**Розділ 1**

**Теоретико-методологічні ПІДХОДИ ДО вивчення процесу соціаЛІЗАЦІЇ особистості в освітніх закладах різного типу**

**1.1. Аналіз наукових підходів до проблеми соціалізації особистості та його етапності**

 Встановлено, що соціалізація визначається як процес формування особистості у певних соціальних умовах; процес засвоєння нею соціального досвіду, у ході якого вона перетворює його у шаблони, які прийняті у суспільстві. Засвоєння соціального досвіду здійснюється поетапно: на кожній стадії соціалізації спрацьовують різні механізми, що забезпечують становлення різних новоутворень, важливих для формування особистості.

Через процес соціалізації, який є головним соціальним процесом, здійснюється взаємодія між особистістю та соціальним середовищем: інтеграція індивіда в суспільство.

 Зʼясовано, що розвиток особистості забезпечується як соціальною детермінацією – соціалізацією, тобто зовнішньою детермінацією, так і самодетермінацією в процесі індивідуалізації завдяки розвитку самосвідомості, тобто внутрішньою детермінацією. Зʼясовано, що саме поняттям соціалізації охоплюються усі найважливіші етапи формування особистості: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, трудова та післятрудова стадії. На становлення особистості у підлітковому віці спрямовуються проходження перших чотирьох стадій, які різною мірою представлені у освітніх закладах різного типу під час навчання.

Більшість дослідників починають розгляд процесів адаптації особистості в умовах соціальної ізоляції з етапу їх адаптації до таких умов. Наявність у місцях позбавлення волі конфлікту високої інтенсивності ускладнює можливість розгляду стадійності процесу соціалізації в них. Тому, на думку дослідників, більш доцільним виглядає розгляд процесу адаптації по відношенню до осіб, звільнених з місць позбавлення волі [8]. Аналіз обставин звільнення дозволяє дійти висновку про те, що до звільнення можливі лише три типи ставлення до навколишнього – захист, заперечення, а також применшення [8]. Тільки після звільнення або при створенні умов для цього в установах перехідного типу ресоціалізація у них може мати місце в повному обсязі.

Адаптація повʼязана з набуттям досвіду життя на волі, а в особистісній сфері – плюралізму. На цьому шляху найбільшу трудність процесу ресоціалізації може становити їх ізольованість, створювана як представниками суспільства, так і ними самими [66]. Процес адаптації звільненої особи потребує і перебудови її ставлення у вигляді визнання, яке безпосередньо повʼязане зі зміною світогляду, поглядів на навколишнє в ході рефлексії. Подібні радикальні зміни у відносинах з оточуючими особа може зробити лише за наявності умов для індивідуалізації. Період індивідуалізації і сам процес можуть бути розглянуті як прагнення до усвідомлення фактів суміщення процесів праці і відпочинку, самопізнання й пошуку засобів самовираження, а іноді й поняття, що стикується з процесом простого фізіологічного та психологічного відпочинку; воно являє собою певне запобігання інтенсивних процесів адаптації, тимчасову зупинку з усіма можливими на даному етапі процесами і результатами.

Отже, теоретико-методологічний аналіз наукових підходів до проблеми дослідження показав, що соціалізація – це складний процес включення особистості в соціальну практику, придбання нею соціальних якостей, рис, засвоєння соціального досвіду, у ході якого вона перетворює його у власні цінності та орієнтації, вибірково залучає до своєї системи поведінки ті норми і шаблони, які прийняті у суспільстві. Соціально-психологічний підхід до вивчення процесу соціалізації передбачає виділення в ньому двох взаємоповʼязаних напрямків: змістовного, представленого особистісними надбаннями та утвореннями і функціонального, що характеризує те, як і під дією яких соціально-психологічних механізмів відбувається їх формування.

 Встановлено, що процес соціалізації має свої форми (спрямована, неспрямована), різновиди (первинна, вторинна (ресоціалізація)), фактори (біологічні, психологічні, економічні, соціальні, політичні, культурологічні), етапи (адаптація, індивідуалізація, інтеграція, трудова й післятрудова стадії), та поєднує зовнішні впливи на людину – зовнішня інформація, і внутрішній процес відбору цієї інформації, завдяки якому пояснюється наявність, при рівних умовах соціалізації в суспільстві, як просоціальної, так і правопорушної поведінки, зокрема серед неповнолітніх, на становлення особистості яких спрямовуються проходження перших чотирьох етапів соціалізації, які різною мірою представлені в освітніх закладах під час навчання.

### **1.2. Особливості процесу соціалізації неповнолітніх із правопорушною поведінкою в різнотипових освітніх закладах**

До осіб, котрі стали на шлях злочинності, обравши відповідно злочинний тип поведінки, суспільство через інститути соціалізації, органи соціального контролю здійснює ресоціалізацію–відновлення раніше порушених якостей особистості, необхідних їй для повноцінної життєдіяльності в суспільстві. За своєю суттю це процес соціального оновлення особистості, засвоєння нею позитивних з погляду суспільства соціальних норм і цінностей, взірців поведінки. Повʼязана ресоціалізація з руйнуванням засвоєних індивідом у процесі асоціалізації, десоціалізації негативних антигромадських норм і цінностей, прищепленням визнаних суспільством цінностей і вчинків. Ресоціалізуючі заходи здійснюють ті самі соціальні інститути, що й соціалізацію: сімʼя, школа, трудовий колектив, навчальні заклади, громадські організації тощо. Якщо особа скоїла злочин й опинилася в місці позбавлення волі, то процес ресоціалізації передбачає руйнування асоціальних зразків поведінки, поновлення та розвиток у особистості соціально корисних звʼязків із суспільством, закріплення позитивних соціальних цінностей. Над цим працюють спеціальні інститути (виправні заклади, навчальні заклади закритого типу та ін.) [28; 39; 46].

У законодавчих актах, котрі регламентують діяльність пенітенціарної служби України, метою психолого-педагогічної роботи в установах виконання покарань є  ресоціалізація особистості правопорушника. Наголошується на необхідності активного впровадження у кримінально-виконавчу практику новітніх підходів, технологій, форм, методів і засобів соціально-виховної та психологічної роботи. Проблеми ресоціалізації правопорушників вимагають злагоджених, скоординованих дій на основі наукового підходу. Самі ж проблеми соціалізації і ресоціалізації злочинців та піддослідних не є достатньо дослідженими в теорії соціальної психології, пенітенціарній психології, соціальній роботі, тим більше в умовах становлення країни як незалежної держави або докорінних соціальних перетворень [65].

Питання соціалізації та ресоціалізації правопорушників розглядалося науковцями з різних точок зору

Зауважимо, що історія активного використання поняття «ресоціалізація», нараховує небагато більше двох десятків років, з іншого боку, термін «соціалізація» чи похідні від нього використовується науковими апаратами різноманітних наук понад століття. Це призвело до того, що дослідники вкладали в зміст цих понять різні за змістом нюанси, а різноманіття методологічних, ідеологічних, політичних, мовних бар’єрів (оскільки це запозичені терміни) призвело до невиправдано великої кількості трактувань та інтерпретацій їх сутнісних характеристик. Відправним для обох категорій – соціалізації та ресоціалізації – є поняття розвитку особистості. Поняття «розвиток» – досить складне та загальне, більшість психолого-педагогічних досліджень виходить з розуміння розвитку як специфічного процесу змін, результатом якого є виникнення якісно нового, поступального процесу сходження від нижчого до вищого, від простого до складного, накопичення кількісних змін і перехід їх в якісні.

В межах нашого дослідження ця думка важлива тим, що в ній відбито момент розриву між набуттям, засвоєнням індивідом позитивного соціалізаційного набору і нездатністю його відтворити в реальному житті.

Наш аналіз буде неповним без залучення думок вітчизняних дослідників. Так, на думку О. Беци, В. Кривуші, В. Синьова, ресоціалізація неповнолітніх являє собою процес виправлення правопорушника, формування в нього законослухняної поведінки, стимулювання становлення особистості на таку життєву позицію, яка відповідає соціальним нормам, на основі відновлення, збереження й розвитку соціально корисних якостей і відносин особистості під час виконання покарання й подальшої адаптації засудженого до умов самостійного життя на волі.

Останнім часом проблема ресоціалізації засуджених до позбавлення волі набуває в світі не лише актуальний характер, а й стає критерієм оцінки цивілізованості тієї чи іншої країни, ефективної реалізації функцій управління тією чи іншою державою. Зазначені програми вже тривалий час реалізуються в європейських країнах і США. Серед них є неординарні проекти, що становлять особливий інтерес. Так, програма «Defi-Job», запроваджена в одній з вʼязниць Люксембурга розставляє акценти в процесі ресоціалізації у зворотному порядку: у цій програмі правопорушники беруть участь у житті громадянського суспільства, а не навпаки. Лобіювання інтересів у процесі їх адаптації, визнання створених нових стандартів їх зайнятості, підписання угод про фінансування частини поточних витрат з боку держави є тими етапами роботи, через які проходять новостворювані організації по роботі зі звільненими особами. Труднощі з реалізацією програм ресоціалізації повʼязані не тільки з відсутністю можливостей фінансування надзвичайно витратних проектів, але і з тим, що не розроблена єдина концепція соціалізації. Тому найбільш важливою складовою концепції соціалізації покликана стати система її стадій, розглянута нами попередньому підрозділі. Саме вона допоможе сформувати розуміння даного процесу, його практично-прикладну структуру.

У рамках правового світогляду можливе і подальше збереження точок зору на необхідність впливу на особистості з метою її повернення в суспільство, зміни її асоціальних установок і системи ціннісних орієнтацій, відновлення її суспільно корисних звʼязків і відносин. Але вплив можливий лише до певної межі, бо всякий вплив на будь-який обʼєкт природи призводить до зростання у ньому хаотичної складової. Ми можемо лише пробудити бажання змінити свої установки, орієнтири, налаштувати нові відносини або скоригувати старі. Необхідність заміни парадигми правового впливу на парадигму взаємодії під час правової соціалізації, ресоціалізації особливо простежується саме при аналізі процесів індивідуалізації. Даний процес має як психологічну, так і фізіологічну компоненту. Процес індивідуалізації включає в себе інтенсивні процеси змінених станів свідомості, відокремлення і відображення, душевні кризи.

Резюмуючи, зазначимо, що соціалізацію можна розглядати як процесів, спрямований на подолання десоціалізації особистості, тобто відновлення особою якостей, необхідних для нормальної життєдіяльності в суспільстві, засвоєння нових цінностей, соціальних ролей і навичок замість втрачених, деформованих або несформованих, переорієнтація соціального спрямування розвитку особистості шляхом включення її у нові, позитивно орієнтовані міжособистісні стосунки й види діяльності. В роботі з правопорушниками та умовах соціальної ізоляції він безупинний і виступає в кількох взаємозалежних площинах; це головна мета діяльності соціально-психологічної роботи пенітенціарних установ; це психолого-педагогічний процес, що забезпечує досягнення зазначеної мети; це внутрішній процес якісної зміни свідомості, почуттів і поведінки неповнолітніх.

Формування в осіб, які перебувають в умовах соціальної ізоляції, здатності до стабільної самостійної законослухняної поведінки після відбування покарання та за відсутності адміністративного нагляду.

Підбиваючи підсумки можна зазначити, що поняття розвитку особистості, її соціалізації тісно пов’язані між собою. Так соціалізація є одним з основних напрямів розвитку особистості неповнолітніх, пов’язаним із їх взаємодією з оточуючим її суспільством. Відхилення від нормальної, з точки зору більшості в конкретному суспільстві або його цінностей, поведінки будуть сприйматися як десоціалізація. Повернення ж до загальноприйнятих моделей поведінки, виправлення відхилень чи переорієнтування особистості, є ресоціалізацією.

Констатовано, що сімʼях, в яких виховуються підлітки з правопорушною поведінкою, характеризуються функціональною неспроможністю, нездатністю здійснювати виховні функції; серед них превалюють аморальні й асоціальні сімʼї, які мають прямий десоціалізуючий вплив у вигляді зразків аморальної поведінки або антигромадських поглядів і переконань, в результаті яких неповнолітні перестають засвоювати моральні цінності, культивовані основними інститутами соціалізації, і орієнтуються, перш за все, на норми та цінності неформальних криміногенних груп, які відіграють основну роль у формуванні та становленні їх особистості; виступають в якості референтних груп і бажаного середовища спілкування [40].

**1.3. Сучасні підходи до практики соціалізації та ресоціалізації вихованців закритих освітніх закладів**

Стан злочинності в підлітковому середовищі викликає глибоке занепокоєння в суспільстві та спонукає до пошуків нових заходів запобігання їй, вжиття дієвих заходів з боку державних органів та установ з метою профілактики і подолання злочинних проявів. У боротьбі зі злочинністю неповнолітніх загальнопревентивну роль відіграють місця позбавлення волі (виховні колонії) та спеціальні виховні заклади (школи й училища соціальної реабілітації), котрі виконують завдання примусового перевиховання неповнолітніх правопорушників.

Попри незначне зменшення показників підліткової злочинності в Україні, суспільство глибоко занепокоєне станом правопорушень і злочинності серед неповнолітніх та якісними його змінами. Для останніх років характерною є зміна структури злочинності неповнолітніх у бік корисливих та насильницьких діянь. У структурі підліткової злочинності понад дві третини становлять тяжкі та особливо тяжкі злочини. З року в рік підліткова злочинність молодшає. Насторожують факти скоєння правопорушень і злочинів різного ступеня тяжкості дітьми віком 9–11 років, особливої гостроти набуває проблема вчинення правопорушень дітьми віком від 12 до 14 років, адже кожний третій підліток учинив злочин саме в цьому віці. Дедалі частіше підлітки скоюють злочини, раніше властиві лише дорослим (крадіжки, шахрайство, торгівля наркотичними засобами, замахи на життя та здоров’я громадян, сутенерство тощо). Велике занепокоєння викликають організований характер дитячої злочинності, підпорядкування кримінальних підліткових груп дорослим рецидивістам та різноманітним організованим злочинним структурам. Отже, для успішної боротьби з правопорушеннями в дитячому та підлітковому середовищі необхідні грамотна, послідовна робота із запобігання та корекції відхилень у поведінці дітей, глибокий аналіз причин та обставин, які зумовлюють правопорушення [26].

Серед загальних заходів профілактики підліткової злочинності важливе місце відведено закладам соціальної реабілітації. Останнім часом серед їхніх вихованців намітилася стійка тенденція до збільшення кількості дітей. Ураховуючи те, що до закладів соціальної реабілітації направляються переважно педагогічно занедбані учні або діти, які не навчалися взагалі, відкрито класи «вирівнювання». Навчання в них проводиться за індивідуальною програмою, відповідно до рівня навчальних досягнень учнів. Разом із тим недостатня увага приділяється диференційованому навчанню, індивідуальному підходу й ефективному психологічному супроводу учнів у навчальному процесі. Необхідним є впровадження інноваційних педагогічних технологій та адаптованих методик, розроблених колегами за кордоном. Заклади соціальної реабілітації відіграють позитивну роль у запобіганні бездоглядності і правопорушень серед неповнолітніх. Виховно-виправна робота здійснюється на основі поєднання навчання із суспільно корисною продуктивною працею. Ефективним є процес соціальної реабілітації вихованців засобами трудового навчання та виховання. У виправно-виховному процесі зроблено суттєві кроки для поліпшення морально-психологічного клімату, запобігання негативним вчинкам серед вихованців. Результатом наполегливої праці педагогічних колективів навчальних закладів соціальної реабілітації є й те, що близько 75% випускників повертаються до нормального життя, про довжують успішно навчатись і працювати.

Гуманістичний підхід передбачає творче, вільне спілкування в групі. Він виключає жорстку програму і сприяє розвитку та корекції ціннісних орієнтації, мотивації, встановлення на виправлення та інших особисто значущих властивостей.

Основними методами проведення соціально-психологічного тренінгу є: групова дискусія; аналіз конкретних ситуацій; рольова гра; психодрама (соціодрама); психотехнічні вправи [36].

Наприклад, бесіда дільничного і правопорушника у звʼязку зі скаргою сусідів. Програвання ролей проводиться за заздалегідь узгодженим сценарієм. Не задіяні у рольовій грі виступають як експерти. Даний метод дає можливість удосконалювати рольову поведінку, а також краще розуміти мотиви поведінки того, з ким доводиться стикатися в процесі діяльності [8].

Перспектива розвитку цих закладів полягає як у запровадженні нових моделей діяльності (створенні денних/нічних центрів утримання дітей, розробці й упровадженні профільних корекційних програм тощо). Школи й училища соціальної реабілітації, які діють у системі освіти, становлять окрему групу закладів не лише за своїм статусом, а й за особливостями організації їхньої діяльності через специфіку вихованців, які в них утримуються. За таких умов психологічна служба закладу соціальної реабілітації несе додаткове навантаження із забезпечення освітньовиховного процесу загалом, діяльності педагогічного колективу, виконан ня управлінських функцій адміністрацією та, найголовніше, – забезпечення соціально-психологічного супроводу вихованців [15].

Проте, кількість схем або алгоритмів діяльності працівників психологічної служби досить обмежена. Вивчаючи світові тенденції розвитку освіти, експерти відмічають перехід від використання кількісних показників до якісних, від системи функцій до системи послуг. Це стосується й моделей діяльності практичного психолога та соціального педагога в умовах закладу соціальної реабілітації. Майбутні моделі або стратегії діяльності спеціалістів психологічної служби повинні ґрунтуватися на вивченні ситуації, в якій перебувала дитина до скоєння злочину, причин і мотивів протиправної поведінки. На основі цього вивчення спеціалісти складають індивідуальний план дій, який охоплює конкретні завдання, очікувані результати й маркери досягнення змін (як позитивних, так і негативних). Головним критерієм ефективності виконання індивідуального плану є відсутність у подальшому рецидиву прояву в дитини асоціальної протиправної поведінки.

Процес соціалізації неповнолітніх правопорушників традиційно розглядають від моменту винесення судом вироку та направлення дитини на відбування покарання. Однак існує інший підхід, у контексті якого соціалізація починається з моменту затримання дитини поліцією. Саме із цих перших хвилин до роботи з дитиною долучаються профільні спеціалісти, визначається система необхідних послуг. Міжнародні експерти в галузі прав дитини виокремлюють ключові принципи ресоціалізації дітей, які опинилися в конфлікті (у контакті) із законом: якомога ранній початок ресоціалізації неповнолітньо го правопорушника; супровід дитини вибудовується на основі індивідуального плану дій; соціальний супровід здійснюється за принципом «Що працює?» (серед інших основою для роботи вважаються принципи потреб і ризиків, професіоналізму, відповідальності, інтегративності); батьки чи опікуни мають залучатися до написання індивідуального плану дій та підготовки дитини до повернення в суспільство, а також забезпечення супроводу неповнолітнього в суспільстві; підготовка до самостійного суспільного життя дитини після відбування покарання або звільнення із закладів соціальної реабілітації повинна ґрунтуватися на формуванні соціальних навичок (соціальної компетентності) та професійних умінь і навичок; долучення волонтерів впливає на ефективність реінтеграційних процесів повернення дитини в суспільство. Більший вплив на процес реінтеграції порівняно з іншими здійснюють релігійні організації та організації, котрі об’єднують колишніх правопорушників; усі керівники-професіонали координують власну діяльність відповідно до концепції поетапного плану дій на основі зобов’язань щодо виконання основного індивідуального плану; розділи (заходи) індивідуального плану дій вважаються відправними точками для спільної роботи; до того часу, коли неповнолітній правопорушник має звільнитися, ризики оточення повинні вивчатися та зменшуватися завдяки інтенсивним діям керівників супроводу (ідеться про криміногенні фактори та фактори небезпеки); батьки або опікуни мають бути основою ресоціалізації й соціального супроводу та проявляти повагу до виховних зрушень неповнолітнього (навіть незначних); соціальна мережа вибудовується конкретно під кожного неповнолітнього й повинна активно залучатися до ресоціалізації на ранніх етапах; необхідно використовувати навіть незначну можливість застосування програм примирення (медіації) між правопорушником і потерпілим; розробка, специфікація та адаптація програм ресоціалізації для правопорушників із різним рівнем криміногеннсті та неповнолітніх, які скоїли сексуальні злочини; супровід завершується спільним оглядом ситуації всіма учасниками процесу ресоціалізації; процес персонального розвитку дитини постійно переглядається, аналізується та корегується залежно від обставин, що склалися. До індивідуального плану дій вносяться відповідні зміни [15].

На думку дослідників знання причин скоєння правопорушення виступає фундаментом вибудовування індивідуальної роботи з неповнолітнім правопорушником. Необхідно зазначити, що нині практично відсутній єдиний підхід до розробки стратегії роботи з дитиною в умовах закладу соціальної реабілітації [10]. У рамках розпочатого експерименту А. Луценко пропонує розробити форму «Індивідуального плану дій» (ІПД), який виконуватиме такі завдання: по-перше, цей документ є змінним і постійно переглядається особами, відповідальними за супровід дитини; по-друге, у ньому передбачено постановку вимірюваних і конкретних цілей щодо кожної дитини зокрема; по-третє, за допомогою ІПД інформація про дитину поширюється серед зацікавлених структур і підрозділів. Фактично йдеться про уніфікацію діяльності суб’єктів ювенальної юстиції, яка дасть змогу від повідним спеціалістам спілкуватися в єдиній інформаційній площині, сприятиме обміну необхідною інформацією про особливості психіки й поведінки дитини, а також про істинні причини скоєння правопорушення. За такого підходу працівники психологічної служби закладів соціальної реабілітації повинні взяти на себе функції потужного ретранслятора знань, умінь та навичок, інноваційних підходів у роботі з дітьми, які мають проблеми в поведінці, з метою формування в педагогів психологічної компетентності як ключового компонента професійної компетентності та головної передумови ефективності практичної діяльності [14].

Усе зазначене дає змогу зробити висновок про актуальність пошуку нових засобів профілактики злочинних проявів у середовищі неповнолітніх.

Таким чином, можна виділити ряд проблем, які постають в практиці соціалізації особистості в умовах соціальної ізоляції: необхідно знизити негативний вплив виправних установ, зокрема щодо розширення способів скоєння правопорушень; установок на злочинне життя; впливу субкультури (іншого життя), традицій і звичаїв, жаргону, татуювань, жорстокості, агресивності тощо; не дати відвикнути від звичайного життя, підтримувати звʼязок з родичами, сімейні звʼязки, звʼязки із суспільством, учбовими, трудовими колективами; система виправних установ повинна активізувати позитивне в особистості: навчальні та професійні інтереси, установку на дотримання правослухняної поведінки.

Сучасна практика цілеспрямованої ресоціалізації особистості є тенденцією до використання активних дидактичних і психологічних методів. Проте аналіз існуючих підходів до ресоціалізації особистості в умовах соціальної ізоляції дозволяє звернути увагу на серйозну прогалину у методичних та практичних напрямках роботи, зокрема – відсутність диференційованого підходу до розробки особистісно-орієнтованих програм спрямованих на соціальне психологічне забезпечення процесу соціалізації вихованців в умовах навчальних реабілітаційних закладів закритого типу.

 Зʼясовано, що забезпечення процесу соціалізації вихованців закритих освітніх закладів має передбачати спеціальну організацію соціального середовища з системним використанням активних соціально-психологічних форм і методів роботи. Усе зазначене надає змогу зробити висновок про необхідність визначення умов та принципів соціально-психологічного забезпечення успішності процесу соціалізації вихованців закритих освітніх закладів.

**РОЗДІЛ 2**

**Емпіричне дослідження особливостей соціалізації вихованців закритих освітніх закладів в системі соціального забезпечення**

**2.1. Обґрунтування методик емпіричного дослідження**

У цій ситуації тільки концептуально обгрунтована і операціонально-визначена модель особистості може слугувати надійним критерієм відбору необхідного і достатнього мінімуму методик, що охоплюють всі основні аспекти психологічних ресурсів людини [13].

Методологічно продуктивною є системна (структурно-рівнева) концепція психіки і вироблене в рамках комунікативної концепції уявлення про особистість як про складну комунікативну систему, за допомогою якої людина здатна вийти, екстраполюватися за межі своєї безпосередньої життєдіяльності, подивитися на себе з боку групи і навчитися усвідомлено розвивати і реалізовувати ресурси [11].

В рамках цієї концепції показано компактне і, в той же час, досить повне подання психологічних ресурсів особистості на основі 4-х рівневої (темперамент, характер, інтелектуальність, духовність) і 4-х векторної (мотивація, пізнання, креативність, почуття) моделі, що має функціонально-генетичний і структурно-динамічний зміст. Подібна четирьохфакторність рівнів та функціональної організації психіки дозволяє представити психологічні ресурси особистості, як відповідні чотирьом рівнями: 1 рівень –психоенергетичний потенціал, який має мотиваційно-темпераментологічну природу; 2 рівень – когнітивно-адаптивний потенціал, який утворюється синтезом адаптивних здібностей характеру та пізнавальних здібностей; 3 рівень – інтелектуально-креативний, що утворюється синтезом соціального, символічно організованого й сформованого інтелекту та природною креативністю (уяви, кмітливості, винахідливості), і визначають здатність оптимального вирішення проблем та завдань; 4 рівень – морально-творчий потенціал, який утворюється синтезом духовної (моральної, світоглядної) зрілості та емоційної культури. Цей потенціал є інтегральною основою особистісного потенціалу в цілому, оскільки інтегрує в собі всі попередні [14].

Для досягнення мети нашого дослідження ми використовували такий комплекс психодіагностичних методик, який охоплює в цілому, на нашу думку, всі рівні психологічних ресурсів особистості вихованців закритих освітніх закладів: листи спостережень (Check-list) Т. Ахенбаха та П. Фріка (адаптація НМЦ «ДАР» ім. Л.С. Виготського), метод експертних оцінок (модель критерію оцінки рівня порушень психічної діяльності у соціально дезадаптованих підлітків Л. Яссман і карта оцінки приналежності неповнолітніх до груп із різним рівнем розвитку криміногенності В. Арнаутової), методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда (адаптація О. Осницького), самооцінки Т.Дембо-С.Рубінштейн (модифікація Г. Прихожан), інтраперсональних відносин (Т. Лірі) та рівня суб’єктивного контролю (Дж. Роттера); тест фрустраційної толерантності С. Розенцвейга (адаптація Н. Тарабриної), методика «Агресивність» О. Крупнова, мотиваційний тест Х. Хекхаузена, методика ADOR «Підлітки про батьків» Е. Шафера (адаптація Л. Вассермана, І. Горькової, О. Роміциної); багатовимірна шкала сприйняття соціальної підтримки (MSPSS) С. Зімет (адаптація В. Ялтонського, Н. Сироти).

Використані методики, як показують дослідницькі роботи, здатні забезпечити психолога інформацією по всіх особистісних диспозиціях для побудови ефективної психокорекційної програми.

Опитувальники Т. Ахенбаха (112 тверджень ) і П. Фріка (20 тверджень) являють собою не стільки вербальні тести, скільки так звані стандартні «листи-спостереження». Їх заповнює психолог, який має можливість або спостерігати за вихованцем тривалий час, або опитати не тільки його самого, а й дорослих (учителів, лікарів, батьків). Пункти цих двох методик відображають поведінкові прояви соціальної дезадаптації, наявність у вихованців психологічних проблем (методика Т. Ахенбаха) і психопатичних особливостей (методика П. Фріка).

Лист спостереження (Check - list ) Т. Ахенбаха включає 112 тверджень. Дорослий, що оцінює поведінку вихованців, а також він сам ставлять проти кожного пункту цифри 0, 1 або 2 (тобто висловлювання взагалі не відповідає йому, в деякій мірі відповідає чи повністю відповідає). Їх заповнює психолог, який має можливість або спостерігати за вихованцем тривалий час, або опитати не тільки його самого, а й оточуючих.

Шкали опитувальника Т. Ахенбаха: первинні – закритість (замкнутість), або проблеми особистості, соціальна дезадаптація; тривожність; соматичні проблеми; проблеми мислення; проблеми уваги і гіперактивність; делінквентна поведінка; агресія. Похідні: внутрішні симптоми (інтерналізація), зовнішні симптоми (екстерналізація), загальний показник проблем. Показник порушень соціалізації тісно пов’язаний з особливостями соціального пізнання, що виявляється у вихованців з розладами поведінки. Десоціалізація, яка неминуче супроводжує такі розлади як соціофобію і тривожність, розглядається дослідниками як прогностично значима ознака для віддалених проявів синдрому розладів поведінки.

П. Фрік присвятив свої дослідження аналізу розладів поведінки та антисоціальної поведінки дітей та підлітків, щоб встановити класифікації цих розладів і розвести соціопатію, тобто симптоматику асоціальної поведінки, і психопатії як поведінкові порушення, пов’язані зі спотвореннями особистісного розвитку, і в першу чергу з порушеннями в емоційній сфері. Ця методика включає 20 пунктів, що дозволяють використовувати загальний показник (далі бал «психопатії»). Цей симптом виступає в якості підсумовуючого спотворення особистісного розвитку (насамперед емоційної сфери) і регуляції поведінки.

Реалізація вимог ранньої діагностики схильності вихованців закритих освітніх закладів до правопорушної поведінки та до десоціалізації вимагало використання методу експертних оцінок. З цією метою нами використовувалася модель критерію оцінки рівня порушень психічної діяльності у соціально дезадаптованих підлітків. Ця методика дозволяла запропонувати модель комплексного критерію оцінки, що відображає ступінь десоціалізації, побудовану за таким принципом: спочатку здійснена добірка сукупності найбільш представницьких ознак, з яких формується еталон, що відображає максимальний прояв стану дезадаптації. Далі ознаки обʼєднуються в систему ієрархічного типу А (В1, В2, ... Вm), нарешті еталон підключається до вимірювальної подструктури виду Ві (Сі1, Сі2, ... Сік), дотримуючись принципу супідрядності частин та елементів. Одночасно в вимірювальну подструктуру закладається спосіб визначення вихідних даних (експертний метод). Запропонований еталон критерію представлений 7 елементами виду «В», кожен із яких має свій вимірювальний інструмент «Ск», що складається із депривуючих факторів зовнішнього та внутрішнього середовища. Отриманий структурно-системний критерій стану дезадаптації легко формалізувати і висловити моделлю літер (або графом): А (В1 (С11, С12, С13, ... С1к) В2 (С21, С22, С23, ... С2 к2) В3 (С31, С32, С33 , ... С3 к3) ... Вm (Сm1, Сm2, Сm3, ... Сmкm)), де елементи еталона «В» розташовуються усередині системи, а елементи «С», що піддаються вимірюванню, є кінцевими по відношенню до «вищого» елементу «А», який визначає в даному випадку ступінь десоціалізації.

Вимірювальна підструктура в критерії являє собою пучки елементів з рангом звʼязності Х (Сij), субпідрядні відповідним вищим елементам еталона «В». Величина рангу визначається числом елементів, що містяться в пучку, і в даній конструкції критерій приймає значення Х (Вi)=10. Кожен елемент вимірювальної підструктури «С» володіє поступовою властивістю, тобто його семантична характеристика може бути виражена у формі відносного коефіцієнта L (Сij) і зафіксована в межах О≤ L(Сij) ≤ 1 з деякою помилкою VL(Сij). При грубому вимірі семантичної характеристики елемента ми отримуємо одне з трьох значень: L(Сij)=1, якщо ознака, яка нас цікавить, сформована повністю, L (Сij)=0,5 , якщо ознака сформована часткова, L (Сij)=0, якщо ознака не спостерігається або проявляється дуже слабо.

Аналогічно кожен елемент еталона «В» характеризується відносним коефіцієнтом L(Вi)≤1, повністю залежних від супідрядних йому нижчих коефіцієнтів виду L(Сij). Крім того, елементи еталона володіють ваговою характеристикою β(Вi)≤1, що виражає відносну значимість відповідного елемента в прийнятій системі еталона. Ці характеристики синтезуються в одну за допомогою операції множення: Р(Вi)=L(Вi) β ( Вi ) ≤ 1 , де Р (В) – відносний показник сформованості ознаки «Вi». Кількість інформації «G», укладена в структурі еталона, є головною характеристикою критерію: G = К Рс log2 ( z3Р3с + z2Р2с +1), де К – коефіцієнт розмірності шкали, Рс – середній відносний показник сформованості ознаки в еталоні, Z – число кінцевих елементів у структурі.

Методика визначення показника «G» будується за алгоритмом:

1. Створення експертної групи. До складу групи входять: психолог, який є організатором дослідження, соціальний педагог, а також класний керівник або інший представник школи (училища);

2. Підготовка матеріалів. Готується бланк для занесення експертних оцінок: по горизонталі розташовуються запитання (С), а по вертикалі оцінка (клас) відповіді;

3. Визначення вагових (нормативних) значень для ознаки «В», узятих в якості обʼєктивної (або субʼєктивної) міри. Відносні коефіцієнти β (Вi) можуть бути отримані двома шляхами: за допомогою статистики або описані апріорно;

4. Розрахунок коефіцієнта розмірності шкали критерію. З теорії відомо, що коефіцієнт «К» залежить від двох факторів: обраної верхньої межі шкали вимірювання (його приймають рівним Gmax = 32,0 біт) і усередненого вагового значення еталона ( βс = 0,91) . Обчислення робиться за формулою: К = Gmax / βс log2 ( (Z +1 ) 3 βс3 - 2 (Z +1 ) 2 βс2 + (Z +1 ) βс +1 )), де Z = 7 - число кінцевих елементів у стандарті; звідси К = 4,2;

5. Проведення дослідження. На кожне питання анкети, що реалізує вимірювальну підструктуру критерію (Сij ), дослідник (або група дослідників) давали відповідь у формі відносного коефіцієнта L: «1» - ознака має місце, в її існуванні ніхто не сумнівається; «0,5» - ознака представлена частково, коливається, сформована не до кінця; «0» - ознака відсутня, її існування сумнівне. Значення фіксувалися і заносилися в відомість;

6. Визначення спектра відносних коефіцієнтів L (В), що характеризують ступінь сформованості ознак еталона. Розрахункові формули: L1 (В1 ) = ( L ( С11 ) + L ( С12 ) + ... + L ( С1к1 ) / х1 (В1) ; L2 (В2 ) = ( L ( С21 ) + L ( С22 ) + ... + L ( С2к2 )) / х2 (В2 ); ... Lm ( Вm ) = ( L ( Сm1 ) + L ( Сm2 ) + ... + L ( Сmкm ) / хm ( Вm ) де xi (Bi ) = 10 - ранг звʼязності пучків у вимірювальній підструктурі, рівний числу субпідрядних елементів (кi);

7. Визначеня спектра відносних показників виду Р (В), що враховують значимість ознаки «В» у стандарті і його ступінь сформованості (згідно з даними, отриманими від експертів). Розрахунок виконується за формулами: Р1 (В1 ) = L1 (В1) β1 (В1) ≤ 1 ; Р2 (В2 ) = L2 (В2) β2 (В2) ≤ 1 ; ... Рm ( Вm ) = Lm ( Вm ) βm ( Вm ) ≤ 1;

8. Визначення середнього значення відносного показника сформованості ознаки еталона Рс. Використовуючи дані, отримані в попередньому пункті, знаходимо середнє арифметичне: Рс = ( Р1 (В1) + Р2 (В2) + ... + Рm ( Вm ) / х (А), де х (А ) = m - ранг звʼязності пучка в стандарті (m = 7);

9. Оцінка ступеня стану дезадаптації G (Рс) проводиться за шкалою: G (Рс) = 4,2 Рс log2 (343 Р3С +49 Р2с +1).

 Як показав теоретико-методологічний аналіз проблеми дослідження, несприятливі умови сімейного та шкільного виховання часто призводять до деформації особистості неповнолітнього. Найчастіше сімʼя надає так званий десоціалізуючий вплив, в результаті якого соціально дезадаптовані підлітки перестають засвоювати моральні цінності, культивовані основними інститутами соціалізації, і орієнтуються, перш за все, на норми і цінності неформальних криміногенних груп. Таким чином, ці групи відіграють основну роль у формуванні особистості неповнолітніх правопорушників, виступаючи в якості їх референтних груп і бажаного середовища спілкування. Звідси не випадково, що велика частина злочинів скоюється неповнолітніми саме в групах. Найчастіше групою скоюються такі злочини, як грабежі, розбійні напади, крадіжки, хуліганство (від 80 до 90%). При цьому в складі найбільш стійких і довгоіснуючих груп відбуваються корисливі злочини, а також злочини у вигляді суспільно небезпечних дій. Дослідник справедливо зазначає, що самі по собі факти формування груп підлітків та юнаків – процес закономірний. Дійсно, для підлітка характерна підвищена потреба в спілкуванні з однолітками; до думки однолітків підлітки схильні прислухатися більше, ніж до думки дорослих, батьків і вчителів. Це підвищене прагнення до спілкування пояснюється віковими закономірностями психічного розвитку в підлітковому віці, основним психологічним новоутворенням якого є самосвідомість, що формується в спілкуванні, у взаємодії. Отже, небезпеку таїть в собі не взагалі підліткове спілкування і неформальні підліткові групи, а лише ті, в яких відбувається криміналізація неповнолітніх. Щоб зʼясувати приналежність досліджуваних до таких груп для експертного оцінювання була запропонована карта оцінки приналежності неповнолітніх до груп із різним рівнем розвитку криміногенності. Експертам пропонувалося оцінити характер і причини відхилень у способі життя, поведінці, в поглядах, звичках вихованців як членів груп; можливість їх виправлення і перевиховання; розподіл ролей, характер взаємин між учасниками; індивідуальні особливості кожного учасника, з урахуванням яких він може бути використаний для перевиховання інших членів групи; життєві цілі кожного учасника; характер правопорушень; відомості про особистість учасників груп; умови життя, виховання, навчання, роботи; інтереси до музики, техніки, літератури тощо; ставлення до колективу; задоволення своєю участю в групі; відомості про зміни в характері групи в ході проведення профілактичних заходів [10].

 З метою виявлення ступеня десоціалізованості вихованців закритих освітніх закладів через інтегральні показники «адаптація», «самоприйняття», «прийняття інших», «емоційна комфортність», «інтернальність», «прагнення до домінування» ми скористалися методикою СПА (К. Роджерс, Р. Даймонд). Спеціальний інтерес представляв аналіз того, наскільки адекватно вихованці переживають і усвідомлюють в критичні моменти особливості своєї особистості й своїх станів, адже від точності такого відображення переважно залежить успішність його співоволодіння з новими вимогами, адаптація до них (під адаптацією розуміємо процес перетворення обʼєктивних суспільних форм і умов життєдіяльності особистості в продуктивні індивідуальні якісно своєрідні способи її організації). Однією з умов успішності профілактики і корекції десоціалізованості вихованців є чітке визначення характеру субʼєктивних спотворень у випадках, коли знання неповнолітнього про себе відрізняється грубою неадекватністю [19].

         Зауважимо, що в якості одного з методичних інструментів шкала СПА застосовується також для вимірювання шкільної адаптації-дезадаптації в звʼязку з вивченням емоційного самопочуття підлітків в школі, що проводиться в рамках комплексного дослідження того впливу, яке навчання за вдосконаленими програмами та підручниками надає на розвиток школярів, загальне навантаження учнів [18]. Використовується вона і в діагностиці щодо вивчення структури емоційно-поведінкових порушень у важких підлітків в умовах загальноосвітньої школи [17].

 Як вимірювальний інструмент шкала СПА виявила високу диференціюючу здатність в діагностиці не тільки станів шкільної адаптації-дезадаптації, але і особливостей уявлення про себе, його перебудови в вікові критичні періоди розвитку й в критичних ситуаціях, які спонукають підлітків до переоцінки себе та своїх можливостей.

 Досвід використання методики показує, що колективне її застосування можливо для досліджуваних, починаючи з 12-13-річного віку.

       Розуміння своїх проблем до прагнення опанувати, впоратися з ними тощо), наступні 37 – критеріям дезадаптованості (неприйняття себе та інших, наявність захисних барʼєрів в осмисленні свого життєвого досвіду, вирішення проблем на субʼєктивному психологічному рівні, у власному уявленні.

 Щоб розширити можливості якісного аналізу отриманих за допомогою шкали СПА даних, кожному висловлюванню надавалася «вага», що співпадає з номером ступеню (від I до 7), на яку вони потрапляли при сортуванні їх випробуваними.

 Достовірність статистичних відмінностей, які виступають між різними групами вихованців щодо даних факторів (в середніх по групах «вагових» значеннях), встановлювалася за допомогою непараметричних критеріїв Уілксона для різниць пар і критеріїв Вілксона та Манна-Уітні. Відбираючи судження, які мають найбільшу або найменшу «вагу» по групі, можна виділялися ознаки, які є найбільш і найменш характерними для тієї або іншої групи вихованців. Статистична значимість відмінностей в цих випадках може бути встановлена ​​за допомогою t-критерію Стьюдента.

 У старшому підлітковому і ранньому юнацькому віці, для яких найбільшою мірою призначений даний інструмент, середні індекси соціально-психологічної адаптованості розташовуються зазвичай в межах 39-44 балів.

Як відомо, самооцінка посідає істотне місце серед психологічних механізмів адаптації.

Тест самооцінки Т. Дембо-С. Рубінштейн використовувався з метою оцінки суджень про рівень адекватної самооцінки вихованців.

По закінченню даної методики вихованцям задавали декілька запитань (наприклад, як Ви розумієте здоров’я, розум, характер, щастя; чому Ви обрали ці критерії здоров’я, розуму, характеру; Чого Вам не вистачає, щоб стати здоровим, розумним, щасливим?; Яких людей Ви вважаєте щасливими, здоровими, розумними, а яких ні?).

Відповіді на запитання допомогли отримати стислий аналіз особливостей самооцінки вихованців та процесу їхнього самопізнання та рефлексії.

За допомогою методики Т. Лірі проводилася оцінка ступеня самосприйняття. Головним діагностичним критерієм достатньо високого ступеня самосприйняття були такі показники: відсутність великої розбіжності між «Я»-реальним і «Я»-ідеальним в дискограмах Т. Лірі. За допомогою означеної методики можливо було оцінити рівень рефлексії вихованців, який вказує на їх самокритичність і здатність дати самостійну обʼєктивну оцінку своєї особистості. Головним діагностичним критерієм достатнього розвитку рефлексії є такі показники: зіставлення результатів вихованця в дискограмі Т. Лірі з його реальними психологічними особливостями. Виражені розбіжності між цими показниками свідчать, що досліджуваний не усвідомлює того, яким його сприймають оточуючі і вважає, що оточення сприймає тільки ті його риси, які він би сам хотів демонструвати.

Агресивна особа – DE (агресивність і ворожість): D – суворість; E – безцеремонна критичність. Її характеризує ворожа агресивність, суворість в міжособистісних відносинах. В адаптивній формі це можуть бути прийнятні прояви жорсткості, різкості за певної ситуації. Малоадаптивна форма представляє ригідно тверду, бездушну поведінку без урахування ситуації, типову переважно для психопатів. Цей тип викликає поведінку PGH.

Тест фрустрації С. Розенцвейга (адаптація Н. Тарабриної) дозволяв нам виявляти не тільки фрустраційну толерантність вихованців закритих освітніх закладів (стресостійкість особистості в міжособистісному аспекті), але і соціально значущі якості особистості: прагнення до самореалізації, схильність до конфліктів (або прагнення нівелювати гостроту конфлікту), ворожість і агресивність, рівень емпатії, легкість виникнення відчуття провини, схильність звинувачувати оточуючих у власних проблемах, а також переважання певних механізмів психологічного захисту [26].

Для проведення дослідження був потрібен стандартний стимульний матеріал, що складається з 24 рисунків із зображенням персонажів в ситуації фрустрації. Інструкція досліджуваним подавалася відповідно до загальноприйнятої. Нами проводилося зіставлення відповідей досліджуваного зі стандартними, яке дозволяло розрахувати коефіцієнт GCR – фрустраційної толерантності, «показник групової конформності», що відображає ступінь соціальної адаптації.

Відповіді досліджуваних із різним ступенем адаптованості, одержані за допомогою тесту С. Розенцвейта, свідчили про наявність виразних відмінностей між ними у виді типових для досліджуваних кожної категорії індивідуальних особливостей реагування (переважаючі типи захисних реакцій). Якісний аналіз результатів тесту С. Розенцвейга дозволяв виявити переважаючі типи психологічних захистів. Екстрапунітивні реакції з фіксацією на самозахисті, що виявляються в явній звинувачувальній ворожості, характерні для паранойяльних осіб, які убачають злий намір в нейтральних діях оточуючих. В основі таких реакцій лежить явне переважання проекції (захисного механізму). Зазначений тип реакції (при змішаному реагуванні, коли відзначаються й імпунітивні реакції) може також свідчити про переважання реалізації у дії захисного механізму. Схильність до екстрапунітивних реакцій з фіксацією на задоволенні потреби, коли людина чекає, що хтось повинен вирішити цю ситуацію (один із проявів крайньої екстернальності), відповідає переважанню маніпулятивних захистів, зокрема регресії поведінки. Інтропунітивні реакції з фіксацією на перешкоді, коли ситуація перешкоди інтерпретується як свого роду блага, навіть вигода, характерні для досліджуваних, схильних до витіснення. Інтропунітивні реакції з фіксацією на самозахисті, коли визнання провини має суто умовний характер, оскільки має місце заперечення власної відповідальності, завдяки залученню помʼякшувальних обставин, переважають при захисній раціоналізації. Імпунітивні (ігнорування або заперечення фруструючих ситуацій) реакції переважали у осіб із захисним механізмом заперечення [26].

Для вивчення рівня агресивності вихованців закритих освітніх закладів ми скористалися методикою «Агресивність» О. Крупнова.

Методика включає в себе 8 бланків, кожен із яких спрямований на вивчення різних компонентів агресивності як властивості особистості. Автор виділяє 7 таких компонентів: мотиваційний, когнітивний, результативний (продуктивний), регуляторний, за формами прояву агресивності, емоційний, рефлексивно-оцінний. Восьмий компонент включає в себе самооцінку агресивності, яка може бути завищеною, заниженою або адекватною. Кожен із 7 основних компонентів включає в себе змінні:

- мотиваційну – соціоцентричність (агресивна поведінка зазвичай збуджується наміром захистити права інших людей, бажанням захистити інших людей від неприємностей тощо) і егоцентричність (агресивна поведінка зазвичай збуджується прагненням показати свою силу і владу, неусвідомленими імпульсами й бажаннями тощо);

- когнітивний – усвідомленість (агресивність розуміється як заподіяння шкоди іншій людині, як загроза іншим людям, будь-яка форма брутальної поведінки та т.п.) і обізнаність (агресивність розуміється як вроджена властивість особистості, генетично задана характеристика людини і т.п.);

- результативний (продуктивний) – предметність (агресивні форми допомагають швидше досягти поставлених цілей, успішніше виконати намічені плани, отримати те, що належить по праву і т.п.) і субʼєктність (агресивні форми допомагають відчути себе сильніше і більш незалежніше, домогтися визнання серед друзів і близьких, зберегти дистанцію в міжособистісних відносинах і т.п.);

- регуляторний – інтернальність (схильність вважати, що в агресивних діях винна сама людина; тільки агресивною формою поведінки можна досягти поставленої мети і т.п.) і екстернальность (схильність вважати, що агресивність залежить більшою мірою від зовнішніх умов; багато життєвих обставин можуть викликати агресію і т.п.);

 - форми прояву – фізична (згода з твердженнями типу: «зазвичай Ви можете вдарити іншу людину в критичній ситуації», «звичайно Ви відповідаєте тим же, якщо хтось вдарить Вас» і т.п.) і вербальна агресія (згода з твердженнями типу: «зазвичай Ви вдаєтеся до сильних виразів», «коли зліться, готові сказати все, що думаєте тому, хто дратує Вас» і т.п.);

- емоційний – стенічність (згода з твердженнями типу: «зазвичай Ви внутрішньо збуджені в критичній ситуації», «іноді відчуваєте себе як порохова бочка» і т.п.) і стомлюваність (згода з твердженнями типу: «зазвичай Ви відчуваєте докори сумління за скоєне», «звичайно Ви довго мучитеся, коли дієте неправильно» і т.п.);

- рефлексивно-оцінний – операціональні труднощі (згода з твердженнями типу: «зазвичай Ви буваєте запальні», «звичайно Ви зліться так, що втрачаєте контроль» і т.п.) і емоційно-особистісні проблеми (згода з твердженнями типу: «зазвичай Ви насилу стримуєте свій гнів і лють», «звичайно Ви не можете впоратися з підступаючою агресією» і т.п.).

Кожна змінна визначається 7 запитаннями, які є ознаками цієї змінної.

Процедура дослідження полягає в тому, що випробуваний має приписати один із запропонованих індексів відповідей кожному висунутому твердженню (кожній ознаці). Всього пропонується на вибір 7 таких індексів: 1 – зовсім немає; 2 – немає; 3 – мабуть немає; 4 – коли як; 5 – мабуть так; 6 – так; 7 – безумовно так.

Далі підраховуються набрані бали по кожній змінній, які можуть змінюватися від 7 до 49.

Виконання кожного бланкового тесту вимагає від респондента 25-40 хвилин. Респонденти заповнюють лист для відповідей на бланкові тести певного зразка.

Методика Х. Хекхаузена є інструментом для вивчення сили і спрямованості мотивів людини і стосується переважно двох основних аспектів – мотивації досягнення успіху і мотивації запобігання невдачі.

Кожне з цих понять вказує на динамічний аспект спрямованості активності, на ціннісне відношення, на мету, якої прагне індивід, і на засоби досягнення цієї мети, що використовуються ним. В якості стимульного матеріалу Х. Хекхаузен використовує шість картинок, відмінних від картинок тесту ТАТ в основному тим, що на них зображені фрагменти навчально-виробничих ситуацій.

За створеними досліджуваними сюжетами виділяються ті основні позиції (ознаки), простий підрахунок яких дозволяє обчислити і зіставити два провідні мотиви, спрямовані на досягнення мети і на уникнення невдачі [28].

Кожному досліджуваному видається листок із надрукованими питаннями:

1. Що тут відбувається і хто ці люди?

2. Як виникла ця ситуація, що відбулося перед цим?

3. Про що думає кожна зображена на картинці людина, чого кожна з них хоче?

4. Що відбудеться далі й чим все закінчиться?

Кожна розповідь досліджуваного обробляється окремо за допомогою «ключа», що допомагає розшифровці тексту; виділяються категорії мотивації досягнення успіху (позначається як «Нb» – надія на успіх) і категорії мотивації уникнення невдачі (позначається як «Fm» – страх перед поразкою).

Досвід роботи з методикою показав, що середній рівень вираженості інтенсивності мотивації досягнення складає 12 балів, а мотивації уникнення невдачі – 6. Тобто їх співвідношення в середньому виражається як 2:1. Крім кількісної обробки проводиться змістовна інтерпретація розповіді. Тут необхідно звернути увагу на наступні моменти: наявність потреби досягнення успіху або уникнення невдачі; детермінанта діяльності досягнення – надія на успіх або очікування поразкою; перспективи задоволення потреб; перешкоди для задоволення потреб (внутрішні і зовнішні); відношення до подолання перешкод (активне і пасивне); засоби подолання; наявність інших потреб.

За результатами всіх шести розповідей складається загальний висновок про особливості мотивації досягнення досліджуваного.

Звертається увага на те, як кількісно виражені і співвідносяться мотивація досягнення успіху і мотивація уникнення невдачі. Розкривається сфера досягнення. Описуються перспективи задоволення потреб, перешкоди, які стоять на шляху їх задоволення, причини блокування потреб, засобів подолання поразки. Далі розкриваються особливості зв’язку мотивації досягнення з іншими потребами (дружби, допомоги іншим, підтримки, гри, задоволення тощо).

Перед початком дослідження вихованців інформують щодо цілей і завдань цього ж дослідження, після чого йому показують інструкцію.

Директивність матері по відношенню до себе підлітки-хлопчики бачать у нав’язуванні їм почуття провини щодо неї, її деклараціях і постійних нагадуваннях про те, що мати жертвує всім заради сина, повністю бере на себе відповідальність за все, що він зробив, робить і буде робити. Матір’ю стверджується початкова залежність її статусу та оцінки оточуючих від відповідності сина «еталону», виключаючи при цьому можливість інших варіантів самовираження. Таким чином, мати прагне будь-яким способом виключити неправильну поведінку сина, щоб «зберегти обличчя». Прості ж форми прояву чуйності, симпатії викликають позитивні емоційні відносини, негативно корегують з директивною формою взаємодії матері і підлітка.

Автономність матері у відносинах із сином розуміється ним як диктат, повне захоплення влади, навіть деяка маніакальність. Мати при цьому не сприймає дитину як особистість зі своїми почуттями, думками, поглядами і прагненнями, вона є сліпою силою влади і амбіцій, якій всі зобовʼязані підкорятися. При цьому адаптивна форма авторитету матері, що грунтується на довірі й повазі, а також прийнятні форми жорсткості та різкості (коли вони враховують ситуацію), виявляються нехарактерними для автономності матерів у відносинах із синами-підлітками. Також, на думку синів, ні емоційна прихильність, ні дружній стиль спілкування не можуть бути повʼязані з відособленістю, байдужістю матері до справ сина.

Непослідовність лінії виховання, що здійснюється матір’ю, оцінюється підлітками як якесь чергування (залежно від ступеня інформативної значущості) таких психологічних тенденцій, як панування сили й амбіцій і покірність (в адаптивних формах), делікатність, надмірний альтруїзм і недовірлива підозрілість. Причому всі вони мають тенденцію до екстремальних форм прояву (амплітуда коливань максимальна).

Позитивний інтерес у відносинах із сином розглядається як відсутність грубої сили, прагнення до неподільної влади в спілкуванні з ним. Підлітки говорять про позитив у випадках, коли батьки прагнуть досягти порозуміння і шанують батьківський авторитет, не вдаючись до декларацій догм. Психологічне прийняття сина батьком ґрунтується насамперед на довірі. У таких відносинах істину знаходять у суперечці, дослухаючись до різних аргументів і віддаючи перевагу логіці здорового глузду. Тут повністю заперечується будь-який конформізм.

Директивність у відносинах батька з сином виявляється у формі прагнення до лідерства через завоювання авторитету на основі фактичних досягнень і домінантного стилю спілкування. Влада батька над сином виражається, головним чином, в управлінні та своєчасній корекції поведінки дитини, а також в амбітній деспотичності. При цьому батько дуже чітко дає зрозуміти дитині, що заради її благополуччя жертвує деякою частинкою влади, він показує, що це не просто заступництво, а прагнення вирішувати все мирно, незважаючи на ступінь роздратування.

Жорстокі батьки-тати завжди погоджуються із загальноприйнятою думкою, занадто дотримуються догм, прагнуть задовольнити вимоги інших бути хорошим батьком і підтримувати позитивні стосунки. Виховуючи, вони намагаються вимуштрувати свого сина відповідно до прийнятих у певному суспільстві і в певній культурі уявлень про те, якою повинна бути ідеальна дитина.

Батьки прагнуть дати синам ширшу освіту, розвивати різні здібності, що часто призводить до надмірного навантаження на підлітковий організм. Поряд із цим виявляється повна залежність від думки оточуючих, страх і безпорадність, неможливість протистояти їм. Водночас у відношенні до сина батько суворий і педантичний. Підліток постійно перебуває в стані тривожного очікування низької оцінки його діяльності та покарання батьківським відкиданням за формулою: «Як ти смієш не відповідати тому, що чекають від тебе, адже я жертвую всім, щоб зробити з тебе людину». Також звучить постійне невдоволення, скептичне ставлення до надбань сина, що неминуче знижує мотивацію його діяльності.

Непослідовність застосовуваних батьком виховних заходів щодо синів-підлітків останні вбачають у непередбачуваності, як батько відреагує на певну ситуацію чи подію: суворо покарає сина за дрібні провини або злегка посварить за щось істотне, просто прийнявши запевнення останнього в тому, що це більше не повториться. Такий батько або довго і педантично буде займатися моралізаторством, або прийме на віру запевнення сина в невинуватості.

Також матері готові й ти на компроміс задля досягнення своєї мети, тоді як батьки обирають авторитет сили. Ворожість матерів відрізняється від аналогічної характеристики батьків тим, що у матерів вона виявляється в наслідок боротьби за свою незалежність, а у батьків – це швидше тенденція до конформності до оточуючих.

Автономність матерів і батьків ґрунтується на деспотичній «сліпій» владі. Однак у матерів помічено акцент на відсутності вимог-заборон щодо підлітків, а у батьків – відгородженість. І у тих, й в інших немає тенденції до заступництва, хоча батьки можуть, як виняток, відірватися від справ і почути прохання підлітка.

Непослідовність у проведенні лінії виховання в обох батьків однаково оцінюється підлітками як тенденція до екстремально-суперечливих форм прояву з максимальною амплітудою вираження. Причому у матерів протилежністю силі і недовіри є поступливість та гіперпроективність, а у батьків – довірливість й конформізм.

Позитивне ставлення до доньки з боку матері, ґрунтується на психологічному прийнятті. Підлітками-дівчатками воно описується як ставлення до маленької дитини, яка постійно потребує уваги, турботи, допомоги, яка сама мало що може.

Такі матері часто схвально сприймають звернення по допомогу доньці у випадках сварок або будь-яких труднощів, з одного боку, та обмеження самостійності – з іншого. Водночас дівчата відзначають фактор підлабузництва, коли мати перебуває ніби «на побігеньках» і прагне задовольнити будь-яке бажання дочки.

Описуючи директивність своїх матерів, дівчата-підлітки відзначали жорсткий контроль з їх боку, тенденцію до легкого застосування своєї влади, що ґрунтується на амбіціях, не вітаючи при цьому висловлення власної думки дочки. Такі матері більше покладаються на суворість покарання, вперто вважаючи, що вони «завжди праві, а діти ще дуже малі, щоб судити про це».

Ворожість матері до доньки-підлітка описується як підозріле ставлення до сімейного середовища і дистанціювання від її членів, зокрема дітей. Підозріла поведінка й відмова від соціальних норм приводять їх, як правило, до відгородженості та піднесення себе над іншими.

Автономність матерів виключає яку-небудь залежність від дитини, її стану чи вимог. Заперечуються будь-які форми турботи та піклування про доньку. Такі матері оцінюються підлітками як поблажливі, невимогливі. Вони практично не заохочують дітей, досить рідко і мляво роблять зауваження, не звертають уваги на виховання.

Під непослідовністю виховної практики з боку матері дівчата розуміють різку зміну стилю, прийомів, що представляють собою перехід від дуже суворого до ліберального і, навпаки, перехід від психологічного прийняття доньки до емоційного її заперечення.

Доньки описують позитивні сторони батька через батьківську впевненість у собі, впевненість, що саме не батькова суворість, а увага до підлітка, теплота і відкритість відносин між батьком й донькою-підлітком є проявом щирого ставлення.

Таким чином, характерні відмінності в оцінках виховної практики матерів і батьків дівчатами-підлітками виглядають наступним чином. За позитивного інтересу і психологічного прийняття у матерів, на відміну від батьків, на перший план виступає довіра і покора.

Натомість у батьків домінує впевненість у собі й відсутність жорсткості, авторитарності у стосунках з донькою, що виключає виховання за допомогою силового тиску. Директивність матерів ґрунтується виключно на амбітних претензіях до влади і жорсткого контролю за поведінкою доньки, а директивність батьків виражається ще й у залежності від думки оточуючих і самозакоханості.

При ворожості, емоційному відчуженні у матерів виявляється впертий конформізм і слабохарактерна залежність від думки оточуючих. Натомість у батьків при ворожій виховній практиці щодо доньки-підлітка на перший план виступає жорстокість і самоствердження владою й силою. Автономність з боку матерів відрізняється відсутністю добрих людських відносин і самоусуненням від проблем та інтересів доньки, а у батька автономність виражається в його беззастережному лідерстві в родині та в недоступності спілкування доньки з ним. За непослідовної виховної практики в контексті суперечливості характеристики батьків і матерів видаються однаковими.

Відмінність між батьками виявляється лише в таких тенденціях, як самоствердження з ворожою непримиренністю – у батьків і підлеглістю й недовірою – у матерів [19].

**2.2. Диференціація вибірки за приналежністю до груп із різним рівнем розвитку криміногенності та ступенем десоціалізації**

 На *першому етапі* емпіричного дослідження було проведено:

 - аналіз документів;

- аналіз даних листа спостережень Т. Ахенбаха;

- аналіз даних листа спостережень П. Фріка;

- метод експертних оцінок на визначення рівня порушень психічної діяльності у соціально дезадаптованих підлітків (Л. Яссман) та приналежності неповнолітніх до груп із різним рівнем розвитку криміногенності (В. Арнаутова).

В табл. 2.1 представлений розподіл досліджуваних по статі.

*Таблиця 2.1*

**Розподіл досліджуваних по статі**

|  |  |
| --- | --- |
| **Стать досліджуваних** | **Кількість досліджуваних** |
| n | % |
| Чоловіча | 104 | 76,5 |
| Жіноча | 32 | 23,5 |
| Всього: | 136 | 100 |

Розподіл досліджуваних за віком наведено в табл. 2.2.

*Таблиця 2.2*

**Розподіл досліджуваних за віком**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Вік досліджуваних** | **Кількість досліджуваних за статтю** | **Всього** |
| **Дівчата** | **Хлопці** |
|  | **n** | **%** | **n** | **%** | **N** | **%** |
| 13 | 3 | 2,2 | 11 | 8,1 | 14 | 10,3 |
| 14 | 8 | 5,9 | 31 | 22,8 | 39 | 28,7 |
| 15 | 12 | 8,8 | 28 | 20,6 | 40 | 29,4 |
| 16 | 9 | 6,6 | 34 | 25,0 | 43 | 31,6 |
| Всього | 32 | 23,5 | 104 | 76,5 | 136 | 100 |

Слід зауважити, що перші дні перебування вихованців в закритих освітніх закладах проходять у стресовому стані (високий рівень тривожності, емоційна нестійкість, підвищена збудливість).

Серед досліджуваних вихованців перед засудженням 11,1% працювали, 53,7% – навчалися в загальноосвітніх школах, 21,3% – в професійно-технічних училищах, кожен десятий – не навчався і не працював. При цьому, як для працюючих, так і учнів були шкіл та ПТУ характерні були прогули, порушення дисципліни, несумлінність. Так, третина працюючих вихованців вже міняли місце роботи, незважаючи на незначний трудовий стаж. Кожному четвертому респонденту робота не подобалася, не влаштовувала одержувана зарплата, близько 60% не брали участь в громадському житті колективу. Якщо при цьому взяти до уваги, що значна частина працюючих неповнолітніх – це, перш за все, в минулому педагогічно запущені учні, які свого часу вийшли з-під впливу школи, то стане очевидно, що дана категорія неповнолітніх значний час перебувала фактично поза зоною дії таких найважливіших інститутів соціалізації, якими є навчальні та трудові колективи.

 Для вихованців закритих освітніх закладів характерною була низька успішність, небажання вчитися; третина з обстежених вчилися погано, більша половина – задовільно і лише 13,2% – добре. Наслідком поганого навчання було, зокрема, зниження референтної значущості класного колективу, вихід з-під його впливу.

 Отже, навіть для тих вихованців закритих освітніх закладів, які були зайняті за місцем навчання або роботи, характерним було ослаблення звʼязку зі своїми колективами, в результаті чого істотно знижувався їх соціалізуючий вплив, і засвоєння соціального досвіду в основному здійснювалося в криміногенних групах або під їх безпосереднім впливом. Тим більше, що вплив таких груп набував вирішальне значення для неповнолітніх без певних занять, які склали 13,9% вибірки.

 Фактичне виключення неповнолітніх із системи позитивно орієнтованих відносин в своїх колективах за місцем роботи та навчання призводило до того, що в асоціальних стихійних підліткових групах починала формуватися своя вузькокорпоративна мораль, зʼявлялися ознаки своєї групової субкультури, що підкреслювали приналежність саме до цієї групи, складалася своя ієрархія внутрішньогрупових відносин, висувалися свої лідери, які визначали внутрішні закони цих груп.

 У звʼязку з тим, що в ході дослідження вивчалися звʼязки між соціальною дезадаптованістю вихованців закритих освітніх закладів і структурою сімʼї, був розглянутий сімейний фон, і для цього нами були виділені такі типи сімей та сімейного статусу вихованців закритих освітніх закладів, які найбільш часто зустрічаються у соціально дезадаптованих неповнолітніх: неповна, алкогольна, сирота (без сімʼї). Найбільша кількість неповних сімей зафіксована у 69 підлітків. Повна сімʼя була у 16 підлітків. Алкогольні сімʼї налічувалися в кількості 46, а 51 вихованець був сиротою.

 Криміногенному впливу груп не змогли також істотно протистояти сімʼї вихованців, які, характеризувалися функціональною неспроможністю здійснювати свої виховні функції. І, крім того, ряд сімей (аморальних і асоціальних) мали десоціалізуючий вплив у вигляді прямих зразків аморальної поведінки та антигромадських поглядів й переконань. Такі ізольовані від зовнішнього світу групи з вузькокорпоративною мораллю були схильні до негативного впливу більш досвідчених, бувалих злочинців, які заволікають неповнолітніх помилковою романтикою злочинного світу, почуттям вседозволеності й легкого ставлення до моральних цінностей, до законів, до життя взагалі.

 За вибірковими даними, близько третинb випадків втягнення неповнолітніх у злочинну діяльність здійснювалося за допомогою вигідних корисливих пропозицій, товариських прохань і зобовʼязань, улесливих умовлянь, порад, умовлянь. Ще третина – шляхом поступового залучення підлітків до спільних випивок, а іноді й до розпусних дій. Застосовувалися погрози та залякування, обман і обіцянки, а також побиття. За даними дослідника, майже кожен сьомий в групі неповнолітніх правопорушників був дорослим. Як показало дослідження, 42,1% злочинних груп неповнолітніх було організовано за участю дорослих, тобто цими групами була охоплена приблизно половина всіх залучених в злочинну діяльність неповнолітніх. Найчастіше в злочин неповнолітніх втягують особи у віці 18-25 років, багато з яких були раніше судимі. Так, за вибірковими результатами цих же досліджень, дорослі, що залучають неповнолітніх в злочинну діяльність у віці 18-25 років, становили 61,4%, 26 - 30 років – 19,4%, понад 30 років – 19, 2%. З числа дорослих підбурювачів та організаторів – 44,1% раніше були судимі (одного разу – 57,1%, двічі – 28,5%, три рази і більше – 14,4%). Крім того, серед неповнолітніх учасників злочинних груп 2,1% раніше перебували в місцях позбавлення волі, 2,3% перебували в спеціальних навчально-виховних закладах.

Особливу роль в згуртуванні групи, в підтримці її стабільності і міцності віграють лідери. У неформальних підліткових групах такі лідерські процеси простежуються досить чітко. Авторитет лідера тримається не стільки на страху перед фізичною силою, скільки на повазі до досвідченості, вольових якостей. Однак моральний авторитет лідера підтримується також і фізичною силою, причому сам лідер, як правило, в розправах участь не бере, користується при цьому «послугами» своїх наближених.

Група складалася з десяти чотирнадцяти-шістнадцятирічних підлітків, учнів однієї школи, знайомих за спільним навчанням та місцем проживання. Проіснувала вона близько півроку, обравши собі для постійного місця збору підвал одного з житлових будинків. Дослідження проходило в період слідства і тому в якості критерію, за яким проводилося соціометричне опитування, було обране питання: «З ким би Ви хотіли потрапити разом у виправно-трудову колонію?» В ході цього опитування виявився лідер-підліток, який отримав абсолютну більшість виборів, і соціометрична «зірка» з негативним знаком – підліток, якого не любили і не хотіли б надалі продовжувати спілкування з ним. Обидві ці «зірки» виявилися найближчими нерозлучними друзями, склали психологічний стрижень групи. Вони були найактивнішими учасниками та ініціаторами всіх тяжких злочинів, проявляючи винахідливість у приховуванні слідів злочинів. Лідером виявився 16-річний підліток на прізвисько «Старий», який відрізнявся особливою фізичною силою, але з досить добре розвиненим інтелектом, зі стриманими манерами і вражаючою здатністю до точної, обʼєктивної самооцінки і критичної оцінки своїх товаришів. Друзі відзначали в ньому стриманість; він ніколи не підвищував голос, не вступав у бійки, умів уважно вислухати, з ним можна було поспілкуватися, що, разом з тим, не заважало йому проявляти крайню жорстокість і агресивність у злочинах. Не слід думати, що по відношенню до друзів ним керувало почуття прихильності, швидше, це був розрахунок, ставка на завоювання лідерських прав завдяки поповненню дефіциту спілкування, який відчували ці хлопці в школі і вдома. Однак лідерські права затверджувалися не тільки на добрих засадах. Не володіючи достатньою фізичною силою, лідер ніколи сам не переходив в пряме зіткнення з членами групи, а використовував для цього свого фізично розвиненого, але не авторитетного серед хлопців підлітка, який платив за заступництво рабською відданістю і готовністю служити без роздумів.

Таким чином, одним із шляхів криміногенності підліткових груп є вплив дорослих і досвідчених злочинців, які виступають організаторами злочинної діяльності таких груп із асоціальною спрямованістю. Передумовами для цього є вузькокорпоративна замкнутість, ізольованість асоціальних груп від впливу дорослих, батьків, вчителів, втрата звʼязку з колективами за місцем навчання, роботи.

Однак такий шлях криміналізації проходить менша частина асоціальних підліткових груп, більша ж частина криміналізується до злочинної діяльності без безпосереднього впливу дорослих злочинців, внаслідок внутрішніх соціально-психологічних механізмів і закономірностей, які визначають їх криміногенний розвиток.

Згідно з гіпотезою дослідження, ми припустили, що в структурі особистості вихованців закритих освітніх закладів можуть формуватися такі комплекси соціально-психологічних якостей, що є визначальними чинниками їх десоціалізації, виявлення яких дозволить провести психологічно обгрунтовану типізацію ступенів прояву десоціалізації й визначити соціально-психологічні особливості соціалізації вихованців в умовах навчальних закладів закритого типу.

Аналіз документів дозволив отримати дані щодо успішності в навчанні, відомості про родину та соматичне благополуччя досліджуваних. Дані, які були визначені за допомогою листів спостережень (за шкалами закритості (проблем у спілкуванні); труднощів соціалізації; проблем мислення; делінквентності; агресії; внутрішніх симптомів/інтерналізації; зовнішніх симптомів/екстерналізації та загального показника проблем (за Т. Ахенбахом), а також показники відхилень у поведінці (за П. Фріком) у вигляді соціопатії та психопатії з порушенням самоконтролю, емоційними розладами, поведінковими проявами психопатичних рис) було співставлено з результатами експертних оцінок за Л. Яссман (за шкалами недовіри до нових людей, речей, ситуацій; депресії; тривожності; ворожості; асоціальності; емоційного напруження; соціально-психологічних контактів й особистісного реагування) та картою приналежності досліджуваних до груп із різним рівнем розвитку криміногенності. Виокремлення особливостей соціально-психологічної адаптації вихованців закритих освітніх закладів через інтегральні показники шкал «адаптація», «самоприйняття», «прийняття інших», «емоційна комфортність», «інтернальність», «прагнення до домінування» (за К. Роджерсом і Р. Даймондом) надали можливість співставити суб’єктивне бачення досліджуваних і тих параметрів, які були визначені за допомогою аналізу документів, листів спостережень та експертних оцінок.

 Результати дисперсійного аналізу з обробкою отриманих даних за допомогою t-критерію Стьюдента дозволили здійснити розподіл вихованців закритих освітніх закладів відповідно їх приналежності до груп із різним рівнем криміногенності й до ступеня десоціалізації, та визначити суттєві відмінності у виділених підгрупах досліджуваних за всіма шкалами, що дозволяє вважати їх належними до різних вибірок. Підтверджено статистичну значущість розбіжностей у показниках між виокремленими підгрупами й за даними експертних оцінок, отриманих за допомогою моделі критерію оцінки Л. Яссман (див. табл. 2.3).

*Таблиця 2.3*

**Статистична значущість розбіжностей за даними експертних оцінок у підгрупах вихованців закритих освітніх закладів**

|  |  |
| --- | --- |
| **Статистичний показник** | **Підсистеми** |
| В1 | В2 | В3 | В4 | В5 | В6 | В7 |
| t-критерій | 14,3 | 14,5 | 23,1 | 11,7 | 2,8 | 17,9 | 1,6 |
| р≤ | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,05 | 0,01 | 0,01 |

*Примітка: В1 – підсистема сприйняття та переробки інформації; В2 – підсистема емоційного реагування; В3 – підсистема соціально-психологічних контактів і особистісного реагування; В4 – підсистема регуляції тонусу та бадьорості; В5 – підсистема ендокринно-гуморальної регуляції; В6 – підсистема анамнестичних факторів; В7 – підсистема сім’я, школа, суспільство.*

Матриця інтеркореляційних показників у підсистемах реагування по вибірці наведена у табл. 2.4.

*Таблиця 2.4*

**Матриця інтеркореляційних показників у підсистемах реагування**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Підсистеми реагування** | **В1** | **В2** | **В3** | **В4** | **В5** | **В6** | **В7** |
| **В1** | - | 0,94 | 0,91 | 0,67 | 0,96 | 0,79 | 0,98 |
| **В2** | 0,94 | - | 0,63 | 0,78 | 0,94 | 0,80 | 0,71 |
| **В3** | 0,91 | 0,63 | - | -0,65 | 0,76 | 0,29 | 0,79 |
| **В4** | 0,67 | 0,78 | -0,65 | - | 0,91 | 0,74 | 0,62 |
| **В5** | 0,96 | 0,94 | 0,76 | 0,91 | - | 0,72 | 0,96 |
| **В6** | 0,79 | 0,8 | 0,29 | 0,74 | 0,72 | - | 0,87 |
| **В7** | 0,98 | 0,71 | 0,79 | 0,62 | 0,96 | 0,87 | - |

*Примітка: В1 – підсистема сприйняття та переробки інформації; В2 – підсистема емоційного реагування; В3 – підсистема соціально-психологічних контактів і особистісного реагування; В4 – підсистема регуляції тонусу та бадьорості; В5 – підсистема ендокринно-гуморальної регуляції; В6 – підсистема анамнестичних факторів; В7 – підсистема сім’я, школа, суспільство.*

Розподіл вихованців закритих освітніх закладів за ступенем дезоціалізації та приналежністю до груп із різним рівнем розвитку криміногенності наведено в табл. 2.5.

*Таблиця 2.5*

**Розподіл вихованців закритих освітніх закладів** **за ступенем десоціалізації та приналежністю до груп із різним рівнем розвитку криміногенності**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Ступені десоціалізації**  | **Рівні розвитку криміногенності** | **Всього** |
| Асоціальний | Нестійкий | Стійкий | n | % |
| n | % | N | % | n | % |
| Низький | 22 | 16,2 | 9 | 6,6 | 4 | 2,9 | 35 | 25,7 |
| Середній | 5 | 3,6 | 36 | 26,5 | 11 | 8,1 | 52 | 38,2 |
| Високий | 2 | 1,5 | 13 | 9,5 | 34 | 25,1 | 49 | 36,1 |
| Всього | 29 | 21,3 | 58 | 42,6 | 49 | 36,1 | 136 | 100 |

 Показано, що у І підгрупу з асоціальним рівнем криміногенності увійшли вихованці (21,3%) з орієнтацією на антигромадську діяльність. Для них притаманне безцільне проведення часу, ситуативна соціально засуджувана поведінка (гра в азартні ігри, пияцтво, незначні правопорушення та ін.). Члени групи, до якої належать такі неповнолітні, недостатньо організовані й згуртовані, і в повному складі рідко скоюють правопорушення. Серед цих вихованців переважають неповнолітні з низьким (44±3бали) ступенем соціальної дезадаптованості (φ=2,08; р≤0,01), яких характеризує недовіра до нових людей, речей, ситуацій; підвищені показники емоційного напруження, ворожості, асоціальності, ускладнення у встановлені та підтримці міжособистісних контактів.

 Зʼясовано, що ІІ підгрупу склали вихованці (42,6%) з приналежністю до нестійких або криміногенних груп, які характеризуються злочинною спрямованістю групових ціннісних орієнтацій, та в яких адиктивна поведінка, розпуста, користолюбство, прагнення до легкого життя є нормою. Від незначних правопорушень такі неповнолітні переходять до більш суспільно небезпечних дій. Заздалегідь підготовленої та організованої злочинної діяльності у цих групах не простежується, проте спостерігається схильність до вчинення злочинів небезпечних окремими її членами. У більшості таких вихованців зафіксований середній (53±4) ступінь соціальної дезадаптованості (φ=1,82; р≤0,03) з неприйняттям себе та інших, емоційним дискомфортом, наявністю захисних барʼєрів в осмисленні свого життєвого досвіду.

 Встановлено, що ІІІ підгрупу склали 36,1% вихованців, які входять до груп зі стійким рівнем криміногенності, які формуються для спільного здійснення будь-яких злочинів (найчастіше це крадіжки, пограбування, розбійні напади, хуліганство, насильницькі дії тощо). У них спостерігається чітка організаційна структура; виділяється лідер, виконавці; є система «законів» норм і цінностей, недотримання або порушення яких веде до розпаду групи, тому порушники переслідуються і караються. У цих групах панує жорстка залежність членів один від одного, основу якої становить кругова порука. Члени групи бувають озброєні холодною зброєю, що робить їх найбільш небезпечними. Переважну кількість вихованців, які входили до таких груп, відрізняв високий (65±2) ступінь соціальної дезадаптованості (φ=1,52; р≤0,06) із вираженими труднощами соціалізації, поведінковими проявами психопатичних рис (збудливого кола), порушеннями самоконтролю, афективними розладами, вираженим ескапізмом, негнучкістю психічних процесів.

**2.3. Особистісні диспозиції вихованців закритих освітніх закладів в процесі їх соціалізації**

Методика емпіричного дослідженнябула побудована таким чином, що на *другому етапі* стало можливим вивчити ті параметри, які за нашим припущенням, впливають на процес соціалізації вихованців різних підгруп в умовах закритих освітніх закладів.

В якості методик, які слугували досягненню поставленої мети другого етапу емпіричного дослідження були обрані методики діагностики самооцінки Т.Дембо-С.Рубінштейн (модифікація Г. Прихожан), інтраперсональних відносин (Т. Лірі) та рівня суб’єктивного контролю (Дж. Роттера), тест фрустраційної толерантності С. Розенцвейга (адаптація Н. Тарабриної), методика «Агресивність» О. Крупнова, мотиваційний тест Х. Хекхаузена, методика ADOR «Підлітки про батьків» Е. Шафера (адаптація Л. Вассермана, І. Горькової, О. Роміциної); багатовимірна шкала сприйняття соціальної підтримки (MSPSS) С. Зімет (адаптація В. Ялтонського, Н. Сироти).

Як зазначалося вище, ми припустили, що в структурі особистості вихованців закритих освітніх закладів можуть формуватися такі комплекси психологічних якостей (особистісних диспозицій), які впливають на процес їх соціалізації в умовах таких закладів, а їх виявлення дозволить провести психологічно обгрунтовану типізацію ступеня проявів їх десоціалізації та визначити відповідні соціально-психологічні умови забезпечення соціалізації досліджуваних в умовах навчальних закладів закритого типу.Насамперед розглядалися деформації в потребнісно-мотиваційній сфері вихованців закритих освітніх закладів як чинники їх десоціалізації.

Для досягнення мети другого етапу емпіричного дослідження важливим було також було зʼясування співвідношення між мотивацією поведінки та емоціями. У психології емоцій одні дослідники вважають, що субʼєкт чітко переживає емоційні спонукання.

На рівні кореляційного аналізу гендерних відмінностей у проявах агресивності встановлено, що у хлопціа і дівчат існує тісний звʼязок між регуляторно-динамічними і мотиваційно смисловими змінними агресивності. Гендерні відмінності виявилися в реалізації стенічних емоцій, астенічності, утворенні соціально й особистісно значущих цілей, формуванні соціо- та егоцентричної мотивації. В результаті факторного аналізу агресивності у дівчат і у хлопців визначилися чотири фактори. У хлопців перший фактор склали фізична, вербальна агресія, стенічність, екстернальність, операціональні й особистісні проблем. Таким чином, фізичні та вербальні прояви агресії тісно повʼязані з нестриманістю, запальністю, дратівливістю. Хлопцям властиво сприймати зовнішній світ як агресивний і такий, що провокує агресію. Вони відчувають труднощі в контролі над своїми агресивними імпульсами. Другий фактор сформували суспільно і особистісно значимі цілі, соціоцентричність, егоцентричність, предметність, субʼєктність та інтернальність. Отже, будь-які цілі та мотиви можуть бути причиною і підставою агресивної поведінки хлопців. Вона спрямована як на досягнення цілей, так і на самоствердження, може йти врозріз із загальноприйнятими нормами та регулюватися лише особистими переконаннями й конкретною ситуацією. У третій фактор увійшла тільки аутоагресія. Переживання провини за агресивний вчинок не повʼязане з іншими проявами агресивності. Четвертий фактор включає свідомість та обізнаність. Усвідомлення агресивності як форми поведінки залежить не від неї самої, а від інших факторів, наприклад, виховання, освіти та ін. У дівчат перший фактор утворили егоцентричність, фізична і вербальна агресія, стенічність, операціональні та особистісні проблеми. Зовнішні форми прояву агресії (крик, грубість, прямий і непрямий фізичний вплив) тісно повʼязані з дратівливістю, афективністю, гневливістю, образою. Ця поведінка важко піддається контролю і мотивується бажанням показати своє негативне ставлення до іншої людини, прагненням помститися за образу і несправедливість, потребою затвердити свої права та владу. Другий фактор склали суспільно й особистісно значимі цілі, соціоцентричність та предметність. Встановлено, що агресивна поведінка дівчат може переслідувати як особисті, так і суспільні цілі. Мотивом такої поведінки виступає бажання навести порядок, необхідність виконати завдання або захистити кого-небудь від небезпеки. Агресивна форма поведінки в даному випадку обирається як найбільш ефективна і продуктивна. Третій фактор включив зворотну кореляцію астенічності з інтернальністю, що вказує на те, що сила аутоагресії у дівчат регулюється розумінням сенсу власних агресивних вчинків. Четвертий фактор сформували свідомість, обізнаність, субʼєктність і екстернальність. Розуміння агресії як загрози або, навпаки, як природної та керованої властивості визначається у дівчат ставленням до зовнішнього світу. Зовнішній світ сприймається ними як провокуючий агресію. Дівчата здебільшого вважають, що тільки за допомогою агресивної поведінки можна завоювати місце в суспільстві, довести свої права, захиститися і регулювати взаємини з іншими людьми. Кількісний аналіз відмінностей в агресивності дозволив виділити загальні тенденції для обох статей і ряд гендерних відмінностей, які наведені в табл. 2.6.

*Таблиця 2.6*

**Зіставлення середніх показників змінних агресивності по вибірці**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Хлопці** | **Дівчата** | **T** | **р** |
| Суспільно значущі цілі | 29,28 | 25,64 | 0,49 | 0,64 |
| Особистісно значимі цілі | 25,96 | 24,12 | 0,68 | 0,51 |
| Соціоцентричність | 23,68 | 22,45 | 0,94 | 0,33 |
| Егоцентричність | 23,12 | 22,54 | 0,04 | 0,96 |
| Осмисленість | 24,52 | 24,14 | -0,45 | 0,66 |
| Поінформованість | 18,56 | 21,23 | -0,54 | 0,49 |
| Предметність | 22,78 | 20,15 | 3,01 | 0,04\* |
| Субʼєктність | 20,50 | 17,98 | 2,44 | 0,03\* |
| Фізична агресивність | 28,17 | 21,56 | 4,89 | 0,01\* |
| Вербальна агресивність | 27,92 | 26,97 | 1,21 | 0,22 |
| Стенічність | 21,17 | 24,88 | -3,52 | 0,001\* |
| Стомлюваність | 21,56 | 27,98 | -2,22 | 0,01\* |
| Інтернальність | 30,01 | 26,21 | 3,0 | 0,01\* |
| Екстернальність | 27,08 | 25,95 | 0,43 | 0,7 |
| Операціональні труднощі | 22,13 | 23,45 | -0,51 | 0,71 |
| Особистісні труднощі | 21,9 | 24,19 | -1,73 | 0,16 |

 *Примітка: \* - виділені достовірні відмінності.*

У хлопців достовірно сильніше виражена предметність (переконання, що за допомогою агресії можна швидше досягти потрібних результатів, досягти мети). Дівчата не використовують агресію як засіб підвищення особистого авторитету, незалежності. Такі установки цілком відповідають й традиційним гендерним ролям, прийнятим в українському суспільстві. Фізична агресія переважає у хлопців. Стенічнічність і особистісні проблеми, виражені у дівчат, свідчать про афективність їх поведінки. Зовнішні обставини або ж внутрішні причини здатні викликати у них спалахи люті, роздратування. У стані афекту дівчата можуть накричати, розкидати речі, але потім відчувають почуття провини (стомлюваність). Це також відображає соціальні установки, які забороняють жіночій статі демонструвати негативні почуття. Демонстрація сили – прерогатива чоловіків. Хлопці підтверджують цей постулат високими показниками інтернальності. Універсальною формою вираження агресії у вихованців обох статей є вербальна агресія.

 В результаті якісного аналізу агресивності зясувалося, що ціннісна і мотиваційна сфери вихованців закритих освітніх закладів практично не мають гендерних відмінностей. Головні пріоритети в особистісно значущих цілях: досягнення матеріального благополуччя і задоволення своїх життєвих планів. Серед суспільно значущих цілей обидві статі відзначають як найбільш важливі набуття хороших і вірних друзів, прагнення бути шанованою людиною. Однаково високо в обох статей діагностується потреба бути потрібною та улюбленою людиною. Гендерні відмінності виявилися в формах прояву агресії, емоційному, регуляторному та рефлексивно-оціночному компонентах. Так, близько 80% хлопців та 60% дівчат висловили переконаність в тому, що багато життєвих ситуацій вимагають бути агресивним; поставленої мети часом можна домогтися тільки агресивною формою поведінки (близько 60% хлопців, 40% дівчат). Агресивна поведінка хлопців в основному повʼязана з різними формами фізичної агресії: можете вдарити іншу людину в критичній ситуації (71,2% хлопців, 53,1% дівчат); відповідаєте тим же, якщо хтось вдарить вас (89,4% хлопців, 75% дівчат); застосовуєте силу для захисту своєї гідності (85,6% хлопців, 46,9% дівчат). Прерогатива дівчат – емоційність поведінки: ви іноді гнівливі та турбуєтеся через дрібниці (64,4% хлопців, 81,2% дівчат); часто буваєте запальні (56,3% хлопців, 68,6% дівчат); в афекті ляскаєте дверима (53,8% хлопців, 46,9% дівчат). Дівчатам важко контролювати себе: не завжди можете приглушити свої агресивні емоції (49,9% хлопців, 56,3% дівчат); насилу стримуєте гнів чи лють (59,6% хлопців, 71,9% дівчат). За допомогою агресії дівчата регулюють міжособистісні контакти і відстоюють свою правоту: агресивна поведінка диктується неприйняттям вами іншої людини (67,3% хлопців, 75% дівчат), Бажанням довести свою правоту в суперечці (85,6% хлопців, 46,9% дівчат). Свою незгоду і відповідну реакцію дівчата часто висловлюють криком: кричите у відповідь, якщо хтось кричить на вас (55,8% хлопців, 68,8% дівчат).

 Встановлено загальні для хлопців і дівчат характеристики: структура агресивності у вихованців закритих освітніх закладів обох статей представлена ​​тісним звʼязком практично всіх регуляторно-динамічних і мотиваційно смислових змінних. Виняток склала лише стомлюваність, що не виявила прямих звʼязків з іншими змінними агресивності; агресивна поведінка у хлопців і дівчат може виникати як спонтанно, на підставі імпульсивних й афективних реакцій, так й усвідомлено, в результаті прийнятого рішення; прояви фізичної та вербальної агресії у дівчат і хлопців супроводжуються стенічними емоціями; обидві статі стикаються з труднощами в управлінні та регулюванні своєї фізичної і вербальної агресії; фізична і вербальна агресія у обох статей може як прогнозуватися, так й виникати імпульсивно; хлопці та дівчата можуть здійснювати агресивні дії, що йдуть врозріз з думкою суспільства, лише на підставі своїх особистих переконань і особистої думки; вихованцям закритих освітніх закладів обох статей властива висока готовність до агресивних дій; хлопці та дівчата розцінюють багато життєвих ситуацій як такі, що вимагають і провокують агресію; вихованці закритих освітніх закладів обох статей мають широкий репертуар агресивних форм поведінки і обмежену кількість навичок конструктивної взаємодії, самопрезентації, вирішення конфліктів; хлопці і дівчата часто відчувають роздратування, гнів, бувають запальні та афективні; універсальною формою прояву агресії для вихованців закритих освітніх закладів обох статей виступає вербальна агресія.

 Аналіз інтраперсональних відносин вихованців закритих освітніх закладів проводився нами за допомогою методики Т.Лірі. При інтерпретації дискограми Т. Лірі враховувалась, перш за все, збалансованість двох протилежних векторів «домінування» – перші чотири октанти, і «пасивності» – протилежні чотири октанти. Так, у соціально адаптованих підлітків (72,7%) показники за ІІІ октантом виявилися на рівні 6-8 балів, що свідчило про щирість, безпосередність у поведінці і наполеглевість у досягненні цілей; у соціально дезадаптованих досліджуваних цей показник виявився у 16,7% підлітків із середнім ступенем десоціалізації. Аналізуючи конформність досліджуваних враховувалися співвідношення показників за І і ІІ октантом, які відображали такі параметри, як незалежність, наполегливість у відстоюванні власної точки зору, тенденції до лідерства і домінування (7,1% у вихованців із середнім ступенем десоціалізації та 31,8% - із низьким ступенем), з показниками протилежних октантів (V і VI), які свідчили про підкорення, невпевненість у собі і конформність (34,4% у вихованців із середнім ступенем десоціалізації та 4,5% - із низьким ступенем). Найбільша кількість таких досліджуваних (47,9%) серед вихованців із високим ступенем десоціалізації. Це досліджувані з нестійкими рисами, головною особливістю яких є несамостійність, залежність поведінки від позиції групи, схильність підкорятися зовнішнім соціальним впливам, здебільшого негативним (φ=1,94; р≤0,02).

Визначено, що досліджувані (21,3%) І групи з низьким ступенем десоціалізації мають нестійку самооцінку (можливо унаслідок невпевненості у власних силах і можливостях). Констатовано, що орієнтир на тип сформованого локусу контролю, як показника регулятивної функції самосвідомості, дозволяє передбачати прояви вихованців в ситуаціях вибору, емоційної напруги, необхідності приймати рішення. Локус суб’єктивного контролю респондентів І групи, який детермінує відповідальність за свої вчинки, здатність прогнозувати наслідки своїх дій, переважно екстернальний (φ=2,25; р≤0,01). Спрямованість реакцій у ситуації фрустрації представлена як екстрапунітивними, так і інтрапунітивними реакціями (Е≥І>М) найчастіше з фіксацією на перешкоді (OD>NP>ED) (p≤0,01); коефіцієнт соціальної адаптації (CGR) є зниженим на рівні 46±3,2% (при нормі ≥60%). Підвищеним є рівень агресивності цих вихованців. За ступенем вираженості установчо-цільового компонента агресивність проявляється в досягненні асоціальніх цілей; за спрямованістю емоційних переживань (щодо інструментально-стильової характеристики агресивності) ці вихованці відчувають докори совісті за скоєне, схильні до депресії та аутоагресії; за типом вольової регуляції – вважають, що агресивність залежить більшою мірою від зовнішніх умов. Дані функціонування мотиваційно-ціннісної сфери виявили низькі показники мотивації досягнення (4±3 бали) (р≤0,01). Соціальна мережа підтримки виявилася обмеженою з низьким рівнем емоційної підтримки як з боку сімʼї так і від інших оточуючих. Проте, у порівнянні з іншими виокремленими підгрупами досліджуваних, цей показник є вищим (φ=1,68; р≤0,05). Серед провідних форм батьківського ставлення, які вказують вихованці, відзначається автономність.

Показано, що вихованці ІІ підгрупи (42,6%), у яких переважає середній ступінь десоціалізації, мають неадекватну (завищену, занижену самооцінку), що змінюється за найменших впливів (можливо унаслідок нездатності надати собі адекватну оцінку через поблажливе ставлення до своїх недоліків). Зʼясовано, що у досліджуваних спотворене уявлення про ідеальний Я-образ та ідеальну модель адаптивної особистості. Переважає екстернальний локус контролю, тобто відповідальність за події переноситься досліджуваними на оточуючих, обставини, долю (φ=1,64; р≤0,05). У ситуації фрустрації – екстрапунітивні реакції (Е>М>І) з фіксацією на перешкоді та самозахисні (OD>ED>NP) (p≤0,05). У досліджуваних майже вдвічі знижений коефіцієнт CGR – на рівні 31±5,4% (φ=2,09; р≤0,01). На нестриманість у поведінці, низький контроль агресивних тенденцій вказує вищий за середній рівень агресивності. Зі змістовної сторони за спрямованістю мотивації агресивна поведінка вихованців збуджується наміром утискати права інших людей; за ступенем усвідомленості агресивності – як нанесення шкоди іншій людині; за формами прояву агресивності їм властивий вираз негативних емоцій у формі крику, погроз, скандальності. У вихованців цієї підгрупи переважає уникаюча мотивація натомість мотивації досягнення (р≤0,05). У досліджуваних виявлена обмежена соціальна мережа підтримки та виражені порушення міжособистісних стосунків. Наявний низький рівень емоційної підтримки та соціальної інтеграції з боку сімʼї, значущих інших, друзів. Серед форм батьківського ставлення, яку відзначають вихованці, переважає непослідовність.

Показано, що досліджувані ІІІ підгрупи (36,1%) з високим ступенем десоціалізації мають неадекватну та нестійку самооцінку (φ=1,61; р≤0,05), що можливо повʼязане з поєднанням некритичності до себе і відчуттям невпевненості у собі. Їх відрізняє екстернальний локус суб’єктивного контролю (φ=1,56; р≤0,05). Демонструючи явне підвищення показників за окремими октантами в Я-реальному, ці вихованці бачать власний шлях самовдосконалення через повну нівеліровку домінуючих і дезадаптивних рис (відображених в Я-реальному) у сполученні з надмірним підвищенням протилежного октанта в Я-ідеальному (за Т. Лірі), тобто у гіпертрофії відсутніх якостей, замість оптимального зниження домінуючого з оптимальним рівнем, – підвищення протилежних якостей (за відповідними октантами) (φ=1,75; р≤0,05). Переважають екстрапунітивні реакції (Е>М>І) (здебільшого з фіксацією на самозахисті – ED>OD>NP) завдяки значному зменшенню інтрапунітивних реакцій (p≤0,05). Виражене зниження коефіцієнта соціальної адаптації (20±3,6%) вказує на несприятливий прогноз соціалізації вихованців цієї підгрупи. Виявлено високу інтеграцію всіх складових агресивності як зі змістовної, так і з регулятивної сторони, а високий її рівень свідчить про емоційну нестабільність, конфліктність вихованців цієї підгрупи. У сфері застосування результату агресивної поведінки досліджувані відрізняються прагненням до втілення запланованого, збереженням дистанції у відносинах; за характером проблемних ситуацій, в яких проявляється агресивність, вони відчувають труднощі в міжособистісних стосунках через експлозивність і невміння стримувати агресію. При заниженій мотивації досягнення виявлені високі (8±2 бали) показники мотивації запобігання невдач. Серед форм батьківського ставлення, за оцінкою вихованців, переважають ворожнеча та директивність. У досліджуваних майже відсутня соціальна підтримка сімʼї та виражені порушення соціальної інтеграції (φ=2,14; р≤0,01).

Таким чином, враховуючи показники самооцінки, фрустраційної напруженості та емоційної стійкості, індикатора ефективності адаптації, напрямку та типу реакції у ситуації фрустрації, коефіцієнта соціальної адаптації (СGR), рівня агресивності, особливостей функціонування мотиваційно-ціннісної та міжособистісної сфер, а також параметрів сприйняття соціальної підтримки, були визначені особистісні диспозиції вихованців закритих освітніх закладів в процесі їх соціалізації відповідно до ступеня їх десоціалізації (низького, середнього, високого) та приналежності до груп із різним рівнем розвитку криміногенності.

 Показано також, що деприваційний режим закритого закладу може спрощувати та нівелювати індивідуальний світогляд і актуалізувати проблеми адекватності-неадекватності світу особистості. Зʼясовано, що вихованцям закритих освітніх закладів притаманна детермінація власного «Я» особливостями когнітивного депресивного синдрому, що межує з девальвацією базових основних цінностей.

**Розділ 3**

**соціалізаціЯ вихованців закритих освітніх закладів** **в системі соціального забезпечення**

**3.1. Особистісно-орієнтована програма забезпечення соціалізації вихованців закритих освітніх закладів**

Використання на формувальному етапі дослідження теоретичних та методологічних підходів до розв’язання проблеми, а також даних його констатувального етапу дозволило здійснити розробку забезпечення соціалізації вихованців закритих освітніх закладів відповідно до повноти характеристик як самого процесу загалом, так і кожної його стадії (адаптації, індивідуалізації, інтеграції та трудової стадії), з урахуванням предмета соціально-психологічної роботи та визначених адекватних йому мети та показників ефективності.

На стадії адаптації передбачалося підвищення адаптивних можливостей вихованців та подолання проявів їх десоціалізації; забезпечення умов для ефективного засвоєння ними просоціального суспільного досвіду. Зазначене було предметом та показником ефективності соціально-психологічної роботи на цій стадії процесу соціалізації досліджуваних в умовах закритого освітнього закладу.

Зважаючи на те, що індивідуалізація в підлітковому віці характеризується плинністю, нестабільністю, та беручи до уваги недостатньо сформовану самосвідомість як детермінанту особистісного зростання вихованців, соціально-психологічна робота на стадії індивідуалізації була спрямована на розвиток самосвідомості, допомогу в усвідомленні своїх можливостей; становлення особистості в напрямку сприяння її самовизначенню, самореалізації та самоствердженню. Відповідно, предметом соціально-психологічної роботи на стадії індивідуалізації були самосвідомість, самооцінка вихованців та їх розвиток. Таке наповнення роботи базувалося на використанні особистісно-орієнтованого та гуманістичного підходів й передбачало формування окремих складових психічного розвитку досліджуваних через призму цілісної особистості; сприяння самопізнанню, самоактуалізації та реалізації потенційних (позитивно наповнених) можливостей вихованців.

Показано, що на стадії інтеграції важливою умовою успішності соціалізації вихованців є їх прийняття соціальною групою / суспільством зважаючи на особистісні диспозиції таких неповнолітніх. Сприяння цьому в умовах закритого освітнього закладу вбачалося як у проведенні соціально-психологічної роботи на попередній стадії щодо адекватного виявлення можливостей вихованців, їх усвідомлення ними та використання у класній та позакласній (гуртковій) роботі. На цій стадії предметом соціально-психологічної роботи та показниками її ефективності були різноманітні форми адекватного використання та розвитку індивідуально-типологічних та особистісних особливостей вихованців, а також формування соціально-психологічних якостей, необхідних для адекватного реагування на прийняття/неприйняття особистості групою.

Розгляд змістовного наповнення трудової стадії соціалізації, коли вихованці закритих освітніх закладів не лише продовжують засвоювати соціальний досвід, а й відтворюють та створюють його шляхом впливу на середовище завдяки своїй діяльності, дозволив визначити особливе місце загально трудової та професійно-трудової підготовки вихованців, їх можливість самовизначитися у виборі професії з опорою на особистісні диспозиції. На цьому етапі соціалізації ми спиралися на положення про доцентровану (визначення глибинної системно-психологічної сутності особистості) та відцентровану (орієнтація на окремі особистісні якості в цілісному особистісному контексті, у вихованні, навчанні, професійно-трудовій підготовці) тенденції в особистісно-орієнтованому підході. На трудовій стадії соціалізації предмет соціально-психологічної роботи та показники її ефективності вбачалися в застосуванні й розвитку можливостей вихованців закритих освітніх закладів у контексті їх професійно-трудової підготовки.

Запровадження у практику закритих освітніх закладів системи соціально-психологічної роботи з такого забезпечення на виокремлених стадіях процесу соціалізації вихованців, в межах розробленої психокорекційної програми, мало на меті сприяння його успішності, становлення особистості досліджуваних та їх підготовку до самостійного життя в умовах соціуму. Досягненню цієї мети слугували розроблені змістовні блоки особистісно-орієнтованої соціально-психологічної програми забезпечення соціалізації вихованців закритих освітніх закладів, які складали підготовчий, основний та завершальний її цикли. Саме задля вирішення окреслених питань було розроблено особистісно-орієнтовану програму соціально-психологічного забезпечення соціалізації вихованців закритих освітніх закладів, основні завдання якої вбачалися у створенні відповідних умов та використанні психокорекційних заходів, максимальна ефективність яких є специфічною до визначених груп якостей особистості вихованців навчальних закладів закритого типу щодо ступеня їх десоціалізації та приналежності до груп із різним рівнем розвитку криміногенності. Відтак, основою формувального етапу дослідження були апробація й обґрунтування ефективності цієї програми.

Формувальний експеримент складався з трьох взаємопов’язаних циклів: підготовчого, основного та завершального.

Підготовчий цикл формувального експерименту передбачав: розробку програми формувального впливу, розробку тренінгових занять та основних критеріїв ефективності психокорекційних заходів.

Основний цикл формувального експерименту був спрямований на впровадження особистісно-орієнтованої програми соціально-психологічного забезпечення соціалізації вихованців закритих освітніх закладів за допомогою активних соціально-психологічних форм і методів роботи.

Завершальний цикл формувального експерименту передбачав: опрацювання й аналіз отриманих у дослідженні даних першого та другого діагностичного зрізів із застосуванням методів математичної статистики та статистичного опрацювання даних за допомогою програмного комплексу SPSS (версія 19.0); визначення ефективності заходів психокорекційного впливу; здійснення систематизації та інтерпретації одержаних даних, їх узагальнення.

Основу побудови особистісно-орієнтованої програми забезпечення соціалізації вихованців закритих освітніх закладів становили принципи роботи психолога, а саме: системності – при побудові психокорекційних програм, поетапності розвитку групи і поступовості розуміння учасниками самих себе, своїх проблем, взаємин, стереотипів, установок (кожна зустріч логічно випливає з попередньої і є у змістовному плані основою для наступної); рефлексивності – полягає в оцінюванні здобутих знань, умінь.

Суттєво, що рефлексія не замінює (і не підмінює) емпатію, а доповнює її у процесах пізнання та взаємодії з іншим суб’єктом. Якщо розглядати саме педагогичну взаємодію, то функція емпатії полягає в ефективному педагогічному спілкуванні, тобто в емоційному проникненні у світ особистості. На противагу цьому функція рефлексії полягає у «відстороненні» від емоцій та побудові усвідомлюваної інтелектуальної «картини» соціально-психологічної взаємодії, тобто розуміння її причин, структури й наслідків.

 Отже, основними принципами побудови запропонованої програми були: системність, активність, послідовність, комплексність, діалогізація, рефлексивність, диференційованість.

Методичною основою реалізації особистісно-орієнтованої програми соціально-психологічного забезпечення соціалізації вихованців закритих освітніх закладів визначено систему активних методів соціально-психологічного впливу суб’єкт-суб’єктного типу, які забезпечують продуктивний, творчий характер активності учасників. Завдяки цьому робота в межах програми зумовлює початок змін, розвиток особистісних змістів шляхом здійснення зовнішніх емоційно опосередкованих впливів. Як визначає Л. Петровська, це є усвідомленим поштовхом до особистісних змін, а також відображає одну з важливих функцій тренінгу [18].

Реалізація розробленої програми передбачала такі форми роботи, як-то: міні-лекції, методи групової дискусії; аналітичну роботу в групах; рольові ігри, психогімнастичні вправи; соціально-психологічний тренінг, проектні ігри та ін.

Міні-лекція в рамках тренінгового заняття підвищувала пізнавальний інтерес вихованців, що є одним із основних чинників формування нових зразків поведінки та діяльності. Групова дискусія в психологічному тренінгу розглядалася як спільне обговорення будь-яких суперечливих питань, що надають змогу групі прояснити думки, позиції установки її учасників в процесі безпосереднього спілкування; виділення і типологізація основних ситуацій, що прогнозуються; визначення основних ролей і позицій, що приймаються вихованцем під час перебування в закритому освітньому закладі; складання уявлення про мотиваційний комплекс, оптимальний для вихованців закритих освітніх закладів [23].

Мозковий штурм розглядався як метод, за допомогою якого учасники намагаються вирішити якусь проблему. Він починався з того, що учасникам заняття пропонувалася проблема, а вони озвучували різні ідеї стосовно неї або її вирішення.

Для проведення колективно-групового навчання було використано: метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням), міжгрупове обговорення (представлення результатів виконання певних завдань, постановка уточнювальних і проблемних запитань), вправи для закріплення стратегій просоціальної адаптивної поведінки. Наприкінці занять проводилась рефлексія (індивідуальна, групова). Саме активні методи перетворювали зазначені засоби на діловий інструмент вихованців при взаємодії один із одним. Отже, у процесі спільного пошуку вихованці відкривали для себе велику складність і глибину людської психіки, яка не передбачає поверхових рішень. За допомогою активних методів соціально-психологічної роботи досліджувані здобували можливість зрозуміти й відчути переживання та думки інших людей, істинні причини їхніх дій і вчинків.

Заняття проходили один два рази на тиждень протягом перших 6 місяців та один раз на тиждень у наступні 6 місяців. Блоки психокорекційної програми містили різну кількість занять у кожному з них, що обумовлювалося специфікою групової динаміки.

Блок І передбачав індивідуальні та групові методи соціально-психологічної роботи з вихованцями, що включали зʼясування проблем, властивостей особистості, її ціннісних орієнтацій, переконань, що проводилося з метою заохочення до процесу роботи, зняття тривожності, підвищення рівня впевненості у собі, розвитку рефлексивної та аналітичної складової їх когнітивної сфери.

Завдання: досягти позитивної динаміки зростання вказаних складових, що виявляється в аналізі та типологізації поточної і прогнозованої ситуацій (усвідомлення й розрізнення деструктивних поведінкових стратегій на когнітивному рівні); вміння визначати ірраціональні переконання.

Для вирішення висунутих завдань констатувався поточний стан складових, що тренуються. Значущим моментом було усвідомлення учасниками тієї міри сформованості якостей, які наявні на даний момент, а також фіксація достатності цього рівня сформованості для ефективності процесу соціалізації. Із зафіксованої достатності цього рівня сформованості для нормального соціально-адаптивного функціонування особистості учасники переходили до усвідомлення та фіксування дефіцитності ресурсу (під ресурсом у цьому випадку розуміли елемент когнітивної сфери, що розвивається). Виконувався також ряд поставлених ведучим вправ, спрямованих на штучний розвиток зазначених складових. Завдання складалися за принципом збільшення складності, причому складність зростала завдяки зміні рівня абстрагування, необхідного для вирішення завдання. Завдання на розвиток аналітичного і рефлексивного блоків мислення підбиралися як вбудовані у контекст модельних ситуацій, так і абстраговані від безпосередньої діяльності. Закріплення ефектів роботи проводилося за допомогою перенесення тренованої навички у життєву і професійно-трудову сфери зі складанням програми спостереження та фіксації ефективності використання нових якостей; підводився сумарний підсумок роботи і загальногрупова рефлексія з розглядом тих проблемних зон, які виникли на момент завершення зустрічі та були усвідомлені учасником як особиста проблематизація [15].

У цьому блоці мають місце два основні етапи: тренінг зовнішньої позитивної мотивації або мотивації досягнення з метою досягнення стійкого підвищення рівня мотивації досягнення успіху і зниження рівня мотивації уникнення невдачі в учасників тренінгу. Завдання першого етапу: перехід програми постановки мети з вектора уникнення невдачі у вектор досягнення успіху; розвиток стійкого прагнення до досягнення поставленої мети; нівелювання побоювання не сподобатися навколишнім людям у своїх цілях, засобах і результатах діяльності; навчання вмінню і бажанню обирати середні або трохи вищі за середні за складністю виконання завдання. Цей етап передбачав привертання уваги учасників до змісту тренінгу; засвоєння учасниками спеціальних термінів, що означають різні компоненти мотиву, який формується; співвідношення цього мотиву кожним учасником зі своїм ідеалом, зі своїми основними духовними цінностями і особисте прийняття мотиву; отримання учасниками в ході різних ігор і при виконанні спеціальних вправ досвіду мислення, поведінки й емоційного реагування, що відповідає цьому мотиву; практичне використання учасниками (за допомогою ведучого) знань, отриманих у ході тренінгу, у реальних життєвих (тренінгових) ситуаціях; самостійна поведінка учасників відповідно до засвоєного мотиву на фоні допомоги, що зменшується, і контролю, що послаблюється, з боку ведучого.

Зауважимо, що мотивацію досягнення від мотивації уникнення відрізняють переважно такі особливості: самостійна постановка мети суб’єктом; прагнення досягти самостійно поставленої мети; відсутність прагнення сподобатися комусь у цілях, засобах і результатах діяльності; перевага середніх або трохи вище за середні за складністю завдань. Ці категорії є базовими у проведенні тренінгу мотивації досягнення. Формування мотивації досягнення передбачає:  навчання способам створення проектних оповідань з яскраво вираженою темою досягнення; навчання способам поведінки, типовим для людини з високорозвинутою мотивацією досягнення (переважання середніх за труднощами цілей і уникнення легких та дуже складних цілей; перевага ситуацій з особистою відповідальністю за успіх справи; уникнення ситуацій, де мету задають інші люди; переважання ситуацій зі зворотним зв’язком тощо); вивчення конкретних прикладів зі свого повсякденного життя, а також з життя людей, що мають високорозвинуту мотивацію досягнення; аналіз цих прикладів за допомогою системи категорій, використовуваних при діагностиці мотивації досягнення.

Мета другого етапу цього блоку програми: збільшення складової внутрішньої мотивації завдяки невикористаним раніше цільовим конструктам [12]. Завдання: ознайомлення з основами теорії внутрішньої мотивації; виявлення систем цільових конструктів і цінностей учасників тренінгу; переосмислення особистістю своєї системи конструктів; прийняття конструктів внутрішньої мотивації; аналіз змін у системах конструктів і цінностей учасників програми. Як і попередній, цей етап проводиться у декілька кроків. Кожен крок включає ряд тренінгових процедур, кількість яких і час, необхідний на їх ретельне опрацювання, прораховується залежно від групового процесу у цілому і конкретики групи зокрема. Використовувалися міні-лекції, вирішення проблемних завдань, бесіди, дискусії і рольове програвання проблемних ситуацій; аналіз особистих конструктів і цінностей учасників у контексті внутрішньої мотивації; контроль програвання ролі й аналіз проблем, що виникали.

Ефективними для цього виявилися рольові ігри, які надали змогу відпрацювати навички реагування у фруструючих ситуаціях, та метод психодрами. Якщо при рольовій грі в центрі уваги була міжособистісна проблема, то при психодрамі – особиста. Для розвитку здатностей до самопізнання та самореалізації дієвими були групові дискусії, аналіз ситуацій, проективне малювання, а також психологічні ігри, зокрема, ігри-драми, ділові, організаційні, проектні ігри.

Блок V – заключний блок програми, який передбачає оцінку результатів корекційного впливу. Засобом контролю ефективності запропонованої програми є комплексне тестування до початку впровадження психокорекційної програми (1-й зріз) та після її завершення (2-й зріз). Статистично значуща різниця у змінах приросту показників 1-го та 2-го діагностичних зрізів слугувала індикатором ефективності чинника впливу.

**3.2. Кількісний та якісний аналіз результатів формувального етапу дослідження та їх узагальнення**

Для успішності забезпечення процесу соціалізації вихованців закритих освітніх закладів нами було впроваджено особистісно-орієнтовану корекційну програму, яка складалась з трьох логічно побудованих циклів (підготовчого, основного, завершального) та пʼяти блоків.

На формувальному етапі дослідження у роботі взяли участь 66 вихованців (48 хлопців та 18 дівчат), з яких було сформовано експериментальну групу, розподілену на 6 підгруп (одна підгрупа досліджуваних із низьким ступенем десоціалізації, чотири підгрупи вихованців із середнім та одна підгрупа підлітків із високим ступенями десоціалізації відповідно).

Решта досліджуваних в кількості 70 осіб (56 хлопців та 14 дівчат) склали контрольну групу. Члени експериментальної та контрольної груп мали приблизно однакові соціально-психологічні характеристики, представленість за статтю та віком, приблизно однаковою була і кількість вихованців у групах (відповідно 66 та 70 досліджуваних).

Відбір досліджуваних у групи проводився за принципом добровільності.

У контрольній групі процедура психокорекції відбувалася без урахування ступеня десоціалізації досліджуваних. Пропонувалися традиційні вправи на зняття емоційної напруги, підвищення стресостійкості тощо.

Критеріями успішності заходів формувального впливу стала оцінка значущих змін у показниках, які сприяють його прояву та розвитку, зокрема у когнітивній, мотиваційній, емоційній та операційній складових. Показники було отримано за результатами проведення запропонованої нами діагностики основних соціально-психологічних особливостей соціалізації вихованців закритих освітніх закладів до і після проведення програми.

Перш ніж дізнатися про ефект проведених занять, ми мали встановити розбіжності (чи їхню відсутність) в експериментальній групі. Це надасть змогу встановити, які якості змінилися завдяки проведенню занять. Зазначимо, що експериментальна група була обрана з респондентів, які побажали брати участь у заняттях і виявились десоціалізованими, як було зазначено на констатувальному етапі дослідження, тому ми заздалегідь очікуємо в ній кращі показники, ніж у першому зрізі. Але подальше порівняння змін у вибірці після занять надасть змогу дослідити зміни, причинами яких є саме формувальний вплив.

Зʼясовано, що в експериментальній групі відбулися позитивні зміни за параметром самооцінки (φ=1,75; р≤0,05). Так, у досліджуваних із низьким ступенем десоціалізації зросла кількість респондентів із адекватною самооцінкою. Позитивні зміни за цим параметром відбулися і у досліджуваних із середнім ступенем десоціалізації: виявилося значно менше вихованців із заниженою самооцінкою; знизилася кількість осіб із нестійкою та неадекватно завищеною самооцінкою. У досліджуваних із високим ступенем десоціалізації статистично значущих відмінностей за параметром самооцінки не зафіксовано.

Показано, що показником успішності формувального впливу стало зближення показників за актуальним і реальним «Я» (Т=1821; р≤0,02). Так, у досліджуваних із низьким ступенем десоціалізації, з помірною розбіжністю між показниками ідеального і реального «Я» зафіксована рівномірність балів за всіма октантами з незначним переважанням V або VI (за Т. Лірі).

Аналіз динаміки змін свідчить про підвищення інтернальності та ступеня самоприйняття вихованців із середнім та високим ступенями десоціалізації (Т=2379; р≤0,06).

Визначено збільшення показників за даними методики діагностики рівня субʼєктивного контролю («РСК») Дж. Роттера по підшкалах «Загальна інтернальність» (Т=2441; р≤0,07), «Інтернальність у сфері досягнень» (Т=3754; р≤0,05), «Інтернальність у сфері невдач» (Т=2612; р≤0,01). Серед досліджуваних із високим ступенем десоціалізації знизилася кількість вихованців із крайнім ступенем екстернальності (Т=1652; р≤0,02).

 Порівняння показників методики «РСК» в експериментальній групі (n = 66) за результатами 1-го та 2-го зрізів наведена в табл. 3.1

*Таблиця 3.1*

 **Порівняння показників методики «РСК» в експериментальній групі (n = 66) за результатами 1-го та 2-го зрізів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ***Показники*** | ***t*** | ***p*** |
| *Загальна інтернальність* | *2441* | *≤0,07* |
| *Інтернальність у сфері досягнень* | *3754* | *≤0,05* |
| *Інтернальність у сфері невдач* | *2612* | *≤0,01* |
| *Інтернальність у сімейній сфері* | *1572* | *≤0,01* |
| *Інтернальність у діловій сфері* | *1624* | *≤0,01* |
| *Інтернальність в особистісних стосунках* | *1731* | *≤0,01* |
| *Інтернальність у сфері здоров’я та хвороби* | *1216* | *≤0,01* |

Наочно зміни показників за методикою «РСК» в експериментальній групі (n = 66) за результатами 1-го та 2-го зрізів наведена в табл. 3.2.

**Рис. 3.2. Гістограма результатів порівняння показників РСК в експериментальній групі**

Показники порівняння змін мотиваційної складової десоціалізації вихованців закритих освітніх закладів  (експериментальна група) за результатами 1-го та 2-го зрізів наведено у табл. 3.2.

*Таблиця 3.2*

**Показники порівняння змін мотиваційної складової десоціалізації вихованців закритих освітніх закладів  (експериментальна та контрольна групи) за результатами 1-го та 2-го зрізів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Групи** | **Дані на початок формувального експерименту** | **Дані на кінець формувального експерименту** |
| Мотивація на невдачу | Мотивація на успіх | Загальна інтернальність | Інтернальність у сфері досягнень | Мотивація на невдачу | Мотивація на успіх | Загальна інтернальність | Інтернальність у сфері досягнень |
| Експериментальнагрупа | 6,8 | 17,2 | 5,2 | 6,1 | 6 | 18,2 | 5 | 5,7 |
| Контрольнагрупа | 6,7 | 16,8 | 5,6 | 5,9 | 6,6 | 16,9 | 5,4 | 5,8 |
| U-критерій (емп.) | 265 | 238,5 | 227 | 263,5 | 211,5 | 187,5 | 224 | 244,5 |

Встановлено, що незважаючи на різний ступінь десоціалізації вихованців закритих освітніх закладів, відбулися кардинальні зміни у зниженні показника фрустраційної напруженості (φ=1,63; р≤0,05). Вплив розробленої програми сприяв підвищенню коефіцієнта СGR вихованців, а у досліджуваних із низьким ступенем десоціалізації цей показник наблизився до нормативних даних і склав 52±1%. Змінився і напрямок реакції в ситуації фрустрації у вихованців із низьким та середнім ступенями десоціалізації завдяки збільшенню кількості інтропунітивних та імпунітивних реакцій (φ=2,22; р≤0,01). Стосовно вихованців із високим ступенем десоціалізації, значущі зміни за параметром фрустраційної толерантності відбулися незначуще, а отже ці досліджувані потребують спеціальної додаткової психокорекції.

Констатовано зниження показників агресивності (Т=2346; р≤0,01) по всім підгрупам вихованців (φ=1,94; р≤0,02), що свідчить про підвищення контролю агресивних тенденцій та стриманості у поведінці.

У досліджуваних з високим ступенем десоціалізації покращення не досягає ступеня статистичної значущості, що вказує на перевагу агресивних тенденцій у поведінці.

 Статистична оцінка значущості в середніх значеннях змінних агресивності та самооцінки досліджуваних експериментальної та контрольної груп наведена в табл. 3.3.

*Таблиця 3.3*

 **Статистична оцінка значущості в середніх значеннях змінних агресивності та самооцінки досліджуваних груп**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Експериментальна група** | **Контрольна група** | **t** | **р** |
| Соціоцентричність | 26,18  | 22,29  | 1,602  | 0,114  |
| Егоцентричність | 24,47  | 15,03  | 4,250  | 0,001  |
| Осмисленість | 23,29  | 22,91  | 0,184  | 0,855 |
| Поінформованість | 21,91  | 15,65  | 3,324  | 0,002  |
| Предметність | 24,62  | 15,68  | 3,089  | 0,003  |
| Субʼєктивність | 21,03  | 9,85  | 4,43  | 0,001\*  |
| Фізична агресивність | 20,50 | 31,50 | 3,89 | 0,01 |
| Вербальна агресивність | 22,94 | 29,94 | 1,20 | 0,22 |
| Інтернальність | 31,85  | 25,26  | 3,263  | 0,002  |
| Екстернальність | 28,53  | 21,82  | 3,44  | 0,001\*  |
| Операціональні труднощі | 22,13 | 29,45 | 1,51 | 0,001\* |
| Особистісні труднощі | 21,9 | 32,19 | 2,73 | 0,001\* |
| Самооцінка | 59,91  | 59,09  | 0,20  | 0,83  |

*Примітка: \* - р≤0,001.*

Показано, що відбулися позитивні зміни в мотиваційно-ціннісній сфері досліджуваних експериментальної групи з перевагою мотивації досягнення натомість уникаючої мотивації (φ=1,97; р≤0,01).

Порівняння показників мотивації успіху і боязні невдачі в експериментальній групі (n = 66) наведена в табл. 3.4.

*Таблиця 3.4*

**Порівняння показників мотивації успіху і боязні невдачі в експериментальній групі (n = 66)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **1-й зріз** | **2-й зріз** | **t** | **Р** |
| Мотивація на невдачу | 6,8 | 6 | 24 | <0,01 |
| Мотивація на успіх | 17,2 | 18,2 | 26 | <0,01 |
| Тенденція мотивації на невдачу | 10,2 | 9,2 | 23,5 | <0,01 |
| Тенденція мотивації на успіх | 11,8 | 12,8 | 25 | <0,01 |

Наочно результати за цією методикою наведено у вигляді гістаграми (див. рис. 3.3).

Підтверджено статистичну значущість розбіжностей у показниках між експериментальною та контрольною групами за даними експертних оцінок, отриманих за допомогою моделі критерію оцінки рівня порушень психічної діяльності у соціально дезадаптованих підлітків (Л. Яссман), зокрема за підсистемами В1 – сприйняття та переробки інформації; В2 – емоційного реагування; В3 – підсистема соціально-психологічних контактів і особистісного реагування; В7 – підсистема сім’я, школа, суспільство.



**Рис. 3.3. Гістограма результатів порівняльного аналізу мотивації успіху та боязні невдачі**

 Статистична значущість розбіжностей у показниках між експериментальною та контрольною групами за даними експертних оцінок, отриманих за допомогою моделі критерію оцінки рівня порушень психічної діяльності у соціально дезадаптованих підлітків (Л. Яссман) наведена в табл. 3.5.

*Таблиця 3.5*

**Статистична значущість розбіжностей за даними експертних оцінок у досліджуваних експериментальної та контрольної груп**

|  |  |
| --- | --- |
| **Статистичний показник** | **Підсистеми** |
| **В1** | **В2** | **В3** | **В4** | **В5** | **В6** | **В7** |
| **t-критерій** | 4,2 | 3,4 | 3,5 | 2,7 | 2,9 | 4,3 | 3,4 |
| **р≤** | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,05 | 0,05 | 0,01 | 0,01 |

*Примітка: В1 – підсистема сприйняття та переробки інформації; В2 – підсистема емоційного реагування; В3 – підсистема соціально-психологічних контактів і особистісного реагування; В4 – підсистема регуляції тонусу та бадьорості; В5 – підсистема ендокринно-гуморальної регуляції; В6 – підсистема анамнестичних факторів; В7 – підсистема сім’я, школа, суспільство.*

Визначено, що у досліджуваних із низьким та середнім ступенями десоціалізації підвищився загальний показник оцінки соціальної підтримки як із боку сімʼї та значущих інших, так і з боку інших вихованців. У них покращились взаємозв’язки з безпосереднім оточенням, розширилося коло друзів, налагодились або відновилися стосунки з родичами.

У контрольній групі за результатами 1-го та 2-го діагностичних зрізів статистично значущих відмінностей не відбулося.

Отже, розроблена особистісно-орієнтована програма соціально-психологічного забезпечення соціалізації вихованців закритих освітніх закладів, побудована з урахуванням дефектів їх загальної і правової соціалізації, особистісних дисфункцій, та стадій цього процесу (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, трудової стадії) із застосуванням принципів системності, активності, послідовності, комплексності, діалогізації, рефлексивності, диференційованості.

Впровадження програми сприяло формуванню адекватної самооцінки, збалансованості локусу контролю, зменшенню кількості агресивно-захисних реакцій; підвищенню коефіцієнта соціальної адаптації, рівня самоконтролю і саморегуляції поведінки, ефективності конструктивної міжособистісної взаємодії й показників позитивного сприйняття соціальної підтримки.

Визначено соціально-психологічні умови забезпечення успішності процесу соціалізації вихованців закритих освітніх закладів відповідно до стадійності цього процесу:

- *на етапі адаптації* – забезпечення умов для успішного засвоєння просоціального суспільного досвіду, формування адаптивних можливостей, подолання проявів соціальної дезадаптованості;

- на етапі *індивідуалізації* – сприяння самопізнанню, самоактуалізації та самореалізації потенційних (позитивно наповнених) можливостей вихованців;

- на етапі *інтеграції* – забезпечення визнання норм і правил життєдіяльності суспільства та прийняття їх як норм й правил власної життєдіяльності; формування соціально-психологічних якостей, необхідних для адекватного реагування на прийняття/неприйняття особистості групою;

- *на трудовій стадії* – розвиток можливостей вихованців у контексті їхньої професійно-трудової підготовки.

В цілому впровадження особистісно-орієнтованої програми соціально-психологічного забезпечення соціалізації вихованців закритих освітніх закладів сприяло підвищенню їх соціальної адаптованості.