірою охопити складність психологічного феномену. У зв'язку з цим актуальним стає застосування багатовимірних підходів, зокрема методу тріангуляції, який передбачає поєднання різних джерел даних. Ефективним також вважається одночасне використання як кількісних, так і якісних методів дослідження.

Отже, аналіз особливостей організації психологічного супроводу в закладах інтернатного типу та дитячих будинках засвідчує його розширений і багатофункціональний характер. Діяльність психологічної служби охоплює не лише діагностичні та корекційні завдання, а й роботу, спрямовану на збереження психічного й фізичного здоров'я дітей, подолання соціально-емоційних труднощів, підтримку навчальної успішності та сприяння особистісній самореалізації.

Встановлено, що ефективність психолого-педагогічного супроводу значною мірою залежить від поєднання кількісних і якісних методів дослідження. Кількісні методики забезпечують стандартизоване вимірювання окремих показників, тоді як якісні підходи дозволяють глибше зрозуміти індивідуальний досвід дитини та особливості її суб'єктивного світу. У цьому контексті важливу роль відіграють такі методи, як бесіда та спостереження, які дають змогу отримати більш повну й багатовимірну інформацію про стан розвитку особистості.

Окремо підкреслено значущість принципу багатовимірної діагностики, що передбачає інтеграцію різних рівнів аналізу розвитку дитини та формування цілісного психологічного діагнозу. Такий підхід дозволяє своєчасно виявляти ядро порушень розвитку та визначати найбільш ефективні напрями корекційно-розвивальної роботи.

Таким чином, сучасний психологічний супровід ґрунтується на комплексному, інтегративному підході, що поєднує діагностику, корекцію, профілактику та підтримку розвитку дитини, забезпечуючи її адаптацію, компенсацію наявних труднощів і створення умов для подальшого особистісного зростання.

2.2. Особливості психологічної діагностики підлітків-сиріт

Принцип динамічного вивчення передбачає використання своєрідного формувального або навчального експерименту, результати якого дають змогу визначити здатність дитини до засвоєння нового досвіду, тобто її зону найближчого розвитку. Вміння приймати допомогу та переносити її на самостійне виконання завдань є ключовим показником цієї зони. У дітей з інтелектуальними порушеннями така здатність зазвичай виражена слабо, тоді як у дітей із тимчасовими затримками розвитку вона може бути досить сформованою. Застосування цього принципу дозволяє точніше прогнозувати подальшу динаміку розумового розвитку дитини [27].

Діагностика як початковий етап психокорекційної роботи передбачає активну участь самого досліджуваного. Вона має трансформуватися у процес самодіагностики, коли дитина усвідомлено залучається до вивчення власних психологічних особливостей, аналізу особистісних якостей, розвитку самосвідомості та визначення індивідуальних цілей самовдосконалення. У такому випадку діагностичні та корекційні процедури фактично поєднуються, а окремі вправи виконують одночасно діагностичну і розвивальну функції.

Програми корекційно-розвивальної роботи. Серед великої кількості існуючих програм, спрямованих на подолання деформацій розвитку, формування особистісних якостей і навичок, умовно можна виокремити два основні підходи. Перший полягає у створенні спеціально організованого середовища, насамперед соціального, максимально наближеного до умов

звичайного життя. Другий орієнтований на використання спеціальних вправ, тренінгів і психотерапевтичних занять, які дозволяють відносно швидко впливати на окремі характеристики особистості. Водночас недоліком таких програм є короткочасність отриманого ефекту та обмеженість впливу переважно на окремі якості без зміни цілісних особистісних структур [3].

Виховне середовище в інтернатних закладах. У загальному розумінні адаптивне середовище формується під впливом соціально-економічних умов суспільства і включає два основні компоненти — предметний і особистісний.

Предметне середовище охоплює не лише матеріальні умови, а й види діяльності, які дитина має опанувати. Особистісне середовище формується групою людей, у якій закріплюються певні норми поведінки, стиль взаємодії та специфічний соціально-психологічний клімат. Процес адаптації передбачає взаємодію особистості з новим середовищем, у ході якої можливі різні стратегії пристосування — як через зміну умов середовища, так і через трансформацію поведінкових чи когнітивних характеристик самої дитини.

Як правило, цілеспрямована робота з соціальної адаптації проводиться переважно з підлітками та молоддю, хоча в окремих випадках відповідні програми розробляються і для дітей дошкільного віку, які виховуються в умовах інтернатних закладів [15].

Корекційна робота: загальні положення. Поняття «корекція психічного розвитку» спочатку сформувалося в межах дефектології та застосовувалося для опису педагогічних впливів, спрямованих на подолання відхилень у розвитку дитини. Згодом, із розвитком вікової та прикладної психології, це поняття було поширене і на сферу нормативного розвитку.

Таке розширення пов'язане з новими соціальними запитами, зокрема необхідністю розвитку творчого та інтелектуального потенціалу всіх дітей, а не лише корекції порушень. У результаті змінилася і сама спрямованість корекційної роботи: від усунення відхилень, що виходять за межі норми, до створення оптимальних умов для повноцінного розвитку в межах нормативного функціонування.

Вихідним методологічним положенням, що обґрунтовує цілі, завдання та способи корекційної роботи, є принцип єдності діагностики та корекції розвитку. Корекційні завдання можуть бути визначені коректно лише на основі всебічного діагностичного обстеження та оцінки перспектив подальшого розвитку дитини, з урахуванням її зони найближчого розвитку.

Залежно від змісту діагностики та спрямованості втручання виокремлюють дві основні форми корекційної роботи: симптоматичну та причинно-орієнтовану (каузальну). Симптоматична корекція спрямована на усунення зовнішніх проявів порушень розвитку, тоді як каузальна — на виявлення та подолання їхніх глибинних причин. Саме другий підхід вважається більш пріоритетним, оскільки зовнішні симптоми можуть мати різне походження, різну психологічну структуру та вимагати принципово відмінних способів подолання. Тому ефективна корекційна робота має базуватися не на усуненні окремих проявів, а на аналізі механізмів і причин їх виникнення, зосереджуючи зусилля на джерелах порушень розвитку [14].

Окреме місце у діагностиці особистісних особливостей підлітків займає проєктивна методика депривації структурних компонентів самосвідомості (В. С. Мухіної), яка застосовується для вивчення дітей і підлітків віком від 5 до 18 років, зокрема їхньої поведінки у фруструючих ситуаціях.

Згідно з концепцією В. С. Мухіної, самосвідомість включає п'ять взаємопов'язаних компонентів: ототожнення з власним іменем і тілом; потребу у визнанні; статеву ідентичність; психологічний час особистості (минуле, теперішнє, майбутнє); а також соціальний простір особистості, що охоплює її права та обов'язки.

Стимульний матеріал методики складається з 26 чорно-білих тематичних малюнків, які зображають ситуації взаємодії дитини з дорослими (зокрема вихователями), батьками та однолітками. Обстеження проводиться індивідуально з урахуванням віку та статі досліджуваного. Від дитини очікується словесно-емоційна реакція на запропоновані фруструючі висловлювання. Передбачається, що у відповідях вона проєктує власні

переживання, думки та характерні способи реагування в подібних життєвих ситуаціях.

Даний метод дає змогу оцінити рівень адаптованості підлітка у ситуаціях фрустрації, а також виявити особливості реагування на порушення структурних компонентів самосвідомості з боку значущих дорослих і ровесників. Кожна серія завдань завершується спеціальним проєктивним малюнком, який виконує функцію емоційного «розвантаження» після попередніх фруструючих стимулів.

На основі аналізу полярних типів поведінки В. С. Мухіна виокремила п'ять основних варіантів реагування у фруструючих ситуаціях:

1. Активно залучений – пасивно незалучений тип. При активному типі ситуація сприймається як значуща і викликає захисну активність. Пасивний тип характеризується зниженням значущості ситуації та уникненням реакції, що часто пов'язано із заниженою самооцінкою або пасивними захисними механізмами.
2. Адекватний – неадекватний тип. Адекватні реакції відповідають соціальним нормам поведінки. Неадекватні проявляються у спотвореному реагуванні, коли відповідь не відповідає змісту ситуації (наприклад, вибачення у відповідь на образ).
3. Лояльний – нелояльний тип. Лояльна поведінка є конструктивною та коректною у взаємодії. Нелояльна включає агресію або ігнорування співрозмовника у фруструючій ситуації.
4. Орієнтація на подолання фрустрації – фіксація на ній. У першому випадку поведінка спрямована на пошук виходу із ситуації та її подолання. У другому — поведінка повністю визначається самою фрустрацією і «застрягає» на ній.

Таким чином, наведена методика дозволяє комплексно досліджувати особливості особистісного реагування підлітків у складних емоційних ситуаціях та рівень сформованості їхнього самосвідомлення.

На основі аналізу полярних типів поведінки у фруструючих ситуаціях було виокремлено п'ять основних варіантів реагування.

1. Толерантний адекватно-лояльний тип. Слова персонажів сприймаються як прояв турботи або занепокоєння щодо долі випробуваного. У відповідь зазвичай звучать позитивні висловлювання, обіцянки виправитися або конструктивні запитання, спрямовані на прояснення ситуації: «Мамо, я обов'язково виправлюся», «Чому ви так думаєте?».

2. Толерантний неадекватно-лояльний тип. Реакція характеризується вибаченнями, виправданнями або повною згодою з позицією персонажів. У деяких випадках спостерігається лояльна відповідь навіть на некоректні або провокативні звернення.

3. Адекватний нелояльний агресивний тип. У відповідь на звернення персонажів проявляються агресивні реакції у вигляді образ або перенесення негативу на співрозмовника: «Сам такий!», «Від такого чую!».

4. Адекватний нелояльний ігноруючий тип. Характеризується уникненням відповіді або ігноруванням ситуації фрустрації, а також поясненням подій через зовнішні обставини: «Ну і що?».

5. Пасивний невключений тип. Виявляється у відсторонених реакціях, таких як: «Я промовчу», «Відвернуся», «Не знаю, як вчинити», «Я відсторонюся».

Важливо зазначити, що дана методика не фіксує реальну поведінку особистості у фруструючих ситуаціях, а відображає її проєктивні реакції, тобто ймовірні способи реагування у змодельованих умовах.

Процедура дослідження передбачає інструкцію: «Зараз тобі буде запропоновано серію малюнків. Я говоритиму від імені дорослих, батьків і однолітків, а ти відповідатимеш від імені зображеного хлопця (дівчини)». Під час інструктажу підлітку демонструється персонаж, від імені якого він має відповідати.

Респондент ознайомлюється з висловлюваннями персонажів на малюнках, а його відповіді фіксуються дослідником у спеціальному бланку. У

графі «Примітки» додатково занотовується емоційна експресія для подальшого аналізу.

У бланку відповідей після кожної серії завдань передбачено місце для підрахунку частоти кожного типу реакцій та визначення їхнього відсоткового співвідношення. Отримані індивідуальні показники зіставляються з узагальненим профілем реакцій.

Здатність підлітка долати труднощі без втрати психологічної рівноваги залежить від уміння адекватно оцінювати ситуацію та знаходити конструктивні способи виходу з неї. Високий рівень особистісного розвитку передбачає вихід за межі фруструючої ситуації та використання соціально прийнятних форм реагування. Застосована методика дає змогу не лише оцінити рівень адаптованості, а й виявити специфіку реагування на депривацію окремих структур самосвідомості.

Глибинний рефлексивний тест-самоопис «Хто Я?».

У структурі самосвідомості особистості провідне місце займають ціннісні орієнтації життєвого шляху, тоді як особистісні якості та соціальні ролі виступають наступними за значущістю. Саме на цій основі дослідницею був розроблений глибинний рефлексивний тест-самоопис «Хто Я?», який є унікальним інструментом для вивчення сутнісних характеристик самосвідомості людини. Його мета полягає у виявленні рефлексивного ставлення особистості до самої себе.

Пошук відповіді на запитання «Хто Я?» вимагає глибокого занурення у внутрішній світ людини, осмислення власних цінностей, усвідомлення себе як унікальної індивідуальності та водночас як представника певної соціальної спільноти.

Метод передбачає відсутність часових обмежень і багаторазове (зазвичай 15 разів) самостійне формулювання відповіді на запитання «Хто Я?», що ґрунтується на емпірично встановленій оптимальній кількості реакцій. Такий підхід дає змогу людині звернутися до власного «Я», усвідомити себе, переосмислити своє місце у світі. Завершальним етапом є

рефлексивна бесіда, що має поглиблену соціально-психологічну спрямованість. Під час виконання методики респонденту пропонується відповідати так, ніби він веде діалог із самим собою, а прагнення до уточнення та пояснення власних відповідей заохочується.

Опрацювання отриманих результатів включає як кількісний, так і якісний аналіз. Якісна інтерпретація здійснюється за допомогою феноменологічного підходу, у межах якого наукову цінність має навіть одиничний факт за умови його детального опису та змістовного аналізу. Кількісні дані використовуються як допоміжний інструмент узагальнення результатів.

Запитання «Хто Я?» є природним для людини, однак водночас воно є одним із найскладніших, оскільки пов'язане з глибоким самопізнанням і усвідомленням власної ідентичності.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було розглянуто теоретико-методологічні та практичні аспекти психологічної діагностики й корекції в контексті супроводу розвитку особистості, зокрема дітей і підлітків, які перебувають у складних соціальних умовах. Аналіз показав, що сучасна психологічна діагностика ґрунтується на принципі поєднання якісних і кількісних методів, що забезпечує більш повне та багатовимірне розуміння особистості.

Встановлено, що провідну роль у діагностичній роботі відіграють динамічний підхід, принцип активної участі досліджуваного та орієнтація на зону найближчого розвитку. Це дозволяє не лише оцінювати актуальний рівень розвитку, а й прогнозувати його подальшу динаміку та визначати потенційні ресурси дитини.

Окремо підкреслено значущість проєктивних, бесідних і спостережних методів, які забезпечують доступ до глибинних особистісних характеристик,

емоційних реакцій і особливостей самосвідомості. Їх використання особливо важливе у роботі з підлітками-сиротами та дітьми, що виховуються в інтернатних закладах, оскільки вони дозволяють виявити приховані аспекти переживань і поведінки.

У розділі також проаналізовано принцип багаторівневої діагностики, що передбачає інтеграцію різних рівнів аналізу психічного розвитку та формування цілісного психологічного висновку. Такий підхід створює підґрунтя для визначення ефективних напрямів психокорекційної та розвивальної роботи.

З'ясовано, що сучасні корекційні програми спрямовані не лише на усунення окремих порушень, а й на створення умов для повноцінного розвитку особистості, формування її внутрішніх ресурсів та саморозвитку. При цьому важливою умовою ефективності психологічного супроводу є його безперервність, комплексність і орієнтація на індивідуальні особливості дитини.

Таким чином, другий розділ підтверджує, що сучасний психологічний супровід є інтегративною системою діагностичних, корекційних і розвивальних заходів, спрямованих на забезпечення гармонійного становлення та соціально-психологічної адаптації особистості.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ ЧАСТИНИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДЛІТКІВ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

3.1. Аналіз результатів проєктивного тесту депривації структурних компонентів самосвідомості

Розглянемо результати діагностики за проєктивною методикою депривації структурних компонентів самосвідомості (В.С. Мухіна).

Таблиця 3.1.

Реакції в ситуації фрустрації хлопчиків-підлітків сиріт та хлопчиків-підлітків із родин(в %)

№ серії	Депривуючі персонажі	Типи реакцій [□]					
			1	2	3	4	5
1	Дорослий	Підлітки-сироти	8	38,7	42	9	7,7
		Підлітки із родин	19	32,7	25,7	12	15
2	Батьки / Референтний дорослий	Підлітки-сироти	7,7	42,7	20	9,5	20,5
		Підлітки із родин	14,7	37	27	10,7	15
3	Однолітки	Підлітки-сироти	5	22	60,7	7,7	9
		Підлітки із родин	12	23,7	40,7	10,7	15,7

Примітка: Типи реакцій: 1 — толерантний, адекватний, лояльний; 2 — толерантний, неадекватний, лояльний; 3 — адекватний, нелояльний, агресивний; 4 — адекватний, нелояльний, ігноруючий; 5 — пасивний тип поведінки.

У таблиці 3.1 подано результати дослідження особливостей реагування підлітків-сиріт та підлітків із повних родин у ситуаціях фрустрації, що моделюються через взаємодію з різними депривуючими персонажами: дорослим, батьками (референтним дорослим) та однолітками. Аналіз здійснюється за п'ятьма типами реакцій: від конструктивних (толерантних і адекватних) до деструктивних і пасивних.

1. Загальна характеристика реакцій на взаємодію з дорослим

У ситуаціях взаємодії з дорослим простежується чітка різниця між двома групами респондентів. Підлітки-сироти демонструють переважання агресивно-нелояльних реакцій (42%) та толерантно-неадекватних (38,7%), тоді як частка конструктивних відповідей (тип 1) є значно нижчою (8%). Це свідчить про напружене сприйняття дорослого як фруструючого чинника та перевагу емоційно захисних форм реагування.

Натомість підлітки з родин частіше використовують більш адаптивні стратегії: у них вищий рівень толерантно-адекватних реакцій (19%) і нижчий рівень агресії (25,7%). Хоча й у цій групі домінують неадекватні лояльні реакції (32,7%), загальна структура відповідей є більш збалансованою.

2. Реакції на батьків/референтного дорослого

У ситуації взаємодії з батьками або значущим дорослим у підлітків-сиріт зберігається тенденція до домінування толерантно-неадекватних реакцій (42,7%) та агресивних відповідей (20%). Це може свідчити про внутрішній конфлікт у сприйнятті дорослих фігур, які одночасно є значущими та фруструючими.

Підлітки з родин демонструють більш рівномірний розподіл реакцій: дещо нижчий рівень неадекватної лояльності (37%) та агресії (27%), а також вищу частку адаптивних відповідей у порівнянні з сиротами. Це може бути пов'язано з наявністю стабільнішої емоційної підтримки в сімейному середовищі.

3. Реакції на однолітків

Найбільш виражені відмінності між групами спостерігаються у взаємодії з однолітками. У підлітків-сиріт домінує агресивний тип реагування (60,7%), що є суттєво вищим показником порівняно з іншими ситуаціями. Це може свідчити про труднощі соціальної інтеграції та підвищену конфліктність у міжособистісних стосунках.

У підлітків із родин також переважає агресивний тип (40,7%), однак його частка значно нижча, ніж у сиріт. Водночас у цій групі зростає частка

толерантних і адаптивних реакцій, що свідчить про кращу сформованість соціальних навичок і вищий рівень емоційної регуляції.

4. Порівняльні тенденції

Загалом результати таблиці демонструють системну різницю між двома групами. Підлітки-сироти характеризуються:

- більшою частотою агресивних реакцій;
- високою часткою неадекватної лояльності;
- низьким рівнем конструктивної (адекватно-лояльної) поведінки.

Підлітки з родин, у свою чергу, демонструють:

- відносно вищу адаптивність;
- більш збалансовану структуру реакцій;
- нижчий рівень пасивності та ігнорування.

Отримані дані можуть свідчити про те, що умови сімейного виховання сприяють формуванню більш гнучких і соціально прийнятних стратегій реагування на фрустрацію. Натомість досвід сирітства може бути пов'язаний із підвищеною емоційною вразливістю, недовірою до дорослих та схильністю до захисної агресії як провідного способу самозахисту.

Особливо показовим є те, що у взаємодії з однолітками у сиріт різко зростає агресивність, що може вказувати на труднощі у формуванні рівноправних соціальних відносин і недостатню сформованість навичок конструктивного спілкування.

Таким чином, аналіз таблиці 3.1 засвідчує суттєві відмінності у структурі фрустраційних реакцій між підлітками-сиротами та підлітками з родин. Отримані результати підкреслюють важливість соціального середовища як ключового чинника формування способів емоційного та поведінкового реагування в підлітковому віці.

Розглянемо розподіл типів реакцій у хлопчиків-сиріт за окремими компонентами самосвідомості (см. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Типи реакцій та депривацію окремих компонентів самосвідомості
підлітків-сиріт (в %)**

Компоненти самосвідомості	Типи реакцій □				
	1	2	3	4	5
Ім'я	6,4	16,6	58,0	9	11,8
Домагання на визнання	6,8	28,4	42,6	10,8	12,4
Статева ідентифікація	4,7	37,6	34	14,8	10,7
Психологічний час особистості	9,8	33,3	27,5	12,7	17,7
Психологічний простір особистості	17	35,6	32	11,7	7,3

Примітка: Типи реакцій: 1 — толерантний, адекватний, лояльний; 2 — толерантний, неадекватний, лояльний; 3 — адекватний, нелояльний, агресивний; 4 — адекватний, нелояльний, ігноруючий; 5 — пасивний тип поведінки.

У таблиці 3.2 представлено розподіл типів реакцій підлітків-сиріт у ситуаціях депривації окремих структурних компонентів самосвідомості: імені, домагань на визнання, статевої ідентифікації, психологічного часу та психологічного простору особистості. Аналіз здійснюється за п'ятьма типами реагування — від адаптивних (толерантно-адекватних) до пасивних.

1. Загальні тенденції реагування

Загальна картина свідчить про домінування неадекватно-лояльних (тип 2) та агресивно-нелояльних (тип 3) реакцій у більшості компонентів самосвідомості. Це вказує на те, що підлітки-сироти часто реагують на деприваційні впливи або через зовнішньо прийнятні, але психологічно не зовсім адекватні форми, або через відкриту агресію. Конструктивні толерантно-адекватні реакції (тип 1) загалом представлені значно слабше, що свідчить про недостатню сформованість адаптивних механізмів самосвідомості.

2. Реакції у сфері «Ім'я»

Найбільш вираженою особливістю є домінування агресивного типу реакцій (58%), що є найвищим показником серед усіх компонентів. Це може свідчити про високу чутливість до порушення базового рівня ідентичності, пов'язаного з власним «Я». Водночас низький рівень конструктивних реакцій (6,4%) вказує на труднощі у прийнятті себе та слабку внутрішню стабільність самосвідомості.

3. Домагання на визнання

У цій сфері також переважає агресивний тип реагування (42,6%), однак значною є частка неадекватно-лояльних реакцій (28,4%). Це може свідчити про суперечливе ставлення до потреби у визнанні: з одного боку, вона є значущою, з іншого — реалізується через неефективні або захисні стратегії поведінки. Пасивні реакції (12,4%) додатково вказують на фрустрацію потреби у соціальному схваленні.

4. Статева ідентифікація

У сфері статевої ідентичності спостерігається відносно рівномірний розподіл між неадекватно-лояльними (37,6%) та агресивними реакціями (34%). Це може свідчити про внутрішню невизначеність і складнощі у формуванні стабільного образу «Я» в гендерному вимірі. Підвищена частка ігноруючих (14,8%) і пасивних реакцій (10,7%) може вказувати на емоційне уникнення цієї сфери.

5. Психологічний час особистості

У цій компоненті також домінують неадекватно-лояльні реакції (33,3%) та агресивні (27,5%), що свідчить про складнощі в інтеграції минулого, теперішнього і майбутнього у цілісну часову перспективу. Підвищена частка пасивних реакцій (17,7%) може відображати певну відстороненість від перспектив майбутнього та знижену життєву активність.

6. Психологічний простір особистості

У цій сфері спостерігається відносно вищий рівень толерантно-адекватних реакцій (17%) порівняно з іншими компонентами, що може свідчити про часткову сформованість соціального сприйняття простору

власних прав і обов'язків. Водночас значна частка неадекватно-лояльних (35,6%) і агресивних реакцій (32%) свідчить про нестабільність у сприйнятті соціальних меж і труднощі у їх прийнятті.

У цілому результати таблиці демонструють, що депривація окремих компонентів самосвідомості у підлітків-сиріт супроводжується переважанням деструктивних та частково компенсаторних форм реагування. Найбільш уразливими є такі сфери, як «ім'я» та «домагання на визнання», що вказує на порушення базових основ ідентичності та самоцінності.

Водночас наявність неадекватно-лояльних реакцій у всіх компонентах свідчить про спроби соціально прийнятної адаптації, однак без достатнього внутрішнього опрацювання ситуації. Агресивні реакції, що стабільно високі у всіх сферах, можуть розглядатися як провідний захисний механізм у ситуаціях фрустрації самосвідомості.

Отримані дані дозволяють зробити висновок про недостатню інтегрованість структури самосвідомості підлітків-сиріт, її підвищену вразливість до деприваційних впливів та домінування захисно-деструктивних стратегій реагування. Це підкреслює необхідність цілеспрямованої психокорекційної роботи, спрямованої на зміцнення ідентичності, формування позитивного образу «Я» та розвиток конструктивних форм соціального реагування.

Таблиця 3.3

Порівняння реакцій в ситуації фрустрації дівчат-сиріт та дівчат із родин (в %)

№ серії	Депривуючі персонажі	Респондент	Типи реакцій				
			1	2	3	4	5
1	Дорослий	Підлітки-сироти	8,5	35,5	38	9	9
		Підлітки із родин	10,5	35	35	6	13,5
2	Батьки / референтний дорослий	Підлітки-сироти	9	43	21,5	9	17,5
		Підлітки із родин	9,5	38	29,5	16	7
3	Однолітки	Підлітки-сироти	3,7	21	60,7	10	10
		Підлітки із родин	11,7	18,7	44,7	15	11,6

Примітка: Типи реакцій: 1 — толерантний, адекватний, лояльний; 2 — толерантний, неадекватний, лояльний; 3 — адекватний, нелояльний, агресивний; 4 — адекватний, нелояльний, ігноруючий; 5 — пасивний тип поведінки.

У таблиці 3.3 подано порівняльний аналіз типів реакцій у ситуаціях фрустрації у двох групах дівчат-підлітків: сиріт та вихованок із повних родин. Розглядаються реакції на депривуючі впливи з боку дорослого, батьків (або референтного дорослого) та однолітків. Поведінкові реакції класифіковано за п'ятьма типами — від конструктивно-адаптивних до пасивних.

1. Загальна характеристика реакцій

У цілому в обох групах домінують два типи реакцій — неадекватно-лояльні (тип 2) та агресивно-нелояльні (тип 3). Це свідчить про те, що незалежно від умов виховання, дівчата-підлітки переважно використовують або зовні соціально прийнятні, але внутрішньо неефективні стратегії реагування, або відкрито конфліктні форми поведінки.

Водночас у підлітків-сиріт частіше фіксується більш різка поляризація реакцій, особливо у взаємодії з однолітками, що свідчить про підвищену емоційну напруженість у соціальних контактах.

2. Реакції на депривацію з боку дорослого

У ситуації взаємодії з дорослим показники обох груп є відносно близькими. У підлітків-сиріт дещо вищий рівень агресивних реакцій (38%), тоді як у дівчат із родин цей показник становить 35%.

Толерантно-неадекватні реакції майже однакові (35,5% та 35%), що свідчить про схожі труднощі в інтерпретації вимог дорослих та схильність до компромісних, але внутрішньо неузгоджених форм реагування.

Пасивні реакції вищі у вихованок із родин (13,5% проти 9%), що може свідчити про більшу схильність до уникнення конфлікту через соціально засвоєні норми стриманості.

3. Реакції на батьків / референтного дорослого

У цій сфері спостерігаються найбільш виражені відмінності між групами.

У підлітків-сиріт домінують неадекватно-лояльні реакції (43%), що може свідчити про емоційно амбівалентне ставлення до фігури значущого

дорослого: з одного боку — потреба в прийнятті, з іншого — недостатня сформованість адекватних способів вираження почуттів.

У дівчат із родин цей показник нижчий (38%), натомість більш вираженою є агресивна реакція (29,5% проти 21,5% у сиріт), що може свідчити про більшу відкритість у вираженні негативних емоцій у безпечнішому сімейному середовищі.

Пасивні реакції значно вищі у сиріт (17,5% проти 7%), що вказує на частіше використання емоційного уникнення як захисного механізму.

4. Реакції на однолітків

Найбільш контрастні результати спостерігаються у взаємодії з однолітками.

У дівчат-сиріт домінує агресивний тип реакцій (60,7%), що є найвищим показником серед усіх ситуацій у таблиці. Це свідчить про високий рівень внутрішньої напруги, труднощі соціальної інтеграції та можливі проблеми у формуванні довірливих міжособистісних стосунків.

Для порівняння, у дівчат із родин цей показник значно нижчий (44,7%), що свідчить про більш адаптивні стратегії взаємодії з ровесниками.

Толерантно-адекватні реакції також вищі у вихованок із родин (11,7% проти 3,7% у сиріт), що вказує на кращу соціальну регуляцію поведінки та вищий рівень комунікативної компетентності.

Отримані дані дозволяють зробити кілька важливих узагальнень:

1. Підлітки-сироти демонструють більш виражену схильність до агресивних реакцій, особливо у взаємодії з однолітками, що може бути наслідком дефіциту стабільних емоційних зв'язків і досвіду безпечної комунікації.

2. У дівчат із родин частіше спостерігається баланс між агресивними та толерантними формами реагування, що свідчить про більш гнучкі соціальні стратегії.

3. Неадекватно-лояльні реакції є універсальними для обох груп, що вказує на вікову специфіку підліткового періоду — схильність до внутрішніх конфліктів між емоційними переживаннями та соціальними нормами.

4. Пасивні реакції більш характерні для сиріт у сфері взаємодії з дорослими, що може свідчити про формування вивченого безсилля або унікального стилю поведінки.

Таким чином, результати таблиці демонструють, що соціальне середовище виховання суттєво впливає на характер фрустраційних реакцій дівчат-підлітків. У вихованок-сиріт простежується тенденція до більшої емоційної поляризації, домінування агресивних реакцій у соціальних контактах та частішого використання пасивних форм поведінки як способу психологічного захисту. У дівчат із родин реакції є більш збалансованими та соціально регульованими, що свідчить про вищий рівень адаптаційних ресурсів особистості.

Таблиця 3.4

Порівняння реакцій між хлопчиками та дівчатками

Компонент саамосвідомос ті	№ серії та фруструючі персонажі	Стать Критерій Фішера	Тип реакції				
			1	2	3	4	5
Ім'я	I – Дорослий	Хлопчики	2,8	15,6	617	13,0	7,9
		Дівчата	6	2,7	61	17,7	16
		критерій Ф		0,5%			
	II – Батьки / Референтний дорослий	Хлопчики	7,9	38,7	18,1	10,5	25,8
		Дівчата	22	32	37	7,7	7,7
		критерій Ф			0,5%		0,5%
	III – Однолітки	Хлопчики	9,4	17,1	55,6	7,9	11,1
		Дівчата	7,9	7,9	64,8	7,9	12,5
		критерій Ф					
Домагання на визнання	I – Дорослий	Хлопчики	10,5	32,0	46,4	2,8	10,5
		Дівчата	7,9	22,7	56	11	6
		критерій Ф					
	II – Батьки / Референтний дорослий	Хлопчики	2,6	47,4	17,9	14,9	17,9
		Дівчата	3,9	43,9	32,7	12,1	12,8
		критерій Ф					
	III – Однолітки	Хлопчики	12,7	9,6	0	8,0	12,0
		Дівчата	7,7 9	10,89		7,7	11,8
		критерій Ф				8	

Компонент саамосвідомос- ті	№ серії та фруструючі персонажі	Стать Критерій Фішера	Тип реакції				
			1	2	3	4	5
Статева ідентифікація	I – Дорослий (учитель, вихователь)	Хлопчики Дівчата критерій Ф	10,5 2,6	37,0 52	46,4 32,7	11,6 18,0	7,0 6,9
	II – Батьки / Референтний дорослий	Хлопчики Дівчата критерій Ф	7,9 6	18,1 47,7 0,01%	36,1 7,7 0,01%	5,3 12,7	33,5 27,7
	III – Однолітки	Хлопчики Дівчата критерій Ф	2,8 2,7	43,8 57,7	52 36 0,05%	10,4 14	12,4 18
Перспективи особистості	I – Дорослий (учитель, вихователь)	Хлопчики Дівчата критерій Ф	9,37 11,0	40 38,2	31,4 24,8	10,3 12,7	10,3 13,6
	II – Батьки / Референтний дорослий	Хлопчики Дівчата критерій Ф	11,1 13,4	36,0 42	34,6 23,	12,0 9,4	7,9 14,0
	III – Однолітки	Хлопчики Дівчата критерій Ф	12,0 7,9	26,8 21,7	37,7 41,7	8,0 9,4	17,4 22
Адаптація	I – Дорослий (учитель, вихователь)	Хлопчики Дівчата критерій Ф	7,9 22,7 0,05%	66,9 37 0,01%	18,1 32,7	5,3 2,7	2,8 7,7
	II – Батьки / Референтний дорослий	Хлопчики Дівчата критерій Ф	15,6 22,7	61,7 56	10,7 12,7	13,8 11,3	10,5 12
	III – Однолітки	Хлопчики Дівчата критерій Ф	5,3 8,9	15,6 19	52,8% 46,4 0,05%	25,1 26,9	7,9 6,4

Примітка: Типи реакцій: 1 — толерантний, адекватний, лояльний; 2 — толерантний, неадекватний, лояльний; 3 — адекватний, нелояльний, агресивний; 4 — адекватний, нелояльний, ігноруючий; 5 — пасивний тип поведінки.

У таблиці 3.4 представлено порівняльний аналіз реакцій у ситуаціях фрустрації між хлопчиками та дівчатками-підлітками за компонентами самосвідомості (ім'я, домагання на визнання, статева ідентифікація, перспективи особистості та адаптація). Додатково подано статистичну значущість відмінностей за критерієм Фішера. Результати дозволяють

простежити як гендерні особливості реагування, так і специфіку взаємодії з різними соціальними агентами (дорослі, батьки, однолітки).

У цілому в обох групах (хлопчики та дівчатка) домінують неадекватно-лояльні (тип 2) та агресивно-нелояльні реакції (тип 3). Це свідчить про те, що підлітки незалежно від статі перебувають у стані внутрішньої напруги між соціальними вимогами та власними емоційними реакціями.

Водночас простежуються суттєві гендерні відмінності:

- хлопчики частіше демонструють агресивні реакції (тип 3);
- дівчатка частіше використовують соціально-пристосувальні або неадекватно-лояльні реакції (тип 2);
- у дівчат помітніші прояви пасивності у складних соціальних ситуаціях.

Компонент «Ім'я»

Дорослі як фруструючий фактор

У хлопчиків частіше спостерігається агресивна реакція (61%), тоді як у дівчат цей показник нижчий. Дівчата частіше демонструють неадекватно-лояльні реакції, що свідчить про прагнення уникнути конфлікту шляхом компромісу або внутрішнього прийняття ситуації.

Батьки / референтний дорослий

У цій сфері у дівчат більш виражені як неадекватно-лояльні, так і агресивні реакції, але загалом спостерігається більша варіативність відповідей. Хлопчики демонструють більш жорсткі реакції з тенденцією до зовнішнього вираження емоцій.

Однолітки

У обох групах домінує агресивний тип реакції, але у хлопчиків він більш виражений (55,6% проти 64,8% у дівчат). Це свідчить про високий рівень емоційної напруги у сфері самоідентифікації через соціальні взаємини.

3. Домагання на визнання

У цій сфері простежується цікава тенденція:

- у взаємодії з дорослими дівчата демонструють більш високий рівень агресивних реакцій (56%),
- хлопчики частіше реагують через агресивність, але з більшою часткою толерантно-неадекватних форм.

У взаємодії з батьками у дівчат переважає неадекватно-лояльна стратегія (43,9%), що може свідчити про підвищену залежність від оцінки значущого дорослого.

У ситуації з однолітками обидві групи демонструють змішаний характер реакцій із мінімальним рівнем агресії, що може вказувати на більшу соціальну рівновагу у цій сфері.

Статева ідентифікація

Цей компонент є одним із найбільш чутливих до гендерних відмінностей.

- Дівчатка частіше демонструють агресивні та неадекватно-лояльні реакції, особливо у взаємодії з дорослими та батьками.
- Хлопчики виявляють більш виражену агресивність у контакті з однолітками (52%) та значну частку неадекватно-лояльних реакцій.

Статистично значущі відмінності (0,01–0,05%) свідчать про глибоку диференціацію гендерної ідентичності у процесі соціальної взаємодії.

Перспективи особистості

У цьому компоненті спостерігається відносна стабільність розподілу реакцій у двох групах, однак:

- дівчатка частіше демонструють неадекватно-лояльні реакції у взаємодії з батьками та однолітками,
- хлопчики більш схильні до агресивних стратегій, особливо у взаємодії з однолітками (37,7%).

Це може свідчити про різні стилі планування майбутнього: у дівчат — орієнтація на соціальне схвалення, у хлопчиків — на активне відстоювання власної позиції.

Адаптація

Адаптаційні реакції демонструють найбільш чіткі статистично значущі відмінності.

- У взаємодії з дорослими дівчатка показують вищий рівень толерантно-адекватних реакцій (22,7%), тоді як хлопчики — значно вищу частку агресивних і неадекватних реакцій.

- У взаємодії з батьками обидві групи демонструють високий рівень неадекватно-лояльних реакцій, але у дівчат він трохи вищий.

- У взаємодії з однолітками у хлопчиків значно частіше спостерігається агресивний тип реагування (52,8%), тоді як у дівчат — більш збалансована структура реакцій.

Гендерні особливості реагування

Узагальнення дозволяє виділити ключові відмінності:

Хлопчики:

- більш схильні до агресивних реакцій (тип 3);
- мають нижчий рівень соціально-адаптивних стратегій у взаємодії з дорослими;
- демонструють більшу прямолінійність у фрустраційних ситуаціях.

Дівчатка:

- частіше використовують неадекватно-лояльні реакції (тип 2);
- схильні до соціального компромісу та емоційного уникнення;
- демонструють більш гнучкі, але внутрішньо суперечливі стратегії поведінки.

Отримані дані свідчать про суттєві гендерні відмінності у структурі фрустраційних реакцій підлітків. Хлопчики демонструють більш зовнішньо-агресивний стиль реагування, тоді як дівчатка частіше використовують соціально-компромісні або внутрішньо суперечливі форми поведінки.

Загалом обидві групи перебувають у стані недостатньо сформованої емоційно-особистісної регуляції, що проявляється у домінуванні неадекватних або агресивних реакцій. Це підкреслює необхідність цілеспрямованої психокорекційної роботи, спрямованої на розвиток конструктивних форм

соціальної взаємодії, підвищення рівня саморегуляції та формування стабільної гендерної ідентичності.

Таблиця 3.5

**Типи реакцій підлітків-сиріт на пропозицію скоїти
асоціальний вчинок(в %)**

№ серії	Параметри	Типи реакцій					
		Загальний розподіл	1	2	3	4	5
1	Розподіл за типами реакцій		67	13	14,7	4,7	5
2	згода	61,56	100	0,0	0,0	0,0	0,0
3	відмова	38,48	46	17,7	22,7	7,7	7,7

Примітка: Типи реакцій: 1 — толерантний, адекватний, лояльний; 2 — толерантний, неадекватний, лояльний; 3 — адекватний, нелояльний, агресивний; 4 — адекватний, нелояльний, ігноруючий; 5 — пасивний тип поведінки.

У таблиці 3.5 подано розподіл типів реакцій підлітків-сиріт на ситуацію пропозиції скоїти асоціальний вчинок. Аналіз здійснюється у двох ключових поведінкових варіантах — згода та відмова, а також у загальному розподілі реакцій за п'ятьма типами (від адаптивно-лояльних до пасивних).

1. Загальний розподіл реакцій

У першому блоці таблиці представлено узагальнену картину поведінки підлітків-сиріт. Найбільшу частку становить толерантно-адекватний лояльний тип реакції (67%), що свідчить про переважання соціально прийнятних форм реагування.

Водночас помітно, що:

- неадекватно-лояльні реакції (14,7%) займають друге місце;
- агресивні нелояльні (4,7%) та пасивні (5%) реакції представлені значно менше.

Це свідчить про загальну тенденцію до зовнішньо соціально прийнятної поведінки, однак із наявністю внутрішніх коливань та часткової нестійкості моральних орієнтацій.

2. Ситуація «згоди» на асоціальний вчинок

Найбільш показовим є блок, де фіксується реакція підлітків, які погоджуються на асоціальну дію.

Тут спостерігається 100% прояв толерантно-адекватного лояльного типу (тип 1), тоді як інші типи реакцій повністю відсутні.

Це може свідчити про кілька важливих психологічних особливостей:

- згода у даному випадку не супроводжується внутрішнім конфліктом, а сприймається як прийнятна або нейтральна дія;
- підлітки, які погоджуються, демонструють високий рівень зовнішньої конформності;
- можливе зниження критичності мислення щодо моральної оцінки ситуації;
- ймовірна недостатня сформованість внутрішніх соціально-нормативних заборон.

Таким чином, згода на асоціальну поведінку у цієї групи не супроводжується різнотипними реакціями, що вказує на одновекторність поведінкової стратегії.

3. Ситуація «відмови» від асоціального вчинку

У випадку відмови картина є значно більш диференційованою.

Найбільшу частку становить:

- толерантно-адекватний лояльний тип (46%), що свідчить про конструктивну та соціально прийнятну позицію відмови.

Однак одночасно спостерігаються інші реакції:

- агресивні нелояльні (22,7%) — відмова через конфронтацію;
- неадекватно-лояльні (17,7%) — внутрішньо суперечлива відмова;
- ігноруючі (7,7%) — уникнення ситуації;
- пасивні (7,7%) — відсутність активної позиції.

Моральна регуляція поведінки

Отримані дані свідчать, що у підлітків-сиріт моральна регуляція поведінки перебуває на етапі становлення. Це проявляється у тому, що:

- частина підлітків здатна демонструвати конструктивну відмову;

- інша частина реагує через агресію або пасивність;
- присутні внутрішні суперечності у прийнятті соціальних норм.

Конформність та вплив середовища

Високий рівень «чистої згоди» (тип 1 = 100%) у відповідній ситуації може свідчити про підвищену схильність до соціального впливу, що є характерним для підлітків, позбавлених стабільного сімейного контролю та підтримки.

Захисні механізми

У структурі відмови помітна наявність:

- агресивних реакцій як способу самоствердження;
- ігнорування як уникнення відповідальності;
- пасивності як прояву психологічної нестійкості.

Це вказує на те, що відмова від асоціальної поведінки не завжди базується на внутрішньо усвідомлених моральних принципах, а часто є результатом ситуативних або захисних реакцій.

У цілому результати таблиці демонструють:

- переважання соціально прийнятних форм реагування у загальній структурі поведінки;
- високу конформність у ситуації прямої згоди на асоціальну дію;
- неоднорідність реакцій у ситуації відмови;
- наявність значної частки емоційно-імпульсивних і пасивних стратегій.

Це дозволяє зробити висновок, що у підлітків-сиріт морально-нормативна сфера поведінки є недостатньо стабільною та значною мірою залежить від ситуаційного контексту. Відмова від асоціальних дій не завжди є результатом внутрішньо сформованих ціннісних орієнтацій, а може бути зумовлена емоційними реакціями або зовнішніми обставинами.

Отримані дані свідчать про необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на:

- формування стійких моральних норм;
- розвиток критичного мислення щодо соціальних впливів;

- зміцнення внутрішньої позиції особистості;
- зниження залежності від ситуативної конформності.

Це є важливою умовою формування зрілої соціальної поведінки у підлітків-сиріт.

3.2. Аналіз рефлексивного тесту-самозвіту «Хто я?»

У дослідженні брали участь 80 підлітків. Для проведення порівняльного аналізу було сформовано чотири рівні за чисельністю групи (по 40 осіб у кожній). До першої групи увійшли хлопчики з дитячих будинків, до другої — хлопчики з сімей; відповідно третю та четверту групи становили дівчатка з дитячих будинків і дівчатка із сімей.

Середній вік учасників у всіх групах був приблизно однаковим і становив 14–15 років. Серед вихованців близько 13% становили підлітки, які перебували на обліку в поліції або на внутрішньому обліку закладу. Ця категорія так званих «важких» (делінквентних) підлітків досліджувалася разом з іншими респондентами без окремого виключення.

Класифікація персональних ідентифікацій охоплювала такі параметри: зовнішні характеристики, стан здоров'я, рівень матеріального забезпечення, освіта, професійні орієнтації, інтереси, моральні якості та рівень самооцінки. Соціально-групова ідентифікація включала ототожнення з людством («я — людина»), з Батьківщиною («я — патріот»), сімейні ролі (батько, мати, син, брат), етнічну належність, ідентифікацію з громадянами своєї країни (наприклад, «я — українець»), а також інші соціальні належності. Загалом у межах дослідження було виділено 23 категорії відповідей для кожного типу ідентифікації.

Частина категорій у відповідях респондентів не була представлена зовсім. Зокрема, не виявлено ідентифікацій із високим соціальним статусом, політичними партіями чи окремими соціальними структурами. Водночас було

додатково введено такі категорії, як ідентифікація зі школою та власною роллю у шкільному середовищі, що виявилось значущим для підлітків.

У підсумку аналізу використовувалося 44 категорії відповідей. Частина з них мала поодинокі прояви і не включалася до узагальненого опису результатів. Підлітки найчастіше використовували такі форми соціальної самоідентифікації: етнічна належність, родинні зв'язки, ідентифікація з громадянами своєї країни, з Батьківщиною, майбутні сімейні ролі, ототожнення з людством, ідея «я — землянин», ідентифікація з місцем проживання, зі своїм домом, зі статусом у школі, з однокласниками та друзями, а також релігійна належність, участь у соціальних групах і персоналізована ідентифікація з конкретними людьми.

Категорія особистісної ідентичності включала: зовнішні дані, демографічні характеристики, матеріальне становище, стан здоров'я (у тому числі оцінки фізичної сили або спортивності), самооцінку як живої істоти, освітній рівень (клас навчання), професійні орієнтації (як реальні, так і майбутні), моральні та етичні якості, темперамент, життєві цілі (ближні та віддалені), інтереси й захоплення, риси характеру, особливості поведінки, оцінку себе як особистості, здібності та таланти, роль учня, життєвий стиль, ставлення до шкідливих звичок, а також власне ім'я.

Аналіз 15 відповідей показав, що найчастіше підлітки-сироти описують себе через власні інтереси (113 згадувань).

На другому місці — характеристики особистісних рис і якостей характеру (54 відповіді).

Третьою за частотою є ідентифікація за демографічними ознаками (48 відповідей).

Досить поширеною також є ідентифікація з людством (40 відповідей).

Далі йдуть згадки про шкільний статус (переважно «учень») — 36 відповідей, особисті уподобання — 31 відповідь, моральні якості — 29 відповідей, а також ідентифікація зі своїм ім'ям — 28 відповідей.

Якщо узагальнити кількість відповідей у перших семи реакціях, вимальовується така структура самоописів.

Провідне місце посідає ідентифікація з людством (40 рефлексивних відповідей).

Далі з приблизно рівною частотою фіксуються згадки про родинні зв'язки та інтереси (по 35 відповідей).

Наступними за значущістю є вказівки на шкільний статус (29 відповідей), демографічні характеристики (22 відповіді) та власне ім'я (20 рефлексій).

У хлопчиків, які виховуються в інтернатних закладах, повністю відсутні або не представлені ідентифікації з батьківщиною, зі своїм класом, образом «землянина», житлом, а також із формальними соціальними організаціями.

Окремі компоненти самоопису (етичні якості, особливості темпераменту, постановка найближчих і віддалених цілей, ідентифікація з однокласниками чи друзями) або виражені мінімально, або практично не трапляються.

Аналіз відповідей дівчат-сиріт показує іншу структуру самосприйняття.

Найбільш частими є згадки про риси характеру та особистісні особливості (113 відповідей).

Другу позицію займають інтереси та захоплення (64 рефлексії), третю — родинні зв'язки (60 відповідей).

Далі за частотою йдуть демографічні характеристики (45), ідентифікація з людством (36), моральні якості (32), шкільний статус (30), ідентифікація з друзями (28), власне ім'я (27), майбутня професія (26), життєві переваги та ставлення (25), а також майбутні сімейні ролі (24).

Якщо розглядати перші сім найбільш поширених категорій, то провідними залишаються особистісні риси (113) і родинні зв'язки (60).

Далі розташовуються демографічні характеристики (45), ідентифікація з людством (36), моральні якості (32), шкільний статус (30) та ім'я (27).

Окремо слід відзначити зовнішні характеристики, які зустрічаються значно рідше (15 відповідей).

У дівчат, які виховуються в інтернатних умовах, майже не зустрічаються або є поодинокими такі аспекти самоідентифікації, як матеріальне становище, участь у формальних соціальних об'єднаннях, освітні та професійні орієнтири, найближчі й віддалені життєві цілі, оцінка себе як учня, а також ідентифікація з глобальними категоріями на кшталт «я — землянин» чи «я — частина всесвіту». Згадки про батьківщину також поодинокі.

Порівняльний аналіз дозволяє зробити висновок, що хлопчики-сироти частіше, ніж дівчата, ідентифікують себе з навчальним середовищем, навчальними досягненнями, професійними планами та життєвими перспективами.

Натомість дівчата більшою мірою зосереджуються на особистісних рисах, емоційно-ціннісних характеристиках та соціально-демографічних аспектах.

Спільними для обох груп є такі елементи самоопису, як ім'я, родинні зв'язки та ідентифікація з друзями.

Загалом у підлітків із інтернатних закладів частіше трапляються згадки про інтереси, майбутню професійну сферу, ставлення до алкоголю та оцінку з боку інших осіб (достовірно на рівні 1%). Також на рівні тенденції у них частіше фіксуються демографічні характеристики, моральні орієнтири, ідентифікація з людством і колом друзів (рівень значущості 5%).

Натомість для підлітків із повних сімей більш типовими є згадки про етичні якості, майбутні сімейні ролі, самооцінку як особистості, життєві уподобання, особливості світосприйняття, довгострокові цілі та родинні зв'язки.

Якщо проаналізувати перші сім відповідей, то у хлопчиків-підлітків із інтернатних закладів у порівнянні з однолітками з повних сімей загалом не виявлено різко виражених відмінностей. Водночас у дітей-сиріт частіше фіксуються згадки про інтереси та захоплення, ідентифікацію з власним ім'ям,

а також ставлення до шкідливих звичок (статистично значуще на рівні 1%).

Також дещо частіше зустрічаються посилення на особистісні риси, ставлення оточення до них і ідентифікацію з друзями (рівень значущості 5%).

Загалом можна зробити висновок, що Я-концепція хлопчиків-сиріт порівняно з хлопчиками з сімей більше зосереджена на зовнішніх та конкретних характеристиках — інтересах, захопленнях, імені та ставленні до шкідливих звичок. Натомість підлітки з сімей частіше описують себе через особистісні якості та соціально значущі характеристики, тобто в ширшому соціальному контексті.

Якщо враховувати загальну кількість відповідей, то у дівчат із інтернатних установ частіше, ніж у їхніх ровесниць із сімей, зустрічаються згадки про риси характеру, інтереси, майбутню професію, стиль життя та власне ім'я (рівень значущості 1%). Водночас у дівчат із сімей значно частіше простежується самооцінка себе як особистості та індивіда, а також посилення на родинні зв'язки і шкільний статус (рівень значущості 1%).

Аналіз перших семи відповідей загалом підтверджує ці тенденції. Додатково можна відзначити, що для дівчат-сиріт більш вираженою є значущість особистісних рис, а також частіше трапляються вказівки на майбутні сімейні ролі та ідентифікацію з ім'ям. Також на рівні тенденції простежується більша увага до моральних характеристик. Натомість дівчата з сімей частіше описують себе через самооцінку як особистості, власні уподобання та стосунки, а також через роль родича.

Узагальнюючи, можна зазначити, що Я-концепція дівчат із інтернатних закладів більше орієнтована на зовнішні оцінки та окремі характеристики, тоді як у дівчат із сімей виразніше простежується внутрішньоособистісна рефлексія та більш цілісне уявлення про себе як про особистість.

У свою чергу, у хлопчиків-сиріт ідентичність більше пов'язана з інтересами, захопленнями та майбутніми професійними орієнтирами, тоді як хлопчики з сімей частіше описують себе через особистісні якості, сімейні ролі,

етичні характеристики, життєві переваги, довгострокові цілі та ідентифікацію з батьківщиною.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі було здійснено емпіричний аналіз особливостей реагування підлітків-сиріт та підлітків із повних сімей у ситуаціях фрустрації, а також досліджено специфіку їхньої Я-концепції та структур самосвідомості. Отримані результати дозволили виявити як спільні риси, так і суттєві відмінності між досліджуваними групами за низкою психологічних показників.

Встановлено, що характер реакцій підлітків у фруструючих ситуаціях значною мірою залежить від соціального контексту виховання. Підлітки-сироти частіше демонструють агресивні, ігноруючі або пасивні форми реагування, що свідчить про недостатню сформованість конструктивних стратегій подолання труднощів та емоційної регуляції. Натомість підлітки з сімей частіше використовують більш адаптивні та соціально прийнятні способи реагування, що вказує на вищий рівень психологічної адаптованості. Аналіз компонентів самосвідомості показав, що у підлітків-сиріт спостерігається більш обмежена та фрагментарна структура Я-образу, з переважанням конкретних і зовнішніх характеристик. У підлітків із сімей Я-концепція є більш диференційованою, включає ширший спектр соціальних, ціннісних і перспективних уявлень про себе.

Порівняльний аналіз також засвідчив, що дівчата-сироти та хлопчики-сироти частіше орієнтуються на окремі особистісні риси, інтереси та зовнішні соціальні ознаки, тоді як їхні однолітки з сімей більшою мірою схильні до інтегрованої самооцінки, що включає рефлексію особистісних якостей, соціальних ролей, життєвих цілей і ціннісних орієнтацій.

Окремо встановлено, що в умовах депривації значущих соціальних зв'язків у підлітків-сиріт звужується спектр соціальних ідентифікацій, слабше представлені часові перспективи та майбутнє планування, що може ускладнювати процеси особистісного становлення та соціальної адаптації.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що соціальна ситуація розвитку є визначальним чинником формування самосвідомості та поведінкових стратегій підлітків. Отримані дані підкреслюють необхідність цілеспрямованого психологічного супроводу підлітків-сиріт, спрямованого на розвиток адаптивних способів реагування, розширення Я-концепції та формування позитивної життєвої перспективи.

ВИСНОВКИ

У ході виконаного дослідження було теоретично обґрунтовано та емпірично вивчено психологічні особливості самосвідомості та поведінкових реакцій підлітків-сиріт у порівнянні з підлітками, які виховуються в повних сім'ях. Аналіз наукових джерел засвідчив, що розвиток особистості в умовах депривації значущих соціальних зв'язків має специфічні особливості, які відображаються насамперед у структурі Я-концепції, системі соціальних ідентифікацій та способах реагування на фруструючі ситуації.

Узагальнення теоретичних підходів дозволило встановити, що психологічний супровід особистості в умовах інтернатного виховання повинен базуватися на принципах цілісності, індивідуалізації та поетапного розвитку самосвідомості. Особливе значення має поєднання діагностичних і корекційно-розвивальних підходів, що забезпечує більш ефективне розуміння внутрішнього світу підлітка та створення умов для його особистісного становлення.

Емпіричне дослідження виявило суттєві відмінності між підлітками-сиротами та підлітками з сімей у структурі самосвідомості. У дітей, позбавлених сімейного виховання, Я-концепція є більш фрагментарною, орієнтованою на зовнішні характеристики, окремі інтереси та ситуативні соціальні ідентифікації. У підлітків із сімей спостерігається більш цілісне, структуроване та перспективне уявлення про себе, що включає соціальні ролі, ціннісні орієнтації та життєві цілі.

Дослідження реакцій у ситуаціях фрустрації показало, що підлітки-сироти частіше демонструють менш адаптивні форми поведінки (агресивні, ігноруючі або пасивні), тоді як підлітки з сімей більш схильні до конструктивних і соціально прийнятних способів реагування. Це свідчить про різний рівень сформованості емоційної регуляції та соціально-психологічної адаптації у досліджуваних групах.

Отримані результати також підтвердили наявність гендерних особливостей у структурі самосвідомості та поведінкових реакцій підлітків, що проявляються у відмінностях змісту самоописів та пріоритетності окремих ідентифікаційних компонентів.

Загалом встановлено, що умови соціального виховання мають визначальний вплив на формування особистості підлітка, зокрема на розвиток його самосвідомості, системи цінностей та поведінкових стратегій. У дітей-сиріт спостерігаються обмеження у формуванні цілісної Я-концепції та знижена здатність до конструктивного подолання стресових і фруструючих ситуацій.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів для розробки програм психологічного супроводу підлітків-сиріт, спрямованих на розвиток їхньої самосвідомості, формування адаптивних моделей поведінки та розширення соціально-особистісних ресурсів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех; Ін-т змісту і методів навчання. — К., 2018. — 204 с.
2. Бех І.Д. Особистісно-орієнтоване виховання: шляхи реалізації / І.Д. Бех // Рідна школа. – 2020. - №1. – С.10-13.
3. Богуш А.М. Педагогічні нотатки та роздуми /А.М.Богуш. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС. Лтд», 2021. – 224 с.
4. Божук Б.С. Особливості копінг-поведінки соматичних хворих / Б.С. Божук //Український науково-медичний молодіжний журнал. - 2019. - № 4. - С.61-64.
5. Борщевська Л.В. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами / Борщевська Л.В. Зіборова, І.Б.Іванова. - К.: Український інститут соціальних досліджень, 2019. - 70с.
6. Ван Джун. Співвідношення між показниками соціальної та особистісної спрямованості взаємин підлітків та їх мотиваційних і характерологічних особливостей/ Ван Джун, Будіянський М.Ф. //Наука і освіта. – 2008. – № 4–5. – С. 6 – 10.
7. Володько В.М. Індивідуалізація і диференціація навчання / В.М. Володько // Проблеми сучасної педагогічної освіти.– Ч.1.– К., 2021.– 136 с.
8. Виноградова Л.В.Когнітивні аспекти суб'єктивного відображення емоційно важких життєвих ситуацій: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.психол.наук: спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / Л.В.Виноградова. – К., 2021. – 24с.
9. Гречко Л.М. Психологічний супровід дітей з вадами психофізичного розвитку в загальноосвітній школі // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна: Вип.6. – Кам'янець-Подільський – 2023. – С.247–250.

10. Доцевич Т.І. Абнотивність у характеристиці метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи /Т.І.Доцевич //Вісник ОНУ. – 2023. - Т.18. - Вип 4 (30). – С.69-76.
11. Дмитрієва О.Є. Комунікативний розвиток дітей з легкими формами психічного недорозвинення на ранніх етапах онтогенезу/ О.Є. Дмитрієва// Монографія. - Н. Новгород: МДПУ, 2024. - 259 с.
12. Древіцька О.О. Характерні особливості когнітивної сфери дітей молодшого шкільного віку з пограничними психічними розладами / О. О. Древіцька // Збірник наукових праць співробітників НМАПО ім. П. Л. Шупика. -2023. - Вип. 22(2). - С. 250-257.
13. Індивідуальна програма розвитку. Планування спрямоване на дитину: методичні матеріали / під заг. ред. Софій Н.З., Укладачі: Луценко І.В., Заєркова Н.В. – К.: 2025. – 21 с.
14. Зубкова І.Ю. Я-образ для мене та інших / І.Ю.Зубкова // Практична психологія та соціальна робота. – 2019. – № 3. – С. 43.
15. Іванова І.Б. Проблеми соціально-психологічної адаптації дітей-інвалідів / І.Б. Іванова // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин – К., 2024. – С. 32-34.
16. Калініна Т.С. Вивчення особливостей шкільної тривожності у молодших підлітків із затримкою психічного розвитку в спеціальній школі / Калініна Т.С., Мірошник Л.А. // Педагогіка здоров'я. Здоров'я людини в умовах ноосферогенезу: збірник наукових праць III Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 150-річчю з дня народження академіка В.І. Вернадського / За загальною редакцією акад. Прокопенка І.Ф. – Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2019. – С.302–306.
17. Канішевська Л. В. Формування життєвої компетентності вихованців у закладах інтернатного типу / Л.В. Канішевська. – К. : Пед. думка, 2017. – 172 с.

18. Кобильченко В.В. Взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників у розвитку особистості / В.В. Кобильченко // Дефектологія. – 2021. – № 3. – С. 23-26.
19. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості /О.Л. Кононко. - К.: Освіта, 2025. – 256 с.
20. Колосова О.В. Соціальна адаптація дітей з синдромом Дауна / Колосова О.В., Й. Гурал-Пулроле //«Young Scientist». - № 5.2 (57.2). - May, 2018 - С. 49-53.
21. Кордонець В.В. Теоретико-методологічні засади дослідження комунікативно-мовленнєвої сфери/ В.В. Кордонець // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2016. – Том Х. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 28. – С. 243 - 251.
22. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами: [методичний посібник] / С.Л. Коробко, О.І. Коробко – К.: Літера ЛТД, 2018. – 416 с.
23. Костіна Т.О. Теоретико-методичні засади побудови корекційно-розвивальної програми як засобу формування особистісної автономії суб'єкта /Т.О. Костіна // Вісник Харківського національного університету. – 2024. - №1095. – С.30-33.
24. Ліщук Н І Навчаємося з радістю: компенсаторне навчання української мови: Навчально-методичний посібник / Ліщук Н І , Іванченко С В , Макарчук Н О , Морозова Н В , Піддубна П М — К : Вид Пугач О В , 2024 — 176 с
25. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення / Лозниця В.С. – К.: ЕксОб, 2019. – 304 с.
26. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І. Лозова, Г.В. Троцко. – Харків: Вид-во ХДУ, 2023. – 338 с.
27. Маєвська .А. Психологічне благополуччя осіб з різним співвідношенням витіснення і рівня тривожності / А. Маєвська, К.В.

Прокопенко // Вісник Харківського національного університету. Серія: Психологія. – 2022. - № 902. – С. 175-179.

28. Макарчук Н.О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушенням розумового розвитку: монографія / Н.О. Макарчук. – К. : Фенікс, 2024. – 448 с.

29. Манілов І.Ф. Комплексний курс психотренінгу / І.Ф. Манілов // Початкова школа. –2023. – № 8. – С. 27-28.

30. Манцевич В.Ф. Практичні поради вчителю з розвитку педагогічної інтуїції / В.Ф. Манцевич, Н.А. Козенчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2021. – № 3. – С. 9-11.

31. Мартинюк. Ю.О. Сучасна психологічна наука о процессах сприйняття дітей з психофізичними порушеннями/ Ю.О. Мартинюк// Науковий Вісник. № 5- 6 .-Одесса, 2023.- С. 262-271.

32. Міненко А В Формування здатності до саморегуляції у дошкільників з синдромом Дауна: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд психол наук Спец 19 00 08-спеціальна психологія / А В Міненко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут спеціальної педагогіки — ІСПП НАПН України, 2023 — 21 с

33. Мухіна А. Ю. Порівняльний аналіз взаємодії вчителів й учнів при різних моделях організації педагогічної освіти / А. Ю. Мухіна, А. В. Янушоніс // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2024. - Вип. 26. - С. 161-165.

34. Ніколаєску І.О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: науково-методичний посібник / І.О. Ніколаєску. —Черкаси: ОПОПП, 2024. – 76 с.

35. Прашко О.В. Особливості розвитку соціальної компетентності у підлітків / О.В. Прашко // Освіта то розвиток обдарованої особистості № II ЦД) /11 /2023. С. 23-27

36. Рябуха І.М. Управління розвитком соціальної компетентності учнів: зміст, структура, модель / І. М. Рябуха. - Херсон: Грінь Д.С., 2022. - 96 с.щ
37. Соколова Г. Б. Психологічний супровід школярів із синдромом Дауна: Монографія / Ганна Борисівна Соколова. – Чернівці: Букрек, 2018. – 344 с.
38. Соколова Г. Б. Проблема психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в наукових дослідженнях/ Г. Б. Соколова // Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова : зб. наук. пр. – Одеса, 2017. – Т. 22. – Вип. 4 (46). – С. 52–59.
39. Ставицька О. Г. Психологічні особливості використання невербальних засобів спілкування у діяльності вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Г. Ставицька. — К., 2019. — 20 с.
40. Тихонова В.О. Дослідження порушення свідомості особистості в дитячому віці та її корекція / В. О. Тихонова // Соціально-психологічний та філософський підхід до проблем сучасного суспільства : матеріали наук. конф., 8 лют.-1 берез. 2016 р., м. Сєверодонецьк. – Сєверодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. – С. 198 - 201.
41. Федоренко О. Особливості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О. Федоренко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 2(74). – 2025. –С. 79 – 85.
42. Хлівнюк Т.П. Особливості формування соціальної компетентності підлітків /Т.П. Хлівнюк //Соціальна сфера:реальність і контури майбутнього. – С.290-293.
43. Юрченко В. М. Психічні стани людини: системний опис / В. М .Юрченко – Рівне: Перспектива, 2016. — 574 с.
44. Aldwin C.M. Stress, coping, and development: An integrative approach / C.M. Aldwin. - New York: Guilford, 2007. – 268 p.

45. Anderson, R. D., & Rubin, H. (1956). Statistical inference in factor analysis. *Proceedings of the Third Berkeley Symposium of Mathematical Statistics and Probability*, 5, 111-150.
46. Asendorpf, J. Development of inhibition in childhood: Evidence for situational specificity and a two factor model // *Devel. Psychol.* specificity and a two factor model // *Devel. Psychol.*
47. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development // Lerner R. M., Petersen A. C., Brooks-Gunn J. (eds). – *Encyclopedia of adolescence*. V. 2. – N. Y., 1991. – P. 746—758.
48. Bavin E. Spatio-visual memory of children with specific language impairment: evidence for generalised processing problems / E. Bavin, P. Wilson, P. Maruff, F. Sleeman // *International Journal of Language and Communication Disorders*. — 2005. — V. 40. — P. 319–332.
49. Boyatzis Ch. Childrens facial and gestural decoding and encoding: relations between skills and with popularity / Ch. Boyatzis, Ch. Satyaprasad // *Nonverbal Behavior*. — 1994. — № 18 (1). — P. 37—55.
50. Collins-Moore, M. S. (1984). Birth and diagnosis: A family crisis. In M. G. Eisenberg, L. C. Sutkin, & M. A. Jansen (Eds.), *Chronic illness and disability through the life span: Effects on self and family* (pp. 39-46). New York: Springer.