

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

До захисту допустити: в. о. зав. кафедри
«___» _____ 20__р.

Кваліфікаційна робота
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:
«Особливості метафори життя як фактору виникнення психологічних меж особистості»

Студентки факультету філології та масових комунікацій спеціальності 053 Психологія. Практична психологія освітнього ступеня «Магістр» Шарлай Наталі Олексіївни
Науковий керівник:
Стуліка Олена Борисівна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Рецензент: Грицук Оксана Вікторівна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки Горлівського інституту іноземних мов Державного навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою _____
Секретар ЕК _____
«___» _____ 20__р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ОСОБИСТІСНИХ МЕЖ.....	8
1.1 Особливості формування Я-концепції.....	8
1.2. Розвиток та функціонування психологічних меж особистості.....	15
Висновки до розділу 1.....	28
РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ МЕТАФОРИ ЖИТТЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	29
2.1 Психологічні підходи до визначення юнацького віку.....	29
2.2 Особливості дослідження феномену метафори.....	44
2.3 Підходи до визначення життєвих метафор в юнацькому віці.....	49
Висновки до розділу 2	60
РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕЖ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ НА ФОРМУВАННЯ МЕТАФОРИ ВЛАСНОГО ЖИТТЯ	61
3.1 Планування та обґрунтування методів дослідження.....	61
3.2 Аналіз та інтерпретація результатів констатувального експерименту	65
3.3. Формувальний експеримент та перевірка ефективності корекційної програми.....	70
Висновки до розділу 3.....	80
ВИСНОВКИ.....	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	85
ДОДАТКИ.....	93

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Юнацький вік виступає періодом завершення формування характеру, світогляду людини, її переконань, ціннісних орієнтацій. Одним з головних аспектів, який набуває сталого характеру в юнацькому віці є завершення формування суверенності психологічного простору особистості і, відповідно до цього побудови психологічних меж, які надають можливість юнакові зрозуміти та виокремити власне тіло, територію, речі від інших людей.

Юність розглядається як психологічний період переходу до самостійності, період самовизначення, формування психічної, ідейної та громадянської зрілості, світогляду, моральної свідомості і самосвідомості. Саме в період юності відбувається розширення тимчасового горизонту – майбутнє стає головним виміром, таким чином особистість спрямована в майбутнє, визначає власний життєвий шлях і робить вибір майбутньої професії. В юності відбувається становлення ціннісних орієнтацій, складається світогляд як система узагальнених уявлень про світ в цілому, про інших людей, про самого себе. Головною характеристикою юнацького віку є те, що в цей віковий період здійснюється остаточний перехід до зрілості особистості, завершується формування стійких рис особистості.

Важливим набутком юнацького віку є формування системи уявлень особистості про себе, юнак може відповісти на питання «Хто Я?», «Який Я?», тобто формується стійка Я-концепція, яка складається з визначеного самим юнаком набору Я-образів. Також однією з головних особливостей юнацького віку є завершення формування власних стійких особистісних меж.

Проблема психологічних меж особистості розглядалась психологами, представниками різноманітних напрямків, виходячи з різних психологічних концепцій. Одні представники психологічної науки розглядають даний феномен як своєрідний орган відчуття, який розпізнає, що саме виступає частиною особистості в даний момент, від усіх інших психічних елементів. Інші вчені розглядали психологічні межі як внутрішні рамки, в які людина сама

себе поміщає. Також в психологічній науці межі особистості розглядаються як сукупність уявлень людини про свою тілесну обмеженість і локалізованість в оточуючому просторі.

Вчені зазначають, що психологічні межі формуються в процесі життєдіяльності людини. В оптимальному виді вони створюються самою людиною в образі результату усвідомлення особистістю свого власного життєвого простору, реалізації свого права на самовизначення, актуалізації власних життєвих смислів, цінностей, цілей та, в той же час, прийняття відповідальності за власне життя, свої дії, прогнозування їх наслідків.

Одним з новоутворень юнацького віку виступає бачення перспектив власного життя, які можна відобразити в метафоричній формі, тобто через образи та символи власної свідомості. Метафора виступає своєрідним продуктом діяльності мислення людини. Вона дає можливість встановити зв'язок між, с першого погляду, незв'язними явищами та глибше побачити ставлення людини, її переживання з приводу певних ситуацій та явищ. Метафори виступають одним з найвиразніших психологічних інструментів. Можливості створення метафоричних образів є невичерпними, як необмеженою є уява та можливості описання певних характеристик явищ, предметів, дій та світогляду в цілому. Формування метафоричних образів бачення власного життя відбувається саме в юнацькому віці. Саме тому постає питання про взаємозв'язок між психологічними межами особистості юнацького віку та змістовим наповненням метафори її життя.

Усе вищевикладене обумовлює актуальність вивчення впливу меж психологічного простору особистості в юнацькому віці на метафоричне бачення власного життя.

Об'єкт дослідження – особистісні межі як психологічний феномен.

Предметом дослідження виступає метафоричне бачення власного життя особистістю в юнацькому віці.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що психологічні межі особистості обумовлюють метафоричне бачення власного життя особистістю в юнацькому віці.

Мета дослідження полягає у розробці корекційної програми, спрямованої на формування власних конструктивних психологічних меж, усвідомлення власної структури цінностей та її взаємозв'язку з особистісними межами психологічного простору.

Відповідно до мети дослідження були поставлені наступні **завдання**:

1. Визначити особливості становлення Я-концепції в юнацькому віці.
2. Дослідити особливості розвитку особистісних меж в сучасній психологічній науці.
3. Охарактеризувати підходи до визначення феномену метафори життя.
4. Проаналізувати закономірності становлення та функціонування психологічних меж особистості в юнацькому віці.
5. Експериментально визначити взаємозв'язок між психологічними межами особистості та метафоричним баченням нею власного життя.

Для розв'язання дослідницької проблеми був застосований комплекс **теоретичних та практичних методів**, вибір та поєднання яких зумовлені предметом, метою та завданнями дослідження. До комплексу увійшли такі методи: теоретико-методологічний аналіз, діагностика, систематизація та узагальнення психологічних даних за проблемою взаємозв'язку між психологічними межами особистості та її метафорою життя; методики «Суверенність психологічного простору» (С.К. Нартова-Бочавер), «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.С. Бубнова), авторський варіант опитувальника, що було побудовано взявши за основу метод незакінчених речень «Метафора життя» (О.Б. Стуліка, Н.О. Шарлай).

Теоретичною основою дослідження стали концептуальні підходи, що розкривають особливості формування «Я-концепції» (Т.О. Чернова, К. Роджерс, Р. Бернс, А.А. Налчаджян, В.С. Агапов, С.Т. Джанерьян, Дж.Д. Майер, Д.І. Фельдштейн, А.В. Мудрик, М.Й. Боришевський, І.С. Кон,

В. Мікаелян), визначають особистісні риси юнацького віку (З.Т. Молчанова, Е. Еріксон, Е.Е Сапогова, О.Б. Дарвиш, С. Холл, А. Гезелл, Е. Шпрангер, Д.Б. Ельконін, К. Левін, Ж. Піаже, Л. Колберг), вивчають категорію психологічних меж особистості (С.К. Нартова-Бочавер, Н.О. Сахарова, Ю.В.Щукіна, Р.О. Щербініна, Т. Д. Марцинковська, Т.С. Леві), розглядають суверенність психологічного простору особистості та його межі (О.А. Люто, О.С. Туманова, Н. Пезашкін, І. Вачков), аналізують значення метафоричного бачення власного життя (Е. Маккормак, Д. Лакофф, Д. Гордон, М. Джонсон, С. Пеппер, Ю.М. Лотман, Н.Д. Арутюнова, Л.І. Шрагіна, А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, Ж. Беккі, Е. Россі), досліджують значення ціннісних орієнтацій (Ю.О. Шарковіна, С.Л. Рубінштейн, Т.Н. Мальковська, Г. Олпорт, К. Альдерфер, Р. С. Немов, Є.С. Волков, Н. Ф. Добринін, Л. І. Божович, О. М. Леонтєв, В. Н. Мясичев, В. А. Василенко).

Наукова новизна кваліфікаційної роботи полягає в тому, що вперше: *проаналізовано* метафоричне бачення власного життя учнями старших класів; *виявлено* низький рівень сформованості психологічних меж у старшокласників; у роботі *визначено* взаємозв'язок між психологічними межами особистості в юнацькому віці та метафоричним баченням нею власного життя; *розроблено* корекційну програму, спрямовану на формування власних конструктивних психологічних меж, усвідомлення власної структури цінностей та її взаємозв'язку з особистісними межами психологічного простору.

Практична значущість: розроблена корекційна програма, яка може бути використана практичними психологами та соціальними педагогами при роботі зі старшокласниками, в яких спостерігається не сформованість психологічних особистісних меж; в свідомості яких немає чіткої системи власних ціннісних орієнтацій; в метафоричному баченні власного життя відсутнє усвідомлення власного Я.

Апробація та впровадження результатів кваліфікаційного дослідження. Матеріали дослідження представлені в публікаціях:

1. Шарлай Н.О. Психологічний комфорт особистості як результат встановлення особистісних меж/ Н. О. Шарлай// II Всеукраїнська Інтернет (Онлайн) Конференція. – Маріуполь, 2019.
2. Шарлай Н.О. Особливості формування психологічних меж особистості/ Н.О. Шарлай // Дебют: збірник тез доповідей студентів факультету філології та масових комунікацій за результатами участі в Декаді студентської науки – 2019 – Маріуполь, 2019.
3. Шарлай Н.О. Особливості формування психологічних меж особистості в юнацькому віці/ Н.О. Шарлай // Дебют: збірник тез доповідей студентів факультету філології та масових комунікацій за результатами участі в Декаді студентської науки – 2020 – Маріуполь, 2020.
4. Стуліка О.Б, Шарлай Н.О. Особливості впливу психологічних меж особистості на формування метафори власного життя у юнацькому віці / Стуліка О.Б // Вісник ХНУ ім.. Каразіна. Серія «Психологія», 2019. – прийнято до друку

Структура кваліфікаційної роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний зміст роботи викладено на 84 сторінках. У тексті вміщено 4 таблиці, 8 рисунків. Додатки викладено на 93 сторінці. У списку використаних джерел 100 найменувань, що охоплюють 8 сторінок.

Робота має емпіричний характер.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ОСОБИСТІСНИХ МЕЖ

1.1. Особливості формування Я-концепції

Термін «Я-Концепція» з'явився в науці у зв'язку з уявленнями про дуальну природу людини: та, хто пізнає – суб'єкт і водночас людина є об'єктом, який вивчають. Одним з перших дослідників, які займалися вивченням проблеми «Я» у людини, слід назвати американського психолога Вільяма Джеймса, який розділив «глобальне Я» (особистість) на два аспекти: перший — емпіричний об'єкт і другий — той, хто пізнає [27, с.221].

Інший підхід до вивчення «Я» запропонував Е. Еріксон, який розглядав «Я-Концепцію» через его-ідентичність. Механізм формування «Я-Концепції» Е. Еріксон представляє як несвідомий процес і описує вісім стадій розвитку особи, безпосередньо пов'язаних зі змінами его-ідентичності [84, с.312].

Самість, або «Я-Концепція» у К. Роджерса, визначається як організований, послідовний концептуальний гештальт, складений зі сприйняття властивостей «Я», або «мене» з іншими людьми і з різними аспектами життя, а також цінностей, які пов'язані з цими сприйняттями. Це гештальт, який доступний усвідомленням, хоча не обов'язково усвідомлюваний [87; с.31]. Я-концепція, по К. Роджерсу, включає не тільки наше сприйняття того, які ми є, але і яким ми повинні бути і хотіли б бути, так зване Я-ідеальне, - це «Я», яке людина найбільше цінує і до якого прагне. Разом з «Я-концепцією» розвивається потреба в позитивному з боку оточуючих, незалежно від того, чи є дана потреба придбаною або вродженою.

Відповідно до поглядів К. Роджерса, потреба в позитивному ставленні до себе, або потреба в самоповазі, також розвивається на основі інтерналізації позитивного ставлення з боку значущих інших. Цю потребу можна розглядати і в зв'язку з прагненням до самоактуалізації. Щодо сутності «Я-Концепції», К.Роджерс висловив наступну думку: «Я-Концепція» — це динамічне утворення, яке складається з уявлень про власні характеристики і здібності

індивіда, про можливості взаємодії його з іншими людьми і з навколишнім світом, про цілі та ідеї, які можуть мати позитивну чи негативну спрямованість». За К. Роджерсом, повноцінно функціонуюча особистість отримує безумовно позитивну увагу, тому у неї немає тенденції до захисного поведінки. Таку особистість характеризує конгруентність між «Я» і потенціалами. Такій особистості властиві емоційна глибина і рефлексивність, гнучкість і адаптивність, інтуїтивність і впевненість, відчуття свободи волі і креативність. Деадаптована особистість, по К. Роджерсу, отримує умовну позитивну увагу, тому у неї сформувалися умовні цінності і неконгруентність між «Я» і потенціалами, тому в неї домінуючою виступає тенденція до захисної поведінки. Крім того, така особистість живе відповідно до складеного заздалегідь плану, нехтує власним організмом, замість того щоб довіряти йому, часто відчуває, що нею маніпулюють і не дають діяти у відповідності з власними бажаннями, така особистість в більшості випадків поводить себе конформно.

На думку Р. Бернса, «Я-концепція» містить три головні компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий [7; с.321].

Когнітивний компонент «Я-концепції» представляє собою уявлення і знання про свої здібності, зовнішність, соціальний статус, значимість для оточуючих, індивідуальні спонукання, цілі, наміри та інше.

Емоційно-оцінний компонент включає в себе позитивні або негативні почуття, сформовані в результаті зіставлення еталонних цінностей з індивідуальними якостями [7; с. 327].

Послідовність самореалізації, прагнення зберігати свої базові якості незалежно від ситуації, дотримання своєї життєвої стратегії, прагнення бути зрозумілим та зміцнити позитивне ставлення до себе з боку інших людей знайшло відображення в поведінковому, або вольовому компоненті [7; с.167].

А. Адлер запропонував термін «творче Я» — єдине внутрішнє узгодження, вища ланка в структурі особистості, що дає здатність особистості до вільного самовираження, за допомогою якого можна подолати зовнішні

негативні впливи, які діють на людину. Сімейна атмосфера, по Адлеру, повністю формує конструктивність або деструктивність, активність або пасивність особистості. Якщо в родині приділяється увага ініціативі, дитина буде активною. І, навпаки, якщо сімейна атмосфера – це атмосфера суперництва і недовіри, дитина, намагаючись подолати свою неповноцінність, буде вести себе деструктивно.

Становлення «Я-Концепції» як центру внутрішнього світу особистості відбувається в дитячому та підлітковому віці. Відомо, що розвиток «Я» відбувається в ході ідентифікації, в прийнятті дитиною соціальної ролі значущої особи на основі сталого з ним емоційного зв'язку, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття, як власних, норм, цінностей і зразків цієї значущої людини. Цей процес виступає ототожненням себе з референтною групою, прийняттям поглядів, установок і поведінки цієї групи. Процес ідентифікації має свою послідовність і етапність, на кожному з вікових етапів є своя референтна група, свої значущі «інші». У наявній літературі психологи позначають як значущі «інші» для дитини молодшого шкільного віку - вчителі як носії соціальних зразків, для підлітків – однолітки, для юнаків характерною позицією є позиція «Я сам» [1; с.64].

Основою для функціонування всієї самосвідомості людини виступає «образ Я», який є її центральним компонентом «Я-концепції». «Образ Я» представляє собою цілісне уявлення людини про саму себе. В ньому більш значущим моментом є не стільки автобіографічне самоописання, скільки самовизначення: Хто я? Який я? Чого я хочу? Що я можу? Яким я стану? Від того, яким бачить себе індивід, залежать його стратегії взаємодії з іншими людьми, його форми поведінкової саморегуляції, ставлення до інших людей і в цілому його відносини з навколишнім світом. Важливо, що «образ Я» зумовлює ставлення людини до себе, самоповагу, прийняття себе.

Під «Я-образом» А.В. Мудрик розуміє узагальнене уявлення про самого себе, яке змінюється з віком. Система окремих самооцінок органічно

вплітається в «Я- образ» і багато в чому формує його, але з ним не співпадає. Більше того, окремі самооцінки можуть навіть суперечити «Я-образу» [48;с.56].

«Я-образ», як результат самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення людини до себе, розглядає М.Й. Боришевський . Це той рівень самосвідомості, на якому людина досягає найбільш зрілого усвідомлення сутності своєї особистості [14, с.43].

Як зазначає В.В. Столін, на відміну від самосвідомості «образ Я» включає лише структурні характеристики. Одночасно «образ Я» є ширшим поняттям, ніж самосвідомість, оскільки, крім свідомого компонента, включає латентні уявлення і несвідоме «Я» на рівні самопочуття [70; с.91].

Когнітивне трактування генезису самосвідомості запропонував І.С. Кон. Він показав, що вершиною розвитку самосвідомості є «категоріальне «Я» — центральний елемент суб'єктивної картини світу. «Образ Я», виступаючи продуктом самосвідомості, одночасно є і її суттєвою умовою, моментом цього процесу. Тому не випадково І.С. Кон вказує про дедалі більше розуміння відмінностей між діючим і рефлексивним «Я», як про одну з головних тенденцій у сучасних дослідженнях. У процесі самоусвідомлення завжди присутні моменти дискретної стійкості. Хоча фактично людиною фіксується не один «образ Я», а множина образів, що постійно змінюють один одного. Результати досліджень досить чітко показують, що процесам самосвідомості властива концептуальність, яка знаходить вираз у систематизованій «Я-концепції». Остання, будучи оцінювально-пізнавальною системою, є складовою частиною уявлень особистості про світ [34, с.254].

У своїх роботах, В. Мікаелян, зазначає, що «образи Я» є окремими проявами єдиної «Я-концепції», в якій узагальнюються і систематизуються знання, отриманні індивідом про себе в результаті самопізнання [47, с.15].

Досліджуючи емоційний компонент «Я-образу», Л.В. Верейна робить висновок, що інтегративною основою емоційного компонента є інтерес як особистісна форма емоційного прийняття світу і себе самого. Психологічним механізмом формування позитивної емоційної складової «Я-образу» є

формування любові до себе. Деформація цього почуття призводить до порушень у формуванні цілісної гармонійної особистості, спотворень в емоційній орієнтації «Я-образу» та виникнення психологічного феномена егоїзму. Л.В. Верейна виокремлює такі структурні складові негативної емоційної орієнтації, як неприйняття себе, екстернальність, вимоги до інших про піклування, фрустрованість, страждання, страх бути покинутим [19, с.19].

«Образ Я» включає в себе декілька компонентів. Вчені по-різному підходять до визначення цих складових «Я-образу». Зазвичай виділяють «Я-соціальне», «Я-реальне», «Я-дзеркальне» та «Я-ідеальне».

«Я-соціальне» представляє собою «образи Я», які є співвідносними зі сферами соціальної інтеграції людини: статевої, етнічної, рольової та інших. «Я-реальне» — це уявлення індивіда про себе, про те який він є насправді. «Я-ідеальне» виступає уявленням про те, яким би хотів бути індивід в конкретних умовах. «Я-ідеальне» представляє собою необхідний орієнтир самовиховання особистості. «Я-дзеркальне» — це уявлення людини про те, як його сприймають оточуючі його люди [41; с.231].

Я-концепція особистості є результатом тривалого процесу розвитку, який починається з моменту народження дитини і здійснюється протягом усього життя індивіда. В ході цього процесу самосвідомість індивіда проходить ряд стадій. Одну з найбільш розроблених теорій стадійності розвитку Я-концепції запропонував американський психолог Г.Олпорт [53; с.342].

Перша стадія – відчуття свого тіла. Немовля не усвідомлює себе як окреме суще, тому воно не робить різниці між тим, що є «моя!» і що «не моя!». Однак протягом першого року життя немовлята починають усвідомлювати багато відчуття, які виходять від м'язів, сухожилів, зв'язок, внутрішніх органів почуттів. Ці повторювані відчуття утворюють тілесну самість. В результаті немовлята починають відрізнити себе від інших об'єктів.

Друга стадія – відчуття самоідентичності, коли дитина усвідомлює саму себе в якості певної і найбільш важливої особи. Найбільш значущою відправною точкою для виникнення почуття цілісності і безперервності «Я» з

плином часу стає власне ім'я дитини. У 2-3 роки, вивчивши своє ім'я, дитина починає розуміти, що вона залишається однією і тією ж людиною, незважаючи на всі зміни в її зростанні і у взаємодії із зовнішнім світом.

Третя стадія – формування самоповаги. Спочатку почуття самоповаги проявляється як почуття гордості, яке відчуває дитина, коли виконує щось самостійно. Таким чином, самоповага залежить від успішного виконання дитиною якогось завдання. Пізніше, у віці чотирьох-п'яти років, самоповага набуває відтінок змагальності і виражається у захопливому вигуку «Я переміг тебе!», коли дитина виграє в якій-небудь грі. Визнання однолітків також стає важливим джерелом нових самооцінок протягом усього дитинства.

На четвертій стадії відбувається розширення меж самості. До 4-6-річного віку дитина починає усвідомлювати, що їй належить не тільки власне фізичне тіло, але також і значні елементи оточуючого її світу, включаючи людей. Протягом цього періоду діти навчаються осягати значення «мій».

На п'ятому ступені у віці 5-6-ти років починає формуватися образ «Я». Це час, коли дитина починає дізнаватися те, чого від неї очікують батьки, родичі, вчителі та інші люди, яким вони хочуть її бачити. Саме в цей період дитина починає розуміти різницю між «Я – хороший» і «Я – поганий». В цілях і прагненнях дитини починають відбиватися очікування значущих для неї інших людей.

Шоста стадія (між 6 і 12 роками) характеризується усвідомленим раціональним управлінням собою. Індивід на цій стадії використовує абстрактну аргументацію і застосовує логіку для вирішення повсякденних проблем. Дитина ще не довіряє собі настільки, щоб бути морально незалежною. Швидше, вона догматично вважає, що її сім'я, група однолітків, релігія, вчителі та інші люди завжди мають рацію. Ця стадія розвитку самості відображає сильний конформізм, моральну і соціальну слухняність.

На сьомій стадії в підлітково-юнацькому віці відбувається оформлення «Я-концепції», цілісного почуття «Я» (постановка перспективних цілей,

наполегливість в пошуку шляхів вирішення намічених завдань, відчуття того, що життя має сенс) [53; с.215].

Однак і в зрілому віці присутнє прагнення розвивається, тому що розгортається новий етап пошуку самоідентичності, нової самосвідомості. Тому існує восьма стадія у формуванні «Я-концепції», пов'язана з унікальною здатністю людини до власного розвитку, самопізнання і самооцінки. Впродовж життя людина може змінювати професію, оточення, набувати нового соціального статусу. Відповідно до цих життєвих змін у людини з'являються нові уявлення про себе, які відображаються у вигляді Я-образів. Натомість деякі образи Я, які не є в даний життєвий період актуальними перестають бути представленими у свідомості людини, але досвід від знаходження в них не зникає.. Тобто на фоні відносно постійної «Я-Концепції» людини час від часу відбуваються зміни, які доповнюють рольовий репертуар особистості, поповнюють життєвий досвід, розширюють компетенції людини, її бачення та відношення до себе самої[53; с.327] .

Таким чином, ми бачимо, що завершення процесу формування «Я-Концепції», усвідомлення себе, своїх образів та ролей відбувається саме в юнацькому віці. Також цей віковий період виступає етапом завершення формування психологічного простору особистості, а також особистісних меж старшокласника.

1.2. Розвиток та функціонування психологічних меж особистості

У сучасних наукових працях психологів широкого використовуються категорії, які служать для характеристики структури особистості. До них можна віднести такі поняття, як «психологічний простір», «межі особистості», «психологічна дистанція», «бар'єри» та інші поняття.

Одне з найважливіших завдань, яке людина вирішує у своєму розвитку – завдання стати окремим і автономним суб'єктом власного життя, автором свого власного життєвого проекту. Це означає, в першу чергу, що вона, взаємодіючи, вступаючи в комунікацію і діалоги з іншими людьми і продуктами їх діяльності, в змозі відокремити себе від них і створити свої індивідуальні межі, які допоможуть їй сформуванати і сконструюванати власну особу[59; с. 16].

Згідно з тлумачними словниками, межа – це реальна або уявна вертикальна поверхня, що розділяє різні території і визначає межі поширення суверенітету; це лінія розділу між територіями, рубіж, межа і допустима норма; кінець і початок.

У контексті психологічної рефлексії під межами особистості розуміють осмислення і прийняття власного «Я» як окремого від інших, усвідомлення своєї автономності і суверенності.

В психології особистості широко досліджується поняття «психологічні межі особистості». Це поняття служить для опису, трактування широкого кола особистісних проблем: психологічного комфорту особистості, шляхи досягнення особистісного зростання, особливості формування сприятливих стосунків в сім'ї, нюанси дитячо-батьківських стосунків, проблеми залежностей, тощо. Таке широке застосування поняття «межі особистості» в психокорекційній та психотерапевтичній практиці вимагає його теоретичного обґрунтування та розробки діагностичного інструментарію.

В своїй праці О.В. Григор'єва та Т.І. Курилюк дають наступне визначення поняттю «психологічні межі особистості»: психологічне утворення, що виникає в результаті взаємодії або встановлення паритетних відносин між прагненням зберегти спонтанність й автентичність та необхідністю соціальної адаптації [25; с.132]. Межі простору диктують ставлення до малого й великого соціуму — родини й друзів, соціальної групи, етносу, людства, і сприйняття соціуму як «свого» або «чужого», визначають можливості для прояву конструктивних, життєтворчих тенденцій, що проводять людину через прозорі для неї соціальні межі. У протилежному випадку ці межі можуть блокуватися, обмежуючи поле самоактуалізації особистості за допомогою виникнення ксенофобії різного масштабу — від життєвої агресивності до нетерпимості в масштабах соціально-етнічних груп. Міра переживання «свого» і «чужого» визначає здатність особистості до діалогу й спільної творчості в будь-якій сфері життєдіяльності[25; с. 140].

Межа – це те, що відокремлює людину від оточення. Це тонка межа, проведена в нашому розумінні і відчутті нас самих, як окремих особистостей. Вона невидима, її можна тільки відчутти. Власне межа – це розуміння, де твоє, а де чуже. Психологічний простір людина охороняє від спроб вторгнення у свій власний внутрішній світ. Так людина підтримує власну безпеку, свободу і незалежність. Межі особистісного простору визначають її ставлення до суспільства та інших людей. У філософській, психологічній та психотерапевтичній літературі використовують різні терміни на позначення цього феномена: у В.О. Подороги, межа життя і межа Я-відчуттів, у Ф. Перлз це контактна межа, Л. Марчер описує її як енергетичну межу, А. Ш. Тхостов вказує, що це межа «Я» і внутрішня межа.

У вітчизняній психології психологічні межі особистості досліджували О. В. Григор'єва, С. К. Нартова -Бочавер, А.В. Драпака та інші.

Психологічна межа не збігається з межею фізичного тіла. Але якщо тіло природно створює здорові межі, то ментальні та емоційні межі між людиною і навколишнім світом треба навчитися правильно визначити.

Проблема формування і розвитку психологічних меж особистості – це проблема самовизначення і співвіднесеності внутрішнього світу і світом, що оточує. Варто зазначити, що межі характеризуються рухливістю, динамічністю, саме ця ознака забезпечує психологічну рівновагу особистості в різних ситуаціях і умовах. Межа з одного боку виступає як захист психіки від руйнівних зовнішніх впливів, а з іншого – пропускає всі необхідні для нас енергії [37; с.93].

Психологічно здорова особистість має одночасно стійкі і динамічні межі, саме тому здатна гнучко будувати відносини з іншими і бути незалежною. Оптимальні межі особистості дають право самовиражатися, або, навпаки, відмовлятися виражати відкрито свої почуття, бути самим собою.

Психологічна межа має важливе значення в процесі міжособистісного спілкування та сприйняття людьми один одного. Природно, що без чітко визначених комфортних меж люди відчувають значні проблеми в повсякденному житті, у відносинах з рідними і близькими, колегами, оточенням та ін [24; с. 23].

Виділяють такі типи особистих меж.

1. М'які межі – коли людина зливається з іншими людьми.
2. Губчасті – особистісні межі, які нібито вбирають чуже. Люди з такими межами невпевнені в собі та своїх почуттях, вони спираються на погляди та думки оточуючих.
3. Жорсткі – людина в усіх ситуаціях не змінює свій психологічний простір. Хто намагається порушити його – отримує жорстку відсіч.
4. Гнучкі, які змінюються залежно від ситуації.

Психологічні межі особистості можуть бути порушені іншими людьми. Це може траплятися в наступних випадках:

- звинувачення з боку інших людей у своїх проблемах;
- контроль над поведінкою особистості з боку оточуючих.
- поради від інших як треба щось робити, чи взагалі, як треба жити.
- нав'язані установки щодо відношення до певних людей та подій.

- негативні оцінки оточення щодо зовнішності, поведінки або особистісних рис [24; с.11].

У повсякденному житті це виражається в поведінці: люди беруть чужі речі, сідають на місце інших, користуються не своїми грошима, не віддають борг, маніпулюють іншими. Людина, у чій межі вторглися інші, відчуває страх, гнів, фрустрацію, намагається уникнути подальшого спілкування.

Якщо межі слабкі, у них вторгаються досить регулярно, така людина відчуває досить сильний стрес, вона не може адекватно захистити себе від нападу. Такі люди відчувають особистісну неуспішність, звинувачують себе у всіх невдачах та негараздах.

Випадок, в якому у людини жорсткі межі передбачає один, незмінний стиль поведінки незалежно від обставин простору, часу та людей, з якими така особистість взаємодіє, що є показником відсутності гнучкості чи ригідності особистості.

Гнучкі ж межі, в свою чергу дозволяють людині змінювати свою поведінку в залежності від свого оточення, від зовнішніх та внутрішніх суб'єктивних факторів[24; с. 13].

Поширеною типологією меж, прийнятою в психології, є типологія, заснована на диференціації У. Джеймса: фізичні соціальні і духовні межі, тобто межі, які відокремлюють фізичне «Я», соціальне «Я» і духовне «Я» [27; с. 212].

Фізичні межі – це тіло та межі, які відокремлюють власний персональний простір. Вони ідентифікуються в контексті фізичної феноменології (тілесної і територіальної) і переживаються як реальна чи уявна межа, яка відокремлює те, що належить Я що контролює його і на що особистість має право, від того, що йому не належить, де його контроль і права значно обмежені або повністю виключені.

Соціальні межі визначаються місцем, позицією, статусом людини в групі і пов'язані з асиміляцією нею правил і норм з нормативами тієї соціальної групи, до якої вона включена. По суті, соціальні межі встановлені і закріплені в правилах і конвенціях суспільства, оптимізуючи процеси соціалізації і

соціальної адаптації, вони розмежують різні рівні відповідальності, позначаючи, де кінчається відповідальність однієї людини і починається відповідальність інших.

Соціальні межі допомагають людині не тільки зрозуміти, що належить їй на що вона має право, але і усвідомити, за що вона несе персональну відповідальність перед іншими.

Духовні межі охоплюють області переконань, цінностей, інтересів і будуються на основі власних морально-етичних критеріїв людини. Коли немає чітких духовних меж, оточення легко може впливати на особистість, нав'язуючи їй свої переконання, думки, змушуючи відповідати своїм очікуванням, реалізовувати чужі, а не власні інтенції, робити щось, що не узгоджується з етикою людини [27; с.287].

Виходячи з психоаналітичного напрямку, межі Я висловлюють ступінь доступності свідомості зовнішніх по відношенню до неї впливів. Відповідно, існують як зовнішні межі, які розташовуються між Я і світом, виступаючи феноменологічно у вигляді переживання «Мое - не мое», так і внутрішні межі Я, які поділяють свідоме і несвідоме, перешкоджаючи маніфестації в свідомості загрозливих елементів несвідомого і тим самим сприяючи переживання стабільності і несуперечності образу Я [24; с.27].

Одну з ключових проблем становлення психологічних меж особистості аналітичної психології визначив К. Г. Юнг, як проблему парадоксальних взаємин індивідуальності і колективності, які пов'язані між собою за допомогою почуття провини [89; с.159]. Дослідник вказує на те, що індивідуальність народжується через опір колективному функціонуванню, через виділення та відокремлення від нього. Разом з тим генезис індивідуальності не може відбуватися у відриві від суспільства тільки за допомогою особистих стосунків, він вимагає психічних зв'язків з колективним несвідомим. У свою чергу, «розвиток суспільства залежить від розвитку індивідуальності, і її подавлення в силу панування колективних ідеалів і суспільних принципів, що є моральною поразкою для суспільства». Отже, за

К.Г. Юнгом, існують конфлікти, з одного боку, між індивідом і суспільством – індивід повинен пристосуватися до норм і правил, які встановлюються і транслуються іншими, і реалізувати власні інтенції, засновані на індивідуалізації. З іншого боку, виявляється протиріччя між прагненням суспільства до збереження встановленого і прийнятого порядку і необхідністю його змін – воно змушене модифікуватися і трансформуватися, щоб не вступити на шлях регресу і стагнації. К. Г. Юнг вважає, що вирішення цих конфліктів і протиріч пов'язано з компромісами як з боку індивіда, так і з боку суспільства. З боку суспільства це означає існування деякої зони толерантності, мінімальної терпимості до ескапізму, в межах якої допустимі різного роду відхилення і девіації. Що стосується індивіда, то, по К. Г. Юнгом, якщо він вибирає траєкторію розвитку, задану індивідуалізацією, відмовляючись від конформістських інтенцій і підпорядкованості іншим, то починає відчувати почуття провини і актуалізувати потребу в її спокуті, для задоволення якої він повинен запропонувати суспільству викуп за «зраду колективного». На думку вченого, таким викупом можуть бути цінності, які будуть його еквівалентної заміною в колективній сфері [89; с. 153].

К. Левін вважає, що поведінка людини визначається не особливостями середовища, які впливають на особистість: вона детермінується тією конкретною цілісністю, до складу якої входять і особистість, і її психологічне оточення, і обґрунтовує концепцію поля, яке репрезентує взаємини між поведінковими процесами і характеристиками середовища [38; с.23]. Вчений стверджує, що за допомогою меж особистість, з одного боку, відокремлюється в світі, а з іншого боку - включається в нього як частина. адаптуючись до предметного і соціального світу, людина неминуче збільшує кількість як зовнішніх, так і внутрішніх меж. Більш того, К. Левін вважає, що межі забезпечують зв'язок між сусідніми областями життєвого простору. При цьому він диференціює властивості меж по різними класифікаційним підставам: по силі, міцності, проникності. Дослідник показує, що межа між дитиною та її психологічної середовищем набагато слабкіше, ніж у дорослого, в зв'язку з чим

дитина в більшій мірі є частиною середовища. Міцність межі визначається такими характеристиками просторово-розрізнених областей, як їх напруженість і близькість до Я. В теорії поля К. Левіна вкладені ще два принципово важливих поняття – це тимчасова перспектива, що дозволяє вийти за межі поставлених полем меж, розширюючи репертуар способів задоволення потреб і квазіпотреб, і процес заміщення потреб, що передбачає можливість переструктурування поля без зміни його фізичних меж за рахунок розширення його бачення. Здатність до подолання меж поля є показником гнучкості внутрішніх меж [38; с.44] .

Гештальт-підхід незмінно вказує на системний взаємозв'язок і взаємозалежність людини і навколишнього середовища, а також на багатозначність будь-якої поведінки як динамічного процесу, що детермінований фізичними, соціальними і афективними чинниками, раціональними свідомими виборами і непередбаченими обставинами, випадковими уподобаннями і глибинним особистісними смислами. В контексті цього підходу поняття «межа» не просто використовується, а й операціоналізується: межа виділяє особистість, підкреслюючи її ексклюзивність і значущість, і одночасно уніфікує її, об'єднуючи з загальним і тотальним; захищає автентичне, унікальне і в той же час обмежує, консервує самотутнє. Завдяки особистісним межам формується здатність як до зовнішнього розрізнення «Я» - «Інший», так і до внутрішньої диференціації «Я» - «Не-Я». Межі, в гештальт-психології постають є рухливими і динамічними - їх можна провести, стерти, зруйнувати, пересунути, відкрити. Важлива роль в цих трансформаціях належить особистості, яка виступає активним і відповідальним суб'єктом власного життя, здатним на ризиковані і творчі імпровізації, на пошуки внутрішньої гармонії свого глобального буття в світі з метою виявлення та зміцнення власного простору свободи, розвитку унікального і оригінального життєвого проекту[23; с.154].

Своє бачення психологічних меж висловлює Ф. Перлз, говорячи про те, що людина може виходити за власні межі, тільки спираючись на свою

справжню природу, а не на амбіції і штучні цілі, тобто людина готова до змін і здатна змінюватися лише через рефлексію власного Я і самоприйняття, а не під впливом зовнішніх вимог, які змушують її відповідати якійсь моделі, оскільки саме прийнявши себе такою, яка вона є, особистість здатна до росту та розвитку. В рамках цього напрямку говориться, що особистість здійснює пошук автентичного життя тільки в прямому контакті з іншими людьми, а конструювання ідентичності відбувається через посилення меж і підкреслення відмінностей між Я і не-Я, між собою і Іншими. У той же час стверджується, що ослаблення меж, перехід через межі, вихід людини за її межі відкриває нові можливості для розширення горизонтів розвитку та самопізнання, дозволяє перейти від звичного існування до нової якості буття [57; с.10].

В екзистенціальній і гуманістичній психології ця ідея посилюється, наголошується фактичне стирання зовнішніх і внутрішніх меж і, на думку А. Маслоу, робиться акцент на межах самоактуалізації. В. Франкл наголошує на здатності зрозуміти себе і сенс свого життя, на автономності і відповідальності як головних і взаємопов'язаних властивості людини [73; с.245].

Ще більш поняття психологічних меж розкривається в роботах В.А. Петровського, В.К. Каліненко і М.А. Ішкова. Так, В.А. Петровський інтерпретує психологічні межі як особливий знак, що спонукає до неадаптивних дій, як самоцінне джерело активності суб'єкта і як первинний спонукальний мотив. Він вводить поняття «мотив межі», визначаючи його як «прагнення суб'єкта пережити буття на межі [59; с.12]. Вчений припускає думку, що мотив меж проявляється в самих різних сферах людського життя:

- в пізнанні, тобто наявність межі між відомим і невідомим;
- творчості впровадження межі між можливим і дійсним;
- ризику – межа між благополуччям і загрозою існування;
- грі – існування межі між уявним і реальним;
- міжособистісному спілкуванні – межа між відкритістю іншим і захищеністю від них[59; с.9] .

Трактуючи межу як складний динамічний знак, В.А Петровський каже про існування трьох основних способів пред'явлення індивіду ідеї межі: в формі природного знаку, культурного знаку і символу. Відповідно до цього їм визначаються розмежувальні стимули різного виду: «індикатор розділу середовищ (природний знак); заборона (культурний знак); розділова риса (символ межі)». В дослідженнях, проведених вченим доводиться, що «буття на межі» є особливим мотивом, що виникає в процесі розвитку дитини і виявляється в прагненні відчувати себе на кордоні, елімінувати, переносити кордон в свою діяльність, і переконливо показується, що межа грає двояку роль для суб'єкта: з одного боку, вона спонукає його до поділу сфер власної діяльності, а з іншого боку – провокує до їх об'єднання[59; с.12].

Ще однією важливою характеристикою психологічних меж є факт їх «пульсування», на який цілком справедливо вказує Т.Д. Марцинковська [43;с. 16]. Вона пише: «Вони не статичні, але динамічні, можуть і стискатися і розширюватися в залежності від актуалізації того чи іншого мотиву і виходячи з особливостей соціальної ситуації». При цьому вона вказує на можливість динамічної рівноваги між індивідуально-психологічними (внутрішніми) і соціально-психологічної (зовнішніми) межами [43; с.21].

Згідно з думкою О. В. Григор'євої та Т. І. Курилюк, психологічні межі особистості мають дві мети: перша, це збереження самості у незмінному вигляді як запоруки збереження гармонійної особистості, та друга, досягнення стану особистого щастя і встановлення контактів з оточуючим світом. У зв'язку з цим призначенням меж стає питання про визначення міри задоволення соціально визначених потреб особистості та відмови від менш особистісно-цінних бажань та прагнень [25; с.136].

Формування психологічних меж особистості відбувається в ранньому дитинстві, а особливості їх функціонування відображають сутність дитячо-батьківських стосунків та середовища розвитку особистості. Окремі складові психологічного простору особистості виділив ще У. Джеймс, який запропонував розглядати фізичну, соціальну і духовну особистість.

Визнаючи справедливість такого погляду, логічно припустити, що формування фізичного, соціально-психологічного та духовного простору відбувається послідовно. Психофізіологічні особливості дітей раннього віку (моторна пам'ять, предметне мислення) забезпечують первинний розвиток фізичного простору. Механізми, що формуються в цей період, закріплюються як базові для подальшого розвитку.

З 3–6 років на базі формування фізичного простору починає зароджуватися соціальний. Тобто, закріплені базові механізми опанування та формування особистісного простору трансформуються й на цю стадію[8; с. 243].

Під час формування духовного простору, починаючи з підліткового віку, вже апробовані та звичні для людини правила функціонування фізичного та соціального простору будуть екстраполюватися на духовну сферу. Диференціація психологічного простору людини визначає ефективність функціонування її особистісної структури. Чим вище ступінь диференціації, тим вище саморозуміння, тим легше й швидше обирається спосіб адаптації, наприклад, модель захисної поведінки[8; с.254] .

Такий погляд вимагає визнання наявності двох типів особистісних меж — зовнішніх й внутрішніх. Якщо зовнішні межі виділяють особистість «як фігуру на фоні», внутрішні забезпечують наявність чіткої самоусвідомленої структури власної психічної сфери. Автори припускають наявність взаємозв'язку між особливостями структури та функцій зовнішніх та внутрішніх меж особистості [25; с. 237]. Цей зв'язок може бути прямим або ж зворотним. Останній варіант ґрунтується на припущенні про зв'язок ступеня сформованості психологічних меж із загальною спрямованістю особистості — інтраверсія буде визначати високу внутрішню диференціацію із чітко визначеними межами внутрішнього психологічного простору, тоді як екстраверсія визначить високу диференціацію зовнішнього світу та високо розвинену функцію контакту зовнішніх особистісних меж.

Отже, дана авторська модель психологічних меж особистості включає в себе чотири їх типи: межі фізичного, внутрішнього психологічного, зовнішнього психологічного, або соціального, та духовного простору[25; с.138].

Як властивості психологічних меж особистості можна визначити їх рухливість (завдяки чому звужується або розширюється особистісний простір) та зміну проникності й селективності. Звуження особистісного простору можливе у випадку збільшення «щільності» та відповідно непроникності та жорсткості її меж, що може забезпечити найкраще збереження ядра особистості. Такий стан, можливо, буде супроводжуватися накопиченням психічної енергії, внутрішньоособистісними процесами самовизначення та самоусвідомлення. Спровокувати таке самозанурення може соціальна дезадаптація, що усвідомлюється особистістю, травматичне вторгнення в особистісний простір зовні та внутрішній конфлікт будь-якого походження. Крайнім проявом ригідності особистісних меж можна вважати аутичну поведінку[46; с.2] .

Протилежна ситуація буде пов'язана з розширенням психологічного простору особистості, витонченням та збільшенням прозорості меж, зниженням їх селективності. Особливістю запропонованої моделі психологічних меж особистості є виділення етапів їх формування по трьом часовим модусам: минулого, актуального (теперішнього), бажаного (майбутнього). Припущення стосовно наявності в структурі Я-концепції певних часових модулів є, по суті, традиційним для психологічних досліджень особистості.

Починаючи з класичних робіт У. Джемса, в поняття «Я-концепції» закладалося не тільки актуальне самопредставлення, але і те, як індивід оцінює можливості свого розвитку в майбутньому. Ідея актуалізації ідеального Я, яке за визначенням віднесено до майбутнього, і була покладена даним автором в основу самооцінки, як однієї з фундаментальних складових «Я-концепції» [27; с. 201].

До основних функцій психологічної межі належать: самовираження себе у світі, стримування «контейнерування» внутрішньої енергії, функції

невпускання, проникності, вбирання, віддачі, стримування та функція підтримки спокійно-нейтрального стану [27; с. 255].

Під «контейнеруванням» автор має на увазі здатність витримувати різні види психічної енергії, такі як емоції, напруження, інстинктивні імпульси, тощо [27; с. 271].

У своїй роботі С.К. Нартова-Бочавер виділяє наступні функції психологічних меж:

1. При взаємодії з навколишнім світом виникає межа, яка відокремлює власне «Я» від решти - чужого простору.

2. Завдяки особистісним меж відбувається ідентифікація людини, тобто особистість отримує можливість самовиражатися, проявляти себе.

3. При взаємодії з іншими людьми, особистісна межа сприяє збереженню рівноправності, тобто вступають в як люди зберігають власну свободу.

4. Психологічні меж захищають особистість від негативних зовнішніх впливів.

5. Однією з основних функцій меж є визначення зони особистої відповідальності людини [50; с. 27].

Функції психологічних меж особистості були також описані Т.С. Леві [37; с. 93]:

- Невпускання – являє собою непроникну перешкоду від зовнішніх впливів. Практичною демонстрацією даної функції є здатність людини сказати «ні».

- Проникнення – в психологічний простір особистості можуть потрапляти зовнішні впливи, які не порушують цілісність самої людини. Конструктивним проявом проникних меж є впускання в власний психологічний простір певних людей, які є значущими для людини.

- Вбирання – припускає допуск в власний психологічний простір необхідних для людини речей. Ця функція служить для надання людині можливості попросити про допомогу, задовольнити свої потреби.

- Віддавання – функція психологічної межі, яка полягає в здатності пропускати внутрішні імпульси поза межі. Завдяки цієї функції людина може висловлювати свої емоції і почуття, проявляти себе.

- Стримуюча функція, яка дає можливість стримувати власні емоції, почуття, переживання в собі.

- Спокійно-нейтральна функція дозволяє людині перебувати в спокійному стані, відчувати себе «тут і тепер» [37; с.98].

Людина, визначаючи свій індивідуальний простір, змінює психологічні межі: то звужує їх, то розширює. Успішно адаптуватися – означає досягти такого стану взаємовідносин особистості та оточення, коли особистість без тривалих зовнішніх та внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціогенні потреби в повній мірі, йде назустріч тим рольовим очікуванням, котрі висуває до неї еталонна група, переживає стани самоствердження та вільного вираження своїх творчих здібностей.

В юнацькому віці відбувається завершення формування психологічних меж особистості, які відділяють психологічний простір старшокласника від втручання інших людей. Але це не означає, що особистість стає зачиненою від усього світу. Навпаки, межі мають властивості вибірково, на різну дистанцію впускати інших людей, у відповідності до ступеня їх значущості для старшокласника.

Висновки до розділу 1

«Я-Концепція» — це динамічне утворення, яке складається з уявлень про власні характеристики і здібності індивіда, про можливості взаємодії його з іншими людьми і з навколишнім світом, про цілі та ідеї, які можуть мати позитивну чи негативну спрямованість. Існує безліч підходів у вивченні «Я-Концепції», які розглядають цю проблему з різних теоретичних позицій.

В структурі «Я-Концепції» можна виділити три головні компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий.

Завершення формування «Я-Концепції» відбувається в юнацькому віці. Саме в цей період також визначається психологічний простір особистості та стають сформованими психологічні межі старшокласника.

Психологічна межа має важливе значення в процесі міжособистісного спілкування та сприйняття людьми один одного.

Якщо межі слабкі, у них вторгаються досить регулярно, така людина відчуває сильний стрес, не може адекватно захистити себе, переживає особистісну неуспішність, звинувачує себе у всіх невдачах та негараздах.

Випадок, в якому у людини жорсткі межі передбачає один, незмінний стиль поведінки незалежно від обставин простору, часу та людей, з якими така особистість взаємодіє.

Психологічно здорова особистість має одночасно стійкі і динамічні межі, саме тому здатна гнучко будувати відносини з іншими і бути незалежною. Оптимальні межі особистості дають право самовиражатися, або, навпаки, відмовлятися виражати відкрито свої почуття, бути самим собою. Динамічні межі дозволяють людині змінювати свою поведінку в залежності від свого оточення, від зовнішніх та внутрішніх суб'єктивних факторів.

До основних функцій психологічної межі належать: самовираження себе у світі, стримування «контейнерування» внутрішньої енергії, функції

невпускання, проникності, вбирання, віддачі, стримування та функція підтримки спокійно-нейтрального стану.

РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ МЕТАФОРИ ЖИТТЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

2.1 Психологічні підходи до визначення юнацького віку

Трактування поняття юності як одного з періодів онтогенетичного розвитку людини залежить, насамперед від теоретичних засад, які використовують представники різних напрямків та підходів.

Биогенетичні теорії на перший план висували біологічні детермінанти розвитку, з яких виникали соціально-психологічні властивості.

Вікові соціально-психологічні властивості філософ, представник биогенетичного напрямку Стенлі Холл співвідносив з головними стадіями філогенезу, який розумівся як процес розвитку органічного світу в цілому або в окремих його формах з моменту виникнення життя [77; с.213].

Індивідуальний розвиток, онтогенез, на його думку, повторює головні стадії філогенезу. Немовля відтворює тваринну фазу розвитку, дитинство відповідає епосі, коли головними заняттями древньої людини були полювання і рибальство. Період від 8 до 12 років відповідає початку цивілізації, а юність, що охоплює період від початку статевого дозрівання (12-13 років) до настання дорослості (22-25 років) еквівалентна епосі романтизму. Це період «бурі і натиску» внутрішніх і зовнішніх конфліктів, в ході яких у людини проявляється почуття власної індивідуальності[77; с. 254] .

Орієнтуючись слідом за С. Холлом на біологічну модель розвитку, А. Гезелл вважав, що прилучення індивіда до культури ніколи не зможе пересилити впливу статевого дозрівання. На основі тривалого багаторічного вивчення 165 підлітків А. Гезелл докладно описав різні аспекти розвитку, об'єднані чисто хронологічно. Він виявив особливості біологічного дозрівання, інтересів і поведінки дітей кожного віку [22; с.123].

Весь юнацький вік, як період від дитинства до дорослості, триває, за А. Гезеллом з 11 до 21 року. Перші п'ять років від 11 до 16 особливо важливі. Саме з 11 років починається перебудова організму і дитина стає імпульсивною, схильною до частої зміни настроїв, бунтує проти батьків і свариться з однолітками.

А Гезелл вказував, що головними рисами 12 років є розумність, терпимість, увага до представників протилежної статі і деяка автономія підлітка від сім'ї.

Провідна властивість 13-річного – звернення до свого внутрішнього світу, підліток стає більш інтровертизованим, самокритичним і виборчим.

У 14 років інтроверсія змінюється екстраверсією, підліток стає експансивним, енергійним, товаришким, прагне усвідомлювати себе особистістю і одночасно активно ідентифікується з героями кіно і літератури.

У 15 років домінує дух незалежності, причому спрага свободи від зовнішнього контролю поєднується зі зростанням самоконтролю й початком свідомого самовиховання. Це підвищує вразливість підлітка і його сприйнятливості до шкідливих впливів.

У 16 років настає емоційна рівноваженість [22; с. 287].

Недоліком даної концепції є зневага індивідуальних відмінностей і соціальних умов виховання в межах розробленої вікової періодизації.

Таким чином, прихильники біогенетичного напрямку вважають, що виключна роль у визначенні вікового періоду належить біологічному процесу росту, який обумовлює розвиток, і розглядають юність, перш за все як певний етап розвитку організму, основними характеристиками якого виступає дозрівання організму.

Представники психоаналітичної теорії (З. Фрейд, А. Фрейд) описують юність, як певний етап психосексуального розвитку, який відзначається припливом інстинктивної енергії лібідо, який повинен бути компенсований. Психоаналіз як філософська і психологічна теорія і як метод лікування неврозів значно ширше розглядав проблеми розвитку, З. Фрейд намагався дати

вичерпне пояснення широкого кола явищ, що відносяться не тільки до сексуального розвитку людини, а до різних станам його психіки і до самої його суті взагалі. Психоаналітик висунув власне розуміння багатьох явищ індивідуально-особистісної та суспільного життя. Дотримуючись біологізаторських поглядів, З. Фрейд стверджував, що моменти інстинктивного характеру тяжіють над людиною і визначають не тільки її соціальне буття, але навіть і розвиток суспільства в цілому [74; с. 125]. Відповідно до її навчання, основою мотивації поведінки людини є несвідоме, головний зміст якого – сексуальний потяг, а також інстинкт агресії. В цілому, виходячи зі специфіки розробляється проблеми, слід зазначити, що Фрейд не створив систематичної теорії юнацького віку, але висунув цілу низку важливих положень про природу підліткової і юнацької сексуальності емоційних процесів і особливості розвитку юнацької особистості [74; с. 176].

Концепція персонологічної (особистісної) орієнтації (Е. Шпрангер, Ш.Бюллер) є антиподом біогенетичної теорії. Відповідно до цієї концепції внутрішній світ індивіда не можна звести до яких би то ні було природних або соціальних детермінант. У своїй книзі «Психологія юнацького віку» Е. Шпрангер сформулював головне завдання психології як пізнання внутрішнього світу особистості, тісно пов'язаного з культурою та історією [82; с.164]. Юнацький вік, по Е. Шпрангеру, на відміну від біогенетичної концепції, є стадію духовного розвитку, хоча він і пов'язан з комплексом психофізіологічних процесів. Вікові рамки юнацького віку за Е. Шпрангером: у дівчаток з 13 до 19 років, а у хлопчиків до 22 років. Дослідник вказує, що у цей час відкривається внутрішнє «Я», відбувається розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності і її властивостей. Від відкриття «Я» процес розвивається на зовні: з'являється життєвий план і починається практичне вростання в різні сфери життя, поступове включення в різні сфери життєдіяльності [82; с. 231].

У цьому процесі юність ділиться на дві фази, в яких позначаються притаманні кожній головні проблеми:

1. 14-17 років - криза, пов'язана з прагненням до звільнення від дитячих відносин залежності;
2. 17-21 років - на перший план виступає «криза відірваності», почуття самотності.

В цілому, величезною заслугою Шпрангера є те, що саме він поклав початок систематичному дослідженню юнацького самосвідомості і ціннісних орієнтацій. Його концепція відіграє велику роль в справі педагогічного виховання моральності, становлення світогляду в юнацькому віці [82; с. 293].

Ш. Бюлер розвинула і конкретизувала теорію Шпрангера. У Віденському психологічному інституті вона розробляла проблеми вивчення розвитку людини протягом усього його життя і написала книгу «Перебіг людського життя як психологічна проблема». Особливу увагу Ш.Бюлер приділяла розмежування біологічного і культурного дозрівання, які не збігалися ні за термінами, ні за змістом. У зв'язку з цим вона виділяє 2 фази перехідного віку: негативну і позитивну[17; с.235].

Негативна фаза характеризується занепокоєнням, тривогою, дратівливістю. Це період метань, суперечливих почуттів, абстрактного бунту і зниження працездатності. У дівчат пік негативності триває від 2 до 9 місяців, в середньому негативна фаза розвитку падає у них на 11-13 років. У хлопчиків межа вікових коливань набагато більше і негативна фаза розвитку падає у них на 14-16 років.

Позитивна фаза настає поступово і виражається в тому, що підліток починає відчувати близькість з природою, по-новому сприймати мистецтво, у нього з'являється новий світ цінностей, потреба в інтимній людській близькості[17; с.238].

У соціально-психологічних теоріях юність розглядається як соціально-психологічне явище, коли психічний розвиток особистості пов'язується зі змінами її соціального стану. Рання юність в працях Д.Б. Ельконіна входить в підлітковий вік як друга його фаза. Вчений визначає юнацтво, як період

будування життєвих планів, визначення перспективи, моральних ідеалів [83; с.321].

Представник гештальт-психології К. Левін досліджуючи юнацьку психологію в зв'язку з особливостями соціального статусу, проводив взаємозв'язок людської поведінки і суспільства, соціального середовища. Він виходив з того, що поведінка людини є функція, з одного боку, особистості, з іншого боку - навколишнього середовища. Сім'я, школа це суспільні інститути, які не існують окремо від взаємодіючих з ними індивідів. Єдність і взаємодія всіх особистісних і середовищних компонентів К. Левін називає життєвим або психологічним простором [38; с.95].

Поведінку підлітка (юнака) визначає перш за все маргінальність його положення. Переходячи з дитячого світу в дорослий, підліток не належить повністю ні до одного, ні до іншого. Напруженість і конфліктність зростають із загостренням відмінностей між світом дитинства і світом дорослості.

Найважливішими процесами перехідного віку К. Левін вважає розширення життєвого світу особистості, кола її спілкування, групової приналежності і типу людей, на яких вона орієнтується. Специфічність його соціальної орієнтації що проявляється в його психіці, для якої типові внутрішні протиріччя, невизначеність рівня домагань, підвищена сором'язливість і одночасно агресивність, схильність приймати крайні позиції і точки зору [38; с.347].

Істотним вкладом в науку в даній концепції є проблема взаємозв'язку психічного розвитку особистості і змін в її соціальному оточенні.

Видатний швейцарський психолог Ж. Піаже сконцентрував свою увагу на специфіці юнацького мислення [60; с.326].

Перехідний вік (12-14 років) характеризується, по Піаже, тим, що у підлітка дозріває необхідність абстрагуватися. Ускладнення розумових дій надає важливий вплив на емоції. Ж. Піаже вказує на 2 моменти: тяжіння до загальних теорій, формул; схильність до теоретизування стає віковою

особливістю. В результаті, загальне рішуче переважає над приватним. Створюються власні теорії політики, філософії, формули щастя і любові.

Особливість юнацької психіки, пов'язана з формально-операційним мисленням – зміною ставлення категорій можливості і дійсності. У юнака на перший план виступає категорія можливості. Це Ж. Піаже пояснює тим, що формальна думка бачить в дійсності тільки частину сфери можливого. Оскільки логічне мислення оперує не тільки реальними, а й уявними об'єктами, освоєння цього стилю мислення неминує породжує інтелектуальне експериментування, своєрідну гру в поняття і формули. Звідси - своєрідний егоцентризм юнацького мислення, прагнення підпорядкувати світ тим або іншим універсальним теоріям або системам[60; с.394].

Подальшим розвитком ідей Піаже є когнітивно-генетична теорія американського психолога Л. Колберга, який поєднав принципи генетичної психології Піаже з деякими ідеями соціальної психології. Л. Колберг розглядає розвиток інтелекту як аспект цілісного процесу розвитку особистості, причому соціальне середовище виступає не як система зовнішніх взаємодій, а як система можливостей, що стимулюють індивіда до прийняття певних соціальних ролей. Свій підхід Л. Колберг найбільш докладно розкриває на прикладі розвитку моральної свідомості. Він розрізняє три головних рівня моральних суджень: доморальний рівень, «конвенціональну мораль» і «автономну мораль»[97; с.221].

На першому, найнижчому рівні моральна цінність мислиться як щось зовнішнє; на другому вона вбачається у виконанні хороших або правильних ролей, підтримці встановленого порядку і виправдання очікувань інших; на третьому рівні моральна цінність переноситься всередину особистості, поведінка особистості має відповідати прийнятим нею самою нормам та принципам[97; с.232].

Кожному з цих рівнів відповідають певні фази розумового розвитку. Експериментальні дослідження Л. Колберга підтвердили, що люди, поставлені перед обличчям певної моральної дилеми, вирішують її по-різному, в

залежності від рівня свого інтелектуального розвитку. Однак моральних стадій більше, ніж логічних. Досягнення певної стадії розумового розвитку - необхідна, але не достатня умова переходу в наступну фазу морального розвитку. Людина, не здатна до формально-логічних операцій, не може мати усвідомлених моральних принципів, але багато людей, цілком зрілі розумово, проте не володіють автономної мораллю. У зв'язку з цим Л. Колберг і його співробітники докладно вивчали особливості моральної свідомості підлітків і юнаків, використовуючи і метод поперечних зрізів, і лонгітюд, і міжкультурні зіставлення[97; с.238].

Соціологічний підхід розглядає юність, як певний етап соціалізації, який обумовлює перехід від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості.

В розумінні поняття «юність» психосоціальна теорія Е. Еріксона головним аспектом визначає завдання досягнення ідентичності, створення індивідуального образу самого себе в умовах множинності виборів (ролей, прикладів). Розвиток людини, за Е. Еріксоним, складається з трьох взаємопов'язаних, хоча і автономних процесів:

- соматичного розвитку, досліджуваного біологією,
- розвитку свідомого «Я», що вивчається психологією,
- соціального розвитку, досліджуваного суспільними науками.

Основний закон розвитку – «епігенетичний принцип», згідно з яким на кожному новому етапі виникають нові явища, яких не було на попередніх стадіях процесу[85; с.438].

Простір життя з віком розширюється. Разом з тим не можна недооцінювати значущість соціальних вимог для розвитку в особистості самовизначення, привласнення собі певних статусів і ролей. У процесі соціальної орієнтації людина випробує свої можливості, порівнює тенденції і потенції, шукає відповідь на питання «хто я?» [85; с.484].

Перехід до нової фази розвитку протікає у формі "нормативної кризи", яка зовні нагадує патологічні явища, але насправді виражає нормативні

труднощі росту. Перехід в нову стадію розвитку можливий тільки на основі вирішення основного протиріччя, властивого попередньої фазі. Якщо суперечність не вирішено, це неминуче позначиться пізніше.

Еріксон поділяє весь життєвий цикл на вісім фаз, кожна з яких має свої специфічні завдання і може вирішитися сприятливо або несприятливо для майбутнього розвитку.

Дитинство. Головне завдання сформувати в дитини несвідоме почуття «базової довіри» до зовнішнього світу. Якщо воно не виникає, то з'являється тривожність, яка може проявитися у дорослого в формі замкнутості, недовіри.

Раннє дитинство. У дитини формується почуття своєї автономії і особистої цінності або їх протилежність - сором і сумнів. З цього часу починається вибір і закладаються такі риси майбутньої особистості, як почуття відповідальності, повага до дисципліни і порядку.

Ігровий вік (від 5 до 7 років) - формується почуття ініціативи бажання зробити щось. Якщо це бажання блокується, виникає почуття провини. На цьому етапі закладається почуття справедливості як відповідність правилу.

Шкільний вік. Головне новоутворення - почуття підприємливості та ефективності, здатність добиватися поставленої мети. Найважливішими цінностями стають ефективність і компетентність. У негативному варіанті розвитку у дитини з'являється почуття неповноцінності, яке спочатку виникає зі свідомості своєї некомпетентності, найчастіше пов'язаної з вченням.

Юність – характеризується появою почуття своєї неповторності, індивідуальності, несхожості на інших. У негативному ж варіанті виникає дифузний, розпливчатий образ «Я», рольова і особистісна невизначеність.

Молодість. Характеризується появою потреби і здатності до інтимної психологічної близькості з іншою людиною, включаючи сексуальну близькість. Її альтернатива - почуття ізоляції і самотності.

Дорослість. Виявляється у творчій діяльності і супутньому їй почутті продуктивності, в потреби передавати свій досвід. У негативному варіанті проявляється почуття стагнації, застою.

Зрілий вік. Характеризується появою почуття задоволеності, повноти життя, виконаного боргу, а в негативному випадку відчаєм і розчаруванням [85; с. 395].

Основою психологічних теорій є визнання пріоритетним критерієм при визначенні юнацтва суб'єктивної сторони, характерних рис внутрішнього світу і самосвідомості підростаючого індивіда, його суб'єктну позицію в процесі власного дорослішання.

Р. Хавігхерст виділив такі вікові завдання юнацького періоду:

- прийняття власної зовнішності, усвідомлення особливостей свого тіла і формування умінь ефективно його використовувати (у праці, спорті і т.д.);
- засвоєння чоловічої чи жіночої ролі (складання індивідуальної структури своєї гендерної поведінки, свого «образу» статевої ролі, внутрішньої позиції чоловіки або жінки);
- встановлення нових і більш зрілих відносин з однолітками обох статей;
- завоювання емоційної незалежності від батьків та інших дорослих;
- підготовка до професійної кар'єри, навчання націлене на отримання професії (в вузі або безпосередньо на робочому місці, і навіть ще в школі - при диференційованому ставленні до різних навчальних предметів, при відвідуванні підготовчих курсів);
- підготовка до шлюбу і сімейного життя, набуття знань і соціальної готовності прийняти на себе відповідальність, пов'язану з партнерством і сім'єю;
- формування соціально відповідальної поведінки, громадянської активності (в тому числі політичної, ідеологічної, екологічної і т.д.);
- побудова внутрішньої системи цінностей і етичної свідомості як керівництва для поведінки [88; с.91] .

Завдання розвитку включають орієнтування і визначення свого місця в дорослому світі, прийняття та освоєння соціальних ролей, дозвіл рольових

конфліктів, подальше вдосконалення стратегій подолання труднощів. Деякі з цих завдань більшою мірою характерні для першого періоду дорослішання – для підлітків, інші – саме для юності.

У вітчизняній психології прийнято поділяти юнацький вік на два періоди – ранню юність, вікові рамки якої рівні 15 - 18 років, і пізню юність, яка охоплює віковий період від 18 до 23 років.

Визначення юності, як періоду життя між отрочеством та дорослістю (приблизні вікові межі – від 15-16 до 21-25 років) вказує В. Мухіна, та наголошує, що це період, коли людина може пройти шлях від замкнутого, непослідовного отрока до впевненого, цілеспрямованого дорослого.

Згідно з теорією Л.С. Виготського розвитку вищих психічних функцій- «будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, в двох планах, спершу - соціальному, потім - психологічному, спершу між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім всередині дитини, як категорія інтропсихічна» [20; с.439]

На відміну від механістичних концепцій, що розглядали розвиток дитини як результат впливу «зовнішнього», соціального середовища, Л.С. Виготський підкреслював, що середу треба розглядати не як «умови розвитку», які ззовні визначають розвиток дитини. Вплив середовища сам змінюється кількісно і якісно, в залежності від того, через які раніше виникли психологічні властивості, включаючи вікові особливості дитини [20; с.238].

У працях В. Франкла юність представлена періодом пошуку власного сенсу життя [73; с.285].

І. С. Кон, В.І. Слободчиков відзначають даний віковий період як вік усвідомлення власних цінностей та розширення їх діапазону.

У своїй роботі І.Ю. Кулагіна і В.Н. Коллюцкий описують юність як переломний момент між дитинством і дорослістю. У своїй монографії вчені описують чотири варіанти розвитку особистості в юнацькому віці.

Перший варіант описує старшокласника як особистість поступово підходить до переломного моменту в своєму житті, а коли цей момент настає, перехід в нову систему відносин відбувається плавно і відносно легко.

Другий варіант розвитку демонструє юнака, у якого вступ у доросле життя супроводжується сумнівами і пошуками. Позитивним результатом даного варіанту є відносна незалежність особистості з творчим ставленням до справи і гнучким мисленням. Негативний результат- безперервно тривають пошуки і сумніви.

Третім варіантом в теорії вчених представляється старшокласник, який чітко визначив свою мету і наполегливо домагається її. Перехід у доросле життя у таких старшокласників є стрибкоподібний процес.

Четвертий варіант – юнаки, які характеризуються непевністю в собі, недостатнім рівнем самоусвідомлення, їх дії носять переважно імпульсивний характер. У даній ситуації розвитку нерідко виникає відкидання системи цінностей батьків, при відсутності власних ціннісних категорій [35; с. 164].

Юність представляє собою вирішальний етап формування світогляду. Світогляд, як зазначає Е.Е. Сапогова, це не тільки система знань і досвіду, а й система переконань, переживання яких супроводжується почуттям їх істинності, правильності. Тому формування світогляду пов'язано з вирішенням в юності смисложиттєвих проблем. Явища дійсності цікавлять юнака не самі по собі, а у зв'язку з його власним ставленням до них .

В юнацькому віці, на думку Д.І. Фельдштейна, характер розвитку визначається працею і вченням, як основними видами діяльності [72; с.32].

Згідно з теоріями Д.Б. Ельконіна і О.М. Леонтьєва провідною діяльністю в юності визнається навчально-професійна діяльність. Навчання в старших класах повинно придбати нову спрямованість і новий зміст, орієнтацію на майбутнє. Може мати місце вибіркоче ставлення до деяких навчальних предметів, пов'язаних з планованою професійною діяльністю і необхідністю для вступу до вузу, відвідування підготовчих курсів, про включення в реальну трудову діяльність в пробних формах. В інших випадках юнаки та дівчата ще

більше наближаються до виробничої сфери: продовжують освіту в ПТУ, технікумах, коледжах, технічних ліцеях [83; с. 128].

Юність можна розглядати виходячи з різних психологічних концепцій.

Психоаналітичні теорії, представниками яких є З. Фрейд, А. Фрейд, розглядають юність, як певний етап психосексуального розвитку, коли приплив інстинктивної енергії лібідо повинен бути компенсований захисними механізмами. На просторі власного «Я» стикаються моральна свідомість «Над-Я» та інстинктивні напрями «Воно». Енергія «Я» проявляється в зростаючій стурбованості і збільшенні конфліктних ситуацій, які поступово, у міру встановлення нової гармонії між «Над-Я» і «Воно» врегульовуються [74; с.180].

На противагу психоаналізу, Е. Шпрангер вважав, що в юності відбувається вростання індивіда в культуру [82; с.232].

Якщо виходити з психосоціальної теорії, Е. Еріксона в період юності повинні бути вирішені декілька центральних завдань, які супроводжуються кризою особистості: досягнення ідентичності, створення несуперечливого образу самого себе в умовах численності виборів (ролей, партнерів, груп спілкування і т.д.). Соціологічні теорії розглядають юність переважно виходячи з процесу соціалізації особистості. Згідно цих теорій юність — це перехідний період від дитинства до самостійного життя, придбання психічної, ідейної та громадянської зрілості, формування світогляду [85; с.238].

Важливе місце в юності займає проблема професійного самовизначення. Виходячи з ідей Пряжникова, центром самовизначення є ціннісно-моральний аспект, розвиток самосвідомості і потреба в професійній компетентності. На його думку, психологічними факторами, що складають основу професійного самовизначення, є: усвідомлення цінності суспільно-корисної праці, загальне орієнтування в соціально-економічній ситуації, усвідомлення необхідності загальної і професійної підготовки для повноцінного самовизначення і самореалізації, загальне орієнтування в світі професійної праці, виділення подальшої професійної мети і її узгодження з іншими важливими життєвими

цілями, знання про функції, цілі, а також про внутрішні перешкоди, які виникають на життєвому шляху[61; с.64].

Актуальним в даному аспекті є положення С.Л. Рубінштейна, в якому він розглядає два способи життя та виводить проблему професійного самовизначення в юності в іншу сферу — в площину вибору життєвого шляху. Залежно від ступеня розвитку рефлексії, самосвідомості, громадянських якостей особистості, вибору професії і подальших шляхів у професійній діяльності може здійснюватися відповідно до двох моделей: адаптивної моделі і моделі розвитку. Згідно першої моделі, в самосвідомості людини домінує пасивна тенденція до підпорядкування і в професійному самовизначенні, і в професійній діяльності. В іншій моделі розвитку людина в своєму професійному самовизначенні і в подальшій професійній діяльності прагне вийти за межі безперервного потоку повсякденного життя, побачити його і працю в цілому, стати творцем власного життя, конструювати своє сьогодення і майбутнє [64; с.120].

Важливе значення з точки зору розвитку особистості в юності, відводиться проблемі варіантів дорослішання і, відповідно до цього, особистісного становлення.

К.В. Карпинський визначив типових варіанти формування ідентичності:

- невизначену, ще не сформовану, «дифузну» ідентичність (молода людина ще не вступила в пору кризи і не пройшла через випробування, пов'язані з визначенням себе);
- «вирішений» варіант розвитку (юнак раніше покладеного терміну включився у «дорослу» систему відносин, зробивши це під чужим впливом, що розцінюється як несприятливий фактор для формування його особистісної зрілості);
- «проба ролей», яка виражається в спробах виробити власну самоідентичність (юна людина знаходиться в процесі інтенсивного пошуку себе);

- «зріла ідентичність», зміст якої полягає в завершенні вікової кризи, сформованим почуттям самоідентичності, та власної визначеності, молода людина перейшла до самореалізації [33; с.92].

Зазначені варіанти формування ідентичності автор розглядає в двох значеннях: як етапи розвитку особистості і одночасно її типи. Переживши стадію невизначеної ідентичності, юнак може приступити до інтенсивної зміни різноманітних ролей, але може залишитися на самому початковому рівні, так і не зазнавши всіх труднощів і радостей процесу самовизначення.

Важливе значення з точки зору розвитку особистості в юності, відводиться проблемі варіантів дорослішання і, відповідно до цього, особистісного становлення.

Людина в процесі свого життя проходить декілька вікових періодів. Стадія розвитку, яка знаходиться між підлітковим віком та дорослістю в психології отримала назву юнацтва. На думку Л.С. Виготського психологія юнацтва представляє собою один з найбільш складних та найменш вивчених розділів вікової психології, вчений зазначав, що в психології юнацького віку значно більше загальних теорій, а ніж точно визначених фактів. Не існує єдиної точки зору щодо вікових меж юнацького віку. У зв'язку з тим, що деякі учні покидають школу після 9-го класу, деякі після 11-го йде зміщення юнацького віку — у дев'ятикласників він починається раніше, а у одинадцятикласників навпаки — дещо пізніше [20; с. 733].

Згідно з періодизацією Д.Б. Ельконіна ранній юнацький вік охоплює період від 13-14 до 16-17 років, критерієм для такого визначення є особливості провідного виду діяльності. Вчений розглядав значимість спілкування в підлітковому і старшому шкільному віці з позиції культурно-історичної теорії. Д.Б. Ельконін відзначав, що в підлітковому віці спілкування є ведучим видом діяльності, але і в юнацькому віці воно не втрачає свого значення. Завдяки спілкуванню, юнаки будують відносини, включаються в різні види діяльності [83; с.338]. І.С. Кон визначає юнацтво в межах 14 -18 років. Він вказує, що у зв'язку зі зміною соціальної ситуації розвитку змінюються вимоги до старшого

школяра і умови, в яких відбувається його формування як особистості: він повинен бути підготовлений до праці, до сімейного життя, до виконання цивільних обов'язків. Виходячи з періодизації Е. Еріксона юнацьких вік охоплює період з 16-17 по 19-20 років, підставою для даної періодизації послужила зміна описаних вченим кризових періодів розвитку людини. Д. Бромлей поділяє юнацтво на дві стадії: старше шкільне дитинство (11-15 років) та пізню юність (15-21 рік) [34; с.86].

Беручи за основу новоутворення, Л.С. Виготський період життя від 14 до 18 років називає пубертатним періодом [20; с. 36].

Деякі вчені не розділяють підлітковий та юнацький періоди розвитку. Наприклад, В. Квін вказує, що період від 12 до 18 років є підлітковим (юнацьким віком).

В психологічній науці також не існує єдиного визначення поняття «юнацький вік». Е. Еріксон вказує, що юнацтво — це період, який пов'язаний зі зміною внутрішньої позиції, коли направленість у майбутнє стає основним напрямком особистості та постають питання професійного вибору, подальшого життєвого шляху, самовизначення та ідентифікації особистості [85; с.238].

Л. І. Божович визначає старший шкільний вік як юнацький, зосередивши увагу на розвитку мотиваційної сфери особистості: визначення старшокласником свого місця в житті і внутрішньої позиції, формуванні світогляду і його вплив на пізнавальну діяльність, самосвідомість і моральну свідомість [12; с.15].

Юність, на думку В.І. Слободчикова — завершальна стадія ступені персоналізації. «Головні новоутворення юнацького віку — саморефлексія, усвідомлення власної індивідуальності, поява життєвих планів, готовність до самовизначення, установка на свідому побудову власного життя, поступове вrostання в різні сфери життя» [69; с.58].

Отже, юнацький вік представляє собою період формування світогляду особистості. На підставі цього саме в юнацькому віці відбувається завершення формування метафоричного бачення власного життя.

2.2 Особливості дослідження феномену метафори

Впродовж всієї історії розвитку людської думки метафора цікавила дослідників, представників різноманітних напрямків науки – філософів, психологів, мовознавців. Виходячи із сучасних філософських, культурологічних, лінгвістичних, психологічних джерел можна побачити не лише застосування метафори як літературної тропи, яка робить мову більш виразною, а ще й як специфічного засобу пізнання. Саме так розглядали метафору такі вчені, як Е. Маккормак, Д. Лакофф, Д. Гордон, М. Джонсон, С. Пеппер. Широке використання метафори в різних напрямках науки відбувається завдяки можливості метафори поєднувати різноманітні предмети та явища в площину одного бачення.

Одним і перших вчених, який займався трактуванням метафори був філософ Аристотель. Його внесок в дослідженні метафори полягає у висунутій їм ідеї, про те, що в основі метафори лежить поєднання явищ за принципом схожості, а, виходячи з цього, метафора постає своєрідною підміною слів. В часи Аристотеля метафора почала використовуватися лише як поетичний та риторичний засіб висловлювання думки. Вчений відніс метафору за межі логічного пізнання, так як не було чіткого розуміння істинні чи хибні ідеї завуальовані у метафорі. Саме розмежування логічного від абстрактного призвело до розуміння мислителями неможливості істинного пізнання навколишнього світу за допомогою метафори. Всі ці явища породили в цілому негативне ставлення до метафори серед мислителів аж до Нового часу. Метафора почала сприйматися в якості прикрашення мови, яке породжує помилки в розумінні навколишніх явищ.

Починаючи з філософії постмодернізму метафора почала вивчатися в контексті своїх когнітивних можливостей. Використання метафори в

інтелектуально-пізнавальної діяльності вперше спостерігається в роботі М. Блека «Моделі і метафори» [9; с.21]. Автор представив метафору не в якості скороченого порівняння, а як зв'язок між загальноживаними і переносними значеннями слів, які застосовуються в спеціальному контексті і утворюють собою метафоричне значення. Як результат – починає формуватися нове бачення породжується нове бачення метафори, її ролі та функцій.

Виходячи з ідей представлених в роботі «Гіпотези про світ» С. Пеппера з'являється нове поняття – «коренева метафора». С. Пеппер під кореневими метафорами розуміє конструктивні інструменти наукового пізнання, які мають змогу відобразити певне філософське бачення картин світу. Х. Блюменберг говорить про можливість бачення суб'єктивного уявлення про світ за допомогою метафор, які характерні для різних епохи, а також про можливість завдяки метафори відображати думки історії філософії або історії мислення. Про можливості метафори в гносеології, як засобу вивчення с відомих та несвідомих феноменів психіки людини говориться в роботі Х. Ортега-і-Гассет «Дві головні метафори».

Якщо розглядати дослідження метафори у вітчизняній науці, ідеї, щодо врозуміння метафори належать Ю.М. Лотману, який пов'язував метафору з природою творчого мислення[39; с.238].

Починаючи свої витoki в філософії, розуміння значення та можливостей метафори зазнавало значних змін з плином часу та в процесі розвитку наукової думки. Якщо спочатку вчені розглядали метафору лише, як риторичну фігуру, здатну прикрашати мову, віднесена за межі логічного пізнання, згодом метафора почала використовуватися в якості засобу вивченні явищ свідомості людини і метафізичних проблем. Таке нове бачення метафори можна спостерігати, починаючи з другої половини ХХ.

Виходячи з погляду на метафору Е. МакКормака можна виділити три рівня функціонування метафори:

1. використання метафори, як процесу мови в рамках історичної культури суспільства

2. розуміння метафори, як семантично-синтаксичного процесу, тобто, як своєрідної заміни та поєднання значень, в результаті якої виникає нове значення вже висловлюваної думки;
3. Розглядання метафори, як когнітивного процесу, який пов'язаний з отриманням нового бачення певних явищ та процесу, який призводить до отримання нового знання[42; с.19].

Розглядання метафори, як активатора психічної діяльності особистості простежується в роботах Дж. Лакофф і М. Джонсона. Вчені висловлюють важливу думку про можливість за допомогою метафори моделювання життєвих ситуацій і відносин людей [36; с.57].

Серед вітчизняних вчених, які вивчали метафори доречно привести ідеї представлені в роботі Н.Д. Арутюнова. Вчений говорить про метафору, як можливість вербалізування суб'єктивного уявлення, яке стосується внутрішніх переживань людини, можливість виразити словами картину власного внутрішнього світу[5;с.537]. Аналогічної думки додержується й Е.С. Кубрякова, та вказує, що метафора представляє собою форму концептуалізації, як один з когнітивних процесів, без якого отримання нових знань стає неможливим.

Л.І. Шрагіна вважає, що метафора має системний ефект, який формується як результат взаємодії основного і допоміжного компонентів і обумовлює її психологічний феномен: здатність активізувати емоційну та інтелектуальну сфери. При цьому особливо виділяється роль метафори в контексті структури творчої діяльності та можливість використання його етапів як інструментів розвитку уяви. Цікава думка про те, що метафора створює подібність, що приводить до появи нового «змістообразу» (під ним мається на увазі ідея) що відбувається за участю уяви на основі і розумінні внутрішньої сутності об'єктів[45; с.321].

Дослідники наголошують на відмінностях між метафорою і логічною операцією «аналогії», відзначаючи, що остання не викликає образні уявлення.

У когнітивної психології, що займається вивченням когнітивних моделей і гештальтів, важливе місце займають концептуальні метафори, які, на думку Дж. Лакофф і М. Джонсона, можуть утворювати узгоджені концептуальні структури глобального рівня - «когнітивні моделі». Феномен метафори в психології свідчить про те, що ця стилістична стежка все частіше розглядається як ключ до розуміння основ мислення і процесів створення бачення світу, оскільки людина не стільки відкриває схожість, скільки створює її. Створюючи образ і апелюючи до уяви, метафора породжує сенс, що сприймається розумом. Метафора є продуктом діяльності такої властивості мислення, як асоціативність, що встановлює зв'язок за подібністю, суміжністю або протилежністю. У своїй роботі А.Н. Баранов та Ю.Н. Караулов стверджують, що завдяки метафорі невідоме стає відомим, а відоме - абсолютно новим.

У метафорі полягає величезний потенціал для психологічного осмислення. Вона вносить великий вклад в теоретичну і практичну психологію, як одне з фундаментальних явищ мови і мислення.

В сучасних наукових працях метафора розглядається, як поліфункціональний інструмент практичного психолога, незалежно від напрямку психологічної думки.

В психології метафори мають широке застосування в якості інструменту психотерапевтичної роботи. Вивчення метафори як психологічного феномену дає можливість клієнту висловлювати актуальні, невідпрацьовані переживання в непрямій формі. Виходячи з думок Ж. Беккі і Е. Россі можна виділити дві можливості використання метафори як психологічного інструменту. Перша представляє собою вільне висловлювання клієнтом своїх думок та переживань в метафоричній формі. Друга є цілеспрямовано збудованою психологом метафорою, створеною для роботи з певними переживаннями клієнта.

Виходячи з ідей Н. Пезешкіана, однією з властивостей метафори виступає її багатозначність, - в образах, які знаходяться в метафорі можна побачити набагато більше інформативності, ніж людина висловить словами [56; с.85].

Проаналізувавши викладені факти про вивчення та розуміння метафори як психологічного феномену, можна стверджувати, що на даному етапі розвитку метафора виступає своєрідним продуктом діяльності мислення людини. Вона дає можливість встановити зв'язок між, с першого погляду незв'язними явищами, та глибше побачити ставлення людини, її переживання з приводу певних ситуацій та явищ. Метафори виступають одним з найвиразнішим психологічним інструментів. Можливості створення метафоричних образів є невичерпними, як необмеженою є уява та можливості описання певних характеристик явищ, предметів, дій та світогляду в цілому.

Сучасні вчені вказують можливості використання метафори як одного з засобі емоційного впливу, так як метафора є емоційно насиченою різноманітними образами, здатними викликати в людині певні емоційні стани та переживання.

Можна стверджувати, що метафора пройшла довгий шлях пізнання та розуміння. На даний момент вона виступає водночас як культурний та як психологічний феномен, який може бути використаний в якості інструменту пізнання, завдяки якому у людини виникає можливість створювати своє унікальне бачення в образній формі стосовно власних переживань, життєвих ситуацій, самого себе та світу в цілому.

Метафоричне бачення власного життя старшокласником відіграє багато важливих функцій, має важливе значення в процесі усвідомлення юнаком себе самого, власного життя, своєї ролі у власному житті. Визначення власної життєвої метафори виступає джерелом усвідомлення свого відношення до життя, своєї життєвої позиції.

2.3 Підходи до визначення життєвих метафор в юнацькому віці

Метафора виступає одним з найбільш використовуваних та інформативних інструментів психологічного дослідження та психотерапевтичної практики, який дозволяє розглянути внутрішній світ людини, її переживання, виходячи з тих образів, якими сама людини оперує.

Метафори практично завжди лежать в основі науково-психологічних теорій. Спочатку вчений придумує метафору, яка зможе більш наглядно продемонструвати досліджуваний феномен, а потім розробляє теорію, в якій ця метафора латентно присутній, але не називається, а феномен описується за допомогою спеціальних термінів. Найяскравіший приклад застосування метафор в психологічних теоріях – психоаналітичний напрямок, представник якого є Зигмунд Фрейд, який придумав незрівняну метафору психіки в образі айсбергу. Втім, і більшість інших категорій психоаналізу мають явно виражений метафоричний характер: «опір», «Едипів комплекс», «Психологічні механізми захисту» і т.д. Можна навести й безліч інших прикладів використання метафор в психології. Досить згадати, наприклад, в рамках психології деякі класичні метафори свідомості, на які явно або неявно спираються засновники фундаментальних психологічних шкіл: «потік, пташиний політ» (У. Джемс), «симфонія, fuga, музична композиція» (Д. Джойс, А. Бергсон), «горизонт, перспектива» (В. Келер) і т.п.

Застосування метафор в практичній діяльності психолога дуже різноманітне:

- використання метафор, як матеріалу в психодіагностиці проєктивними методами;
- активне застосування метафор в консультаційній діяльності;

- робота з метафорами при психокорекційній роботі;
- використання метафоричних образів в розвивальній практиці;
- оперування метафорами та робота з метафоричними картами у психотерапевтичній роботі;
- включення метафоричних образів в просвітницьку діяльність [68; с.113].

Для розуміння функціонування метафор необхідно враховувати психологічні механізми її конструювання:

1. Порівняння незрівняного – утворення метафор можливе завдяки встановленню відносини подібності між різними поняттями. В результаті створюється модель, яка відображає одне поняття за допомогою іншого, яке належить до іншої сфери досвіду людини, в якій це поняття представлено більш зрозуміло та очевидно.

2. Можлива неможливість – метафора виступає ні конкретною констатацією існуючої реальності, а припущенням того, що могло б бути, незважаючи на ступень ймовірності того, що могло б відбуватися. Метафора знімає логічні обмеження (психологічні бар'єри), та дає можливість уяві оперувати образами, прориваючи кордони несумісності та дозволяє генерувати нові образи та бачення реальності. На основі цього можна стверджувати, в метафорі присутній механізм, здатний зруйнувати межі неможливого, наблизити майбутнє, розповісти про нього новим, незвичайним засобом.

3. Несумісна сумісність – метафора може складатися з різнорідних компонентів. Один з компонентів виступає підставою метафори, інший є допоміжним, образним саме цей компонент пробуджує у свідомості образно-асоціативні зв'язки. В той час, коли метафора об'єднує одночасно два найчастіше зовсім різні поняття, вона призводить до складного змістового процесу з багаторівневими асоціаціями. Особливість даного процесу полягає ні в простому поєднанні понять та образів, а у створенні якісно нового насиченого суб'єктивним змістом образу.

4. Множина єдність – процес створення метафоричного образу складається з декількох планів: буквального словесного трактування та утворення нового бачення[68; с. 114].

При об'єднанні в метафорі логічного та чуттєвого сприйняття довколишнього світу, метафора дає можливість вирішити протиріччя, які виникають при процесі пізнання – завдяки їй стає можливим процес розуміння не тільки світу суб'єктивної реальності, а й ідеального світу.

Через метафору стає можливим встановлення розуміння власного внутрішнього світу, завдяки його порівнянню з чимось реальним, та простежити власні почуття і емоційні стани.

В роботі І. Вачкова [18; с.23], можна знайти визначення психологічних механізмів, які лежать в основі функціонування метафор:

- екстраполяція прихованих змістів – у людини виникає можливість закласти в метафору той зміст, який відповідає його переживанням та баченням власної проблеми;
- пробудження творчих здібностей уяви – використання при створенні метафоричних образів власних творчих ресурсів;
- семантична опосередкованість – метафора виступає простором, що пов'язує психолога та клієнта;
- актуалізація архетипів – включення до створюваної метафори архетипічних образів з несвідомого;
- фасилітація – метафори допомагають замінити переживання, які викликають біль та про які людина не може говорити прямо на безпечні образи, оперування якими стає можливим.

Основні види метафор можна класифікувати за наступних підстав:

1. За структурою:

- прості ізоморфні – представляють собою образне описування ситуації, дій, переживань, аналогічних тим, які присутні у клієнта, що в ході розвитку сюжету у героя або змінюється до них відношення, або змінюється їх зміст на більш підходяще для вирішення заявленої проблеми.

- складні багатоскладові – дана метафора складається з декількох історій, які описують розвиток подій аналогічних життю клієнта з різними завершеннями. Наприкінці роботи у клієнта є можливість визначитися – який образ розвитку власної життєвої ситуації є для нього більш оптимальний.

2. За джерелами виникнення:

- метафори клієнта – образне вираження проблеми та їх вирішення самим клієнтом;
- метафори психолога - символічне відображення бачення фахівцем проблем клієнта та засобів їх вирішення;
- спільні метафори – представляють собою результат творчої співпраці психолога і клієнта в процесі дослідження проблеми і шляхів її вирішення;
- універсальні метафори – метафори, які містять в собі архетипічні образи або соціокультурні нормативи;

3. За цілями:

- метафори змін – моделюють символічну проблему ситуацію життя клієнта та розвертають сюжетну лінію спрямовану на якісно інакшу діяльність головного героя метафори яка призводить до змін в його життєдіяльності;
- метафори емоцій – ставлять перед собою мету змінити емоційне реагування клієнта на певні життєві ситуації;
- метафори поведінки – спрямовані на формування нових поведінкових патернів, які клієнт може відпрацювати на безпечній площині метафоричної ситуації;
- метафори цінностей і переконань – допомагають в роботі з неконструктивними установочними переконаннями та нав'язаними іншими людьми цінностями;
- метафори системи відносин – служать для внесення змін в некомфортні або конфліктні відносини, допомагають побачити що які відносити для людини виступають значущими, а які - звичними;
- метафори образу Я – допомагають співвіднести власні реальний та ідеальний образи, сформувані уявлення про власний рольовий репертуар [18; с. 76].

Окрім вербальних метафор, які можуть проявлятися у вигляді міфу, байки, казки, притчі чи просто історії, в психологічній та психотерапевтичній практиці використовуються візуальні метафори. Згідно з думкою, О.А. Люто і О.С. Туманової графічна метафора побудована за принципом аналогії, схожості, порівняння. До графічних метафор можна віднести різноманітні зображення – основним критерієм їх функціонування є значущість для клієнта. Актуальним використанням графічних метафор на думку авторів є ситуація неможливості висловлювання вголос травмуючої, насиченої негативними переживаннями та страхами інформації. З їх точки зору, «підсвідомі конфлікти і внутрішні переживання легше висловити за допомогою зорових образів, ніж вербально, оскільки в даному випадку відсутня свідомо цензура».

В.А. Домрацкій вважає, що метафори дозволяють спростити складну проблему, зробити її більш доступною для розуміння. Р. Ван Ойху належить визначення метафори основане на позиції мислення в термінах іншого. Він виділяє «м'яке» і «жорстке» мислення. Для «жорсткого» характерні логіка, розум, критика, робота, строгість, точність, зосередженість, аналіз, конкретність. Для «м'якого» - метафора, мрія, гумор, невизначеність, гра, приблизність, фантазія, парадокс, підозра, узагальнення. М'яке мислення намагається знайти схожість між речами, жорстке - відмінності. В образній фазі виникають нові ідеї, в практичній - вони оцінюються і реалізуються. Обидва типи мислення відіграють важливу роль, але діють на різних фазах. Висловити себе, свої думки та переконання, за Р Ван Ойху – це призвести до дії м'яке мислення.

Одну з найважливіших ролей метафора відіграє в психотерапевтичному процесі. У терапевтичній метафорі, яка займається розгадкою прихованого змісту внутрішнього світу клієнта породжуються в підсвідомості процеси, пов'язані з вибудовуванням різних внутрішніх асоціацій. В результаті свідомі і несвідомі процеси взаємодіючи, породжують нові тлумачення і нові поведінкові реакції. Терапевтична метафора запускає в лівому і правому півкулях мозку два паралельні процеси, які в результаті дають ефективний

вплив на свідомість і підсвідомість. При цьому відображаються внутрішні переживання і можливість рефлексувати над ними [3; с.75].

Відомо, що терапевтична метафора включає в себе:

- вбудовані навчання і команди;
- здійснення всіх репрезентативних систем;
- інтонаційний супровід

Терапевтична метафора функціонує в наступних позиціях:

1) Діагностична. Коли пацієнт пов'язує свою емоцію з будь-яким образом. У процесі консультації психотерапевт може розповісти історію з практики, яка може викликати відповідний відгук, якщо вона буде чимось нагадувати власну проблему клієнта. В цьому випадку відбувається зміна невербальних реакцій клієнта, він уважно слухає, подає зацікавлені репліки.

2) Навчальна. Психотерапевт надає правій півкулі клієнта метафоричний матеріал, щоб через запропоновані аналогії допомогти людині почерпнути щось важливе, навчитися відокремлювати істотне від несуттєвого, пізнати себе, нагадати про власні ресурси, допомогти в зміцненні Его і т.д. З цією метою використовуються притчі, історії про пацієнтів зі схожими проблемами.

3) Релаксивна. Коли психотерапевт може невимушено і легко за допомогою вправ, допомогти клієнту звільнитися від негативних емоцій. Більш того, якщо виконувати ці вправи на глибинному рівні, то при візуалізації образів, клієнт почерпне для себе багато важливого і цікавого, оголивши при цьому свої переживання.

4) Роздільна – полягає у власно терапевтичному ефекті [21; с. 15].

Використання метафор спостерігається у роботі з клієнтами М.Г. Еріксона. Його досвід використання метафор для здійснення змін в поведінці і міжособистісних відносинах клієнтів був узагальнений і теоретично обґрунтований його учнями – Дж. Хейлі, Дж. Зейг, Дж. Гріндером і Р. Бендлером. М. Г. Еріксон найчастіше використовував в якості метафор так звані навчальні історії. Його учні і послідовники звертаються в своїй практиці і до інших видів метафор - казкам, притч, анекдотів, байок, алегорій, міфів,

моделям, іносказаннями і т.д. більшість авторів називають кілька основних можливостей використання метафор в рамках психотерапії. Перші десять категорій є загальними для роботи в НЛП і гештальт-підході і легко адаптуються для ситуації навчання. Отже, метафори можуть використовуватися наступним чином:

- як ілюстративний матеріал;
- для самосвідомості;
- для породження ідей і посилення мотивації;
- як засіб впливу на форми відносин;
- для зменшення опору;
- для переосмислення і нового визначення проблеми;
- як творчий спосіб спілкування;
- для розширення гами емоцій, думок і поведінкових реакцій;
- для виявлення недоступних раніше духовних ресурсів;
- як підказка рішення;
- як керівництво до дії[3; с.78].

Спираючись на загальні витоки, розглянемо ті визначення метафор, які даються представниками різних шкіл. І. Польстер і М. Польстер вважають, що метафори, які описують людину, це один з найбагатших джерел інформації про неї.

З точки зору К. Маданес, комунікації між людьми побудовані за типом аналогій, а вся людська поведінка може бути так чи інакше представлена мовою аналогій або метафор різного рівня абстрагування. Викорисання метафор стає можливим і в процесі навчання, оскільки навчання – це і комунікація, і певного роду поведінка[40; с.32] .

На думку Д. Гордона, метафора - це новелістичний спосіб репрезентації чогось, спосіб повідомлення про досвід, але і не прибігаючи до нього напряму.

Дж. Джеймс, навпаки, визначає метафору як первинний досвід, який служить задля досягнення двоякою мети: для опису переживань, які згодом

можуть закласти в усвідомленні нові моделі, що розширюють межі суб'єктивного досвіду [27; с.56]. Дж. Міллс і Р. Кроулі називають метафору видом символічного мови, яка протягом багатьох століть використовується в цілях навчання і вважають її корисним інструментом спілкування в тих ситуаціях навчання, коли необхідно знайти нове розуміння проблеми людиною.

Таким чином, метафора може бути визначена як символічна репрезентація внутрішнього світу особистості та її міжособистісних патернів.

Визначення метафори в контексті гештальт-підходу має наступний вигляд: метафора – це таке багаторівневе символічне самовираження внутрішньої динаміки особистості і її міжособистісних відносин, яке сприяє збільшенню усвідомленості, продукує достатню кількість енергії для відновлення почуття цілісності і дозволяє здійснювати ефективний контакт із зовнішнім середовищем[15; с.84].

Перша відмінна риса метафори як гештальт інструменту стосовно ситуації навчання полягає в наступному: звертання до метафори, що продукується учнем, а не пропонування йому власної, як, наприклад, в НЛП.

Друга особливість роботи з метафорою в рамках гештальт-підходу пов'язана з тим, що вона використовується для розширення усвідомленості через цілеспрямоване виявлення раніше невідомих сторін і зв'язків в тій проблемній поведінці, яку демонструє учень. В рамках інших психотерапевтичних напрямків метафора, в основному, використовується для роботи на несвідомому рівні.

Третя особливість гештальтистського використання метафори виражається в тому, що вона дозволяє вирощувати відповідальність людини за ті наміри, дії і бажання, які стають явними завдяки їй. У НЛП, символодрамі і психосинтезі відповідальність як така не обговорюється[15; с.45].

Відповідно до концепції Дж. Аллана, метафоричне мислення – це здатність до одночасного осознання на декількох рівнях. З цієї точки зору метафора є найбільш підходящим інструментом для збільшення усвідомлення

учнем того, як він набуває новий досвід і нові знання, що вони для цього роблять і які потреби при цьому задовольняють.

Метафори можна пропонувати на різних етапах навчального процесу і на різних його рівнях. Метафори забезпечують структуру, в якій розрізнені факти і події можна побачити в їхніх взаєминах один з одним. Вони дозволяють вирішувати різні завдання навчання в залежності від того контексту, в якому використовуються.

Розглянувши ідеї І. М. Польстера і Дж. Е. Фрю по роботі з групами, можна виділити три основних рівня включення метафор в навчальний процес. Це індивідуальний, міжособистісний і груповий рівні роботи навчальної групи. Даним рівням відповідають три основні класи метафор: індивідуальні, міжособистісні (метафори взаємодії) і групові (метафори групи в цілому). Перераховані метафори дозволяють досягати специфічних цілей на кожному з цих рівнів і вирішувати цілком конкретні завдання.

Оскільки метафори виникають в процесі фантазування, то вони можуть сприяти досягненню тих же цілей, яким служить фантазування в терапії. Адаптуючи ідеї І. та М. Польстера, К. Маданіс і П. Пеппі для ситуації навчання, можна описати специфічні особливості кожного класу метафор.

Індивідуальні метафори дозволяють досягти наступних цілей:

- дослідження невідомого;
- дослідження нових або незнайомих аспектів самого себе, що визначають здатність пізнавати нове і осмислювати власний досвід;
- встановлення контакту з неприйнятними подіями, почуттями й особистими якостями, пов'язаними з процесом навчання;
- встановлення контакту з відсутньою людиною або незавершеними ситуаціями, що впливають на мотивацію та успішність навчання;
- розвиток особливостей характеру, що визначають здібності до навчання;
- опанування полярностями, що впливають на процес засвоєння знань;

- отримання нового досвіду пізнання себе і навколишнього світу через спрямовану поведінку [36; с.12].

Міжособистісні метафори можна розглядати як аналогічний вираз моделей взаємодії людей один з одним в рамках навчальної групи, оскільки група – це теж система. В цій системі відтворюються всі ті міжособистісні патерни, які притаманні особистостям і за межами групи. Дані міжособистісні моделі також впливають на процес навчання в соціумі – вони або сприяють спільній навчальній діяльності, або перешкоджають їй. Таким чином, міжособистісні метафори і їх інсценування в групі можна використовувати для досягнення наступних цілей:

- діагностика характеру взаємовідносин між членами навчальної групи;
- швидке встановлення взаєморозуміння як між викладачем і учнями, так і учнями між собою;
- виявлення зв'язків між сприйняттям учнями інших людей і типами взаємодії з ними;
- зміна неконструктивних способів взаємодії учнів один з одним;
- забезпечення різноманітності виборів моделей поведінки в ситуаціях утруднення або фрустрації;
- відстеження змін, що відбуваються в соціальній структурі групи [35; с.89].

Групові метафори народжуються в процесі групової взаємодії і є відображенням історії розвитку групи як єдиного цілого. Вони служать для досягнення наступних цілей:

- активізують груповий процес;
- дозволяють розвинути центральну тему;
- є інструментом дослідження можливостей групи як цілого і її унікальних способів подолання внутрішньогрупових протиріч [36; с.101].

Крім того, метафори можуть виконувати різні функції в залежності від часу, коли вони включаються в процес навчання - на початку, в середині або в кінці циклу практичних занять. За цим критерієм можна виділити кілька типів

метафор – діагностичні, орієнтовні, процесуальні, інтегративні, узагальнюючі. На початку циклу практичних занять метафори найчастіше виконують діагностичну та орієнтовну функції.

Діагностична функція метафори полягає в наступному:

- допомагають зрозуміти з якими труднощами можуть зіткнутися учні в процесі навчання;
- визначення особистісних патернів учнів: домінуючої спрямованості, рівень притягань, наявність невротичних моделей поведінки.

Мотивуюча функція мають наступне застосування:

- звертаючись до індивідуальних метафор, можна стимулювати мотивацію учнів, пропонуючи їм визначити, до чого вони прагнуть і наскільки далеко вони просунулися до місця призначення,
- звертаючись до міжособистісних метафор, ми отримуємо можливість регулювати баланс фрустрації і підтримки, створюючи ситуації труднощів і успіху, стимулюючи або послаблюючи суперництво між учнями і т.д. [36;с.123]

Організаційна функція має наступні характеристики:

- метафори дають можливість формувати малі групи із учнів на основі принципу подібності;
- за допомогою метафори можна створювати ситуації вибору - де і як рухатися, коли необхідно зупинитися і т. д.
- метафори дозволяють визначити актуальний для кожного учня на даний момент процес (вибору, уникнення, прийняття рішення, пошуку альтернатив, занурення в проблему і т.д.) І вибудовувати заняття таким чином, щоб зробити цей процес фігурою[36; с.154].

Висновки до розділу 2

В психологічній науці не існує єдиного визначення поняття «юнацький вік». Тракткування поняття юності як одного з періодів онтогенетичного розвитку людини залежить, насамперед від теоретичних засад, які використовують представники різних напрямків та підходів. В психологічній науці не існує єдиного визначення поняття «юнацький вік». Тракткування поняття юності як одного з періодів онтогенетичного розвитку людини залежить, насамперед від теоретичних засад, які використовують представники різних напрямків та підходів.

В юнацькому віці відбувається самовизначення особистості, яке включає в себе соціальний, особистісний, професійний, духовно-практичний компоненти. Також в юнацькому віці відбувається формування метафоричного бачення старшокласником власного життя.

Впродовж всієї історії розвитку людської думки метафора цікавила дослідників, представників різноманітних напрямків науки – філософів, психологів, мовознавців. Починаючи свої витoki в філософії, розуміння значення та можливостей метафори зазнавало значних змін з плином часу та в процесі розвитку наукової думки.

На даний момент вона виступає водночас як культурний та як психологічний феномен, який може бути використаний в якості інструменту пізнання, завдяки якому у людини виникає можливість створювати своє унікальне бачення в образній формі стосовно власних переживань, життєвих ситуацій, самого себе та світу в цілому. Застосування метафор в практичній

діяльності психолога дуже різноманітне в психодіагностиці, консультаційній діяльності, в психокорекційній роботі, розвивальній практиці, у психотерапії.

РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕЖ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ НА ФОРМУВАННЯ МЕТАФОРИ ВЛАСНОГО ЖИТТЯ

3.1 Планування та обґрунтування методів дослідження

З метою визначення впливу психологічних меж особистості на метафоричне бачення власного життя нами було проведено емпіричне дослідження. Групу досліджуваних складають 38 учасників, учнів старших класів загальноосвітніх шкіл м. Маріуполя Донецької області. Дослідження проводилося у жовтні-листопаді 2019 року.

Дослідження проводилося в три етапи:

1. Констатувальне дослідження старшокласників, з метою встановити рівень сформованості особистісних меж та компонентів метафоричного бачення власного життя.
2. Формуючий експеримент.
3. Повторне дослідження психологічних меж та метафоричного бачення власного життя в контрольній та експериментальній групі старшокласників.

Для проведення дослідження використовувались наступні методики:

1. «Суверенність психологічного простору» (С.К. Нартова-Бочавер) (Додаток А);
2. «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.С. Бубнова) (Додаток Б);

3. Авторський варіант опитувальника, що було побудовано взявши за основу метод незакінчених речень, «Метафора життя» (О.Б.Стуліка, Н.О.Шарлай).

Методика «Суверенність психологічного простору»
(С.К. Нартова-Бочавер)

Мета: визначення рівня суверенності психологічного простору, вивчення рівню сформованості психологічних меж особистості.

Автор виділяє шість шкал вимірювання психологічного простору особистості, які відображають фізичні, соціальні та духовні аспекти життєдіяльності людини: фізичне тіло, власна територія, особисті речі, вибір соціального оточення та цінності.

Опитувальник складається з 80 питань, на які учасник дослідження має відповісти «так» (+) чи «ні» (-), та містить наступні шкали вимірювання психологічного простору особистості:

1. Суверенність фізичного тіла (СФТ) людини, яка проявляється в недопусканні спроб порушення власного соматичного благополуччя. Депривація даних меж призводить до переживання дискомфорту, який викликаний дотиками, запахами, примусом у здійсненні власних фізіологічних потреб.

2. Суверенність території (СТ) постає в вигляді переживання безпеки власного простору, на якому знаходиться людина (цей простір може бути власною кімнатою, ігровою моделлю житла та іншим). Порушення суверенності території призводить до депривації власних територіальних кордонів.

3. Суверенність світу речей (СР) означає повагу до особистих матеріальних речей людини, які виступають її власністю та якими має право розпоряджатися тільки вона. Депривованність суверенності світу речей призводить до невизнання права мати особисті речі.

4. Суверенність звичок (СЗ) виступає як прийняття тимчасової форми організації життєдіяльності людини, а депривованість постає в формі насильницьких спроб змінити комфортні для суб'єкта звички

5. Суверенність соціальних зв'язків (СС) обумовлює право мати друзів і знайомих, за власним побажанням, порушення кордонів обумовлює контроль соціального оточення людини з боку близьких, значущих людей.

6. Суверенність цінностей (СЦ) має на увазі свободу ціннісних орієнтацій, світогляду. Порушення меж призводить до насильницького прийняття неблизьких цінностей.

Для інтерпретації результатів відповіді учасника дослідження порівнюють з ключами у відповідності до шкали вимірювання. Відповідь, яка відповідна ключу, збільшує показник суверенності (+1), а відповідь, яка не збігається з ключем виступає показником порушення особистісних меж (-1). Далі підраховується алгебраїчна сума балів за кожною шкалою. Для отримання загального показника суверенності СПП потрібно знайти алгебраїчну суму: СФТ + СТ + СР + СЗ + СС + СЦ.

Оцінки як за кожною шкалою, так і загальну оцінку можна виразити у відсотках. Максимальна кількість балів за показниками наступна:

$$\text{СФТ} = 14; \text{СТ} = 14; \text{СВ} = 17; \text{СП} = 13; \text{СС} = 7; \text{СЦ} = 15; \text{СПП} = 80.$$

Інтерпретація рівнів суверенності або порушення кордонів проводиться за абсолютною величиною отриманих відсотків: 0 - 20 свідчить про низький рівень, 21- 40 прояв зниженого рівня, 41- 60 відображення середнього рівня, 61- 80 – це підвищений рівень; 81 - 100 показник високого рівня суверенності.

Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.С. Бубнова)

Мета: дослідження структури ціннісних орієнтацій особистості в умовах власної життєдіяльності.

Методика складається з 66 закритих питань, які вирішують завдання вивчення структури ціннісних орієнтацій особистості.

В даній методиці представлені в узагальненому вигляді наступні ціннісні орієнтації:

- відпочинок, приємне проведення дозвілля;
- високий рівень матеріального стану;
- пошук та споглядання прекрасного;
- допомога іншим людям, милосердя;
- любов;
- прагнення до пізнання нового;
- високий соціальний статус та можливість керувати людьми;
- визнання та повага з боку інших людей, вплив на оточуючих;
- соціальна активність задля досягнення позитивних змін в суспільстві;
- спілкування;
- здоров'я.

Перед учасниками дослідження ставиться завдання довго не замислюючись над питанням відповісти на нього: «+» - в разі згоди з твердженням, «-» - в разі незгоди.

Інтерпретація методики, яка дозволяє визначити рівень значущості кожної з наведених ціннісних орієнтацій, особистості визначається за допомогою ключа, який представлений в бланку відповідей.

Згідно з даними, представленими у ключі, підраховується кількість позитивних відповідей по одинадцяти шкалах. Максимальний бал вираженості ціннісних орієнтацій дорівнює шість.

Наступною у нашому дослідженні стала розроблений нами **методика «Метафора життя»** (О.Б.Стуліка, Н.О.Шарлай)

Мета: виявлення домінуючих в свідомості старшокласника сфер життєдіяльності, та визначення тих аспектів життя, які не представлені в свідомості.

Перед учасниками дослідження ставилося завдання довго не замислюючись продовжити шість речень:

1. Для мене життя – це...
2. Я ... в своєму житті.
3. В житті для мене більш за все значить (значать)...
4. Більш за все я ціную ...
5. Щоб не сталося, я ніколи ...
6. Я би багато зробив для того, щоб ...

При інтерпретації аналізувалися доповнені речення учасників на предмет формулювання метафоричного змісту власного життя за результатами продовження речень представлених у методиці.

3.2 Аналіз та інтерпретація результатів констатувального експерименту

Першою була використана методика «Дослідження суверенності психологічного простору» (С.К. Нартова-Бочавер). При опитуванні були отримані результати, які представлені в таблиці 3.2.1. «Розподіл респондентів за рівнем сформованості психологічних меж» (Додаток В).

Проаналізувавши результати опитування можна зробити наступні висновки:

- у 45% учасників дослідження суверенність психологічного простору знаходиться на низькому рівні;
- знижений рівень сформованості кордонів психологічного простору спостерігається у 42%;
- 8% опитуваних мають середній рівень суверенітету психологічного простору;
- на підвищеному рівні сформованості особистісних меж знаходяться 5% учасників опитування;
- високий рівень прояву суверенності психологічного простору особистості не був виявлений ні у кого.

Отже, можна зробити висновок про те, що у більшості старшокласників суверенність психологічного простору знаходиться на низькому рівні вираженості.

Графічно отримані дані можна відобразити на малюнку 3.2.1.

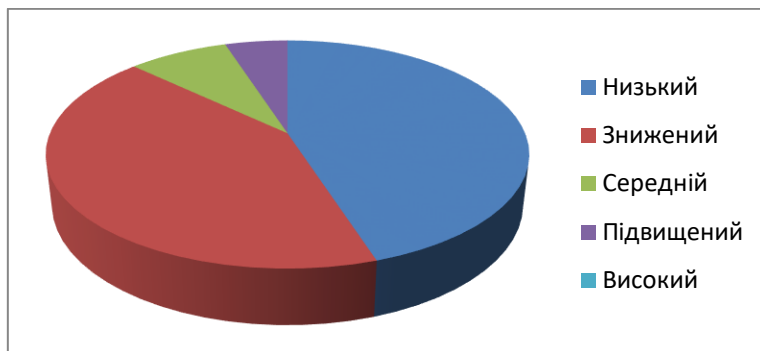


Рис. 3.2.1. *Відображення рівнів сформованості суверенітету психологічного простору старшокласників.*

Аналізуючи результати, отримані за допомогою методики «Дослідження суверенності психологічного простору» можна зробити висновки про вираженість кожної шкали вимірювання психологічного простору особистості. Отримані дані відображені на малюнку 3.2.2.

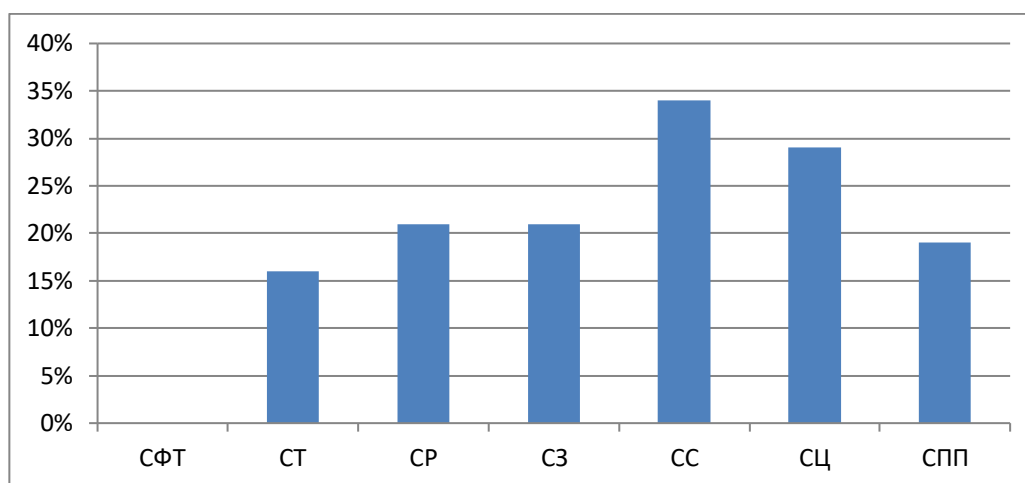


Рис. 3.2.2. *Вираженість психологічних меж компонентів психологічного простору старшокласників*

Проаналізувавши дані малюнку 3.2.2. можна знаходимо середні показники сформованості психологічного простору за всіма шкалами та можна зробити наступні висновки:

1. суверенність фізичного тіла (СФТ) в більшості випадків або представлена негативно або має дуже низькі показники, що в середньому значенні дало 0% вираженості;
2. суверенність території (СТ) в середньому значенні сформована лише на 16%;
3. сформованість кордонів простору власних речей (СР) дорівнює 21%;
4. простір власних звичок (СЗ) визначено на 21%;
5. сформованість суверенітету соціальних зв'язків дорівнює 34%;
6. кордони простору особистісних цінностей визначено на 29%;
7. загальний показник сформованості суверенітету психологічного простору особистості, виходячи з середнього значення, дорівнює 19%.

Наступною була проведена методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.С. Бубнов). В результаті інтерпретації отриманих даних були отримані показники представлені в таблиці 3.2.2. (Дотаток Г).

Якщо проаналізувати отримані результати та визначити середній показник кожної групи ціннісних орієнтацій, можна отримати дані зображені на малюнку 3.2.3.



Рис 3.2.3. *Показники вираженості ціннісних орієнтацій у учнів старших класів*

Аналізуючи малюнок 3.2.3 можна зробити наступні висновки:

- більш представленими у старшокласників є такі ціннісні категорії як відпочинок, матеріальний стан, допомога іншим, визнання та повага.
- менш представлені ціннісні орієнтації: пошук прекрасного, пізнання нового, соціальний статус.

Далі був використаний авторський варіант опитувальника, що було побудовано взявши за основу метод незакінчених речень, «Метафора життя» (О.Б.Стуліка, Н.О.Шарлай). Дані, отримані в результаті аналізу речень, представлені на малюнку 3.2.4.

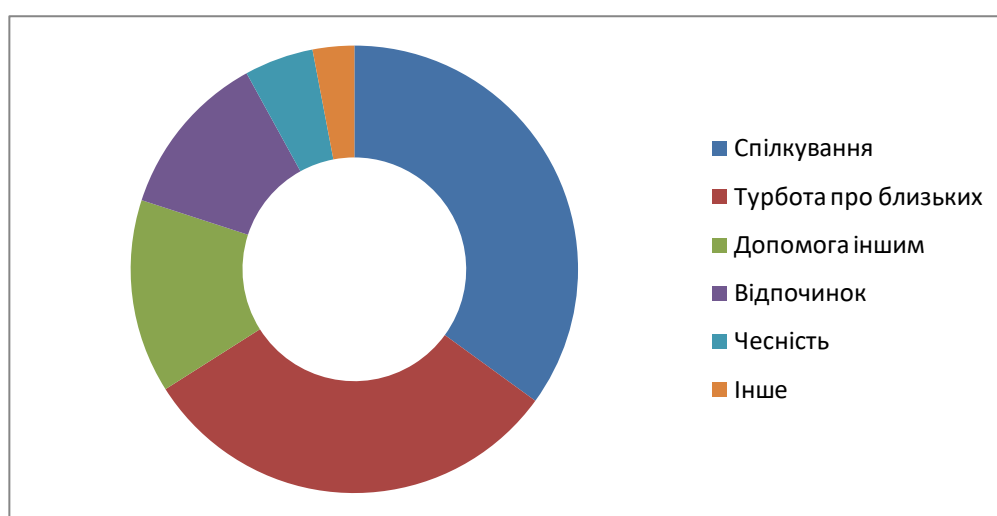


Рис. 3.2.4. *Відображення аспектів метафори життя старшокласників*

Проаналізувавши малюнок 3.2.4. ми бачимо представленість в метафоричному баченні власного життя учнів старших класів такі компоненти:

1. Спілкування – 35%;
2. Турбота про інших – 31%;
3. Допомога іншим – 14%;
4. Відпочинок – 12%;
5. Чесність – 5%.

Тобто, до найважливіших аспектів життя старшокласники відносять спілкування, турботу про близьких, допомогу іншим, відпочинок та чесність.

Отримані за методикою «Метафора життя» показники напряму перетинаються з ціннісними орієнтаціями, які визначили опитувані при проходженні методики «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості». Отже, можна зробити висновок про прямо пропорційний зв'язок між ціннісними орієнтаціями досліджуваних та метафоричним визначенням власного життя.

В метафорі життя мало визначеною постає суверенність власного психологічного простору. Якщо зіставити дані дослідження суверенності психологічного простору (рис. 3.2.2.) та дані, отримані за допомогою методу незакінчених речень (рис.3.2.4.) можна побачити, що найбільш високий рівень вираженості має суверенітет соціальних зв'язків та цінностей. Що стосується інших аспектів суверенності психологічного простору (фізичне тіло, територія, речі) вони є депривовані як за методикою «Суверенність психологічного простору» так і за показниками методики «Метафора життя».

Отже, проаналізувавши результати, отримані при проведенні констатувального експерименту можна зробити наступні висновки:

1. В учнів старших класів суверенність психологічного простору знаходиться на низькому рівні;
2. більш представленими у старшокласників є такі ціннісні категорії як відпочинок, матеріальний стан, допомога іншим, визнання та повага; менш представлені ціннісні орієнтації: пошук прекрасного, пізнання нового, соціальний статус.
3. В метафоричному баченні власного життя представленими є спілкування, турбота про інших, допомога іншим, відпочинок та чесність, натомість особистісні межі та особистісний простір не є представленими у метафорі.

За результатами констатуючого дослідження було виявлено групу респондентів, які потребують корекції суверенності психологічного простору особистості, формування конструктивних психологічних меж особистості.

3.3. Формувальний експеримент та перевірка ефективності корекційної програми

За результатами, отриманими за допомогою констатувального експерименту була розроблена та проведена корекційна програма.

В корекційній програмі прийняли участь 38 учнів старших класів загальноосвітніх шкіл м. Маріуполя, в яких спостерігається не сформованість психологічних меж особистості і відсутність даної категорії в метафоричному баченні власного життя. В експериментальну групу увійшли 20 учасників; в контрольну групу – 18 старшокласників. Корекційна програма впроваджувалися у жовтні-листопаді 2019 року.

Метою впровадженої нами корекційної психологічної тренінгової програми була корекція суверенності психологічного простору учнів старших класів, формування конструктивних особистісних меж.

Основними **завданнями** корекційної програми є:

1. проведення корекційної програми, спрямованої на формування власних конструктивних психологічних меж, проведення контрольного експерименту;
2. усвідомлення власної структури цінностей та її взаємозв'язку з особистісними кордонами психологічного простору;

3. перевірка ефективності корекційної програми

Комплексна корекційна тренінгова програма складена нами на основі аналізу існуючого досвіду сучасної практичної психології. Корекційна програма розрахована на 3 години (3 заняття по 80 хвилин). По завершенню тренінгової програми, була проведена контрольна діагностика учасників тренінгу. Розроблена нами комплексна психологічна тренінгова програма представлена у повному обсязі у додатках (додаток Д). Структура корекційної тренінгової програми викладена таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1.

Структура корекційної програми

День	Час проведення	Тема тренінгу	Мета	Структура
1	80 хв.	«Ціннісні орієнтації і їх взаємозв'язок з психологічними межами особистості»	Усвідомлення власної системи цінностей, розкриття поняття та ролі психологічних меж особистості, встановлення взаємозв'язку ціннісних орієнтацій з власними психологічними межами.	1. Організаційний момент, встановлення групової динаміки, вправа «Оптимістичний Олександр, бадьорий Борис...» . 2. Інформаційний блок. 3. Основна частина 3.1 Вправа «Мій Всесвіт». 3.2 Обговорення «Негативні наслідки порушених психологічних меж». 3.3 Вправа «Карта мого життя». 4. Фінальна рефлексія - вправа «Соковижималка» .
2	80 хв.	«Суверенність фізичного тіла»	Виокремлення в структурі психологічних меж особистості суверенність фізичного тіла. Встановлення психологічних меж суверенності власного тіла	1. Встановлення групової динаміки, вправа «Дізнайся по рукостисканню». 2. Інформаційний блок. 3. Основна частина 3.1 Вправа «Карта мого тіла». 3.2 Вправа «Вчимося казати «Ні!»». 4. Фінальна рефлексія, вправа «Валіза» .
3	90 хв.	«Формування кордонів свого територіально	Усвідомлене формування власного суверенного	1. Організаційний момент, встановлення групової динаміки, вправа «Акваріум». 2. Інформаційний блок.

День	Час проведення	Тема тренінгу	Мета	Структура
		го простору»	територіального простору.	3. Основна частина. 3.1 Вправа з елементами психодрами «Жива» соціометрія ». 3.2. Вправа «По відношенню до мене ..». 4. Фінальна рефлексія тренінгу, вправа «Дерево термінів».

Проведення корекційної програми відбувалося наступним чином.

На першому дні корекційної програми, згідно з метою, наведеною в Таблиці 3.3.1 були опрацьовані наступні вправи:

1. Організаційний момент, встановлення групової динаміки (10 хв.) . Вправа «Оптимістичний Олександр, бадьорий Борис, весела Вероніка» - в ході виконання вправи учасники познайомилися (так як вони навчаються у різних класах, не всі учасники між собою знайомі), була встановлена позитивна групова динаміка.

2. Інформаційний блок (10 хв.). Учні познайомилися з поняттям психологічних меж особистості, сформувавши уявлення про роль цінностей в формуванні особистісних меж. Даний етап проходив в формі обговорення – учні задавали питання, вказували власну думку.

3. Основна частина

3.1 Вправа «Мій Всесвіт» (15 хв). Учні малювали власну структуру ціннісних орієнтацій в метафоричному вигляді галактики. В деяких учнів виникли труднощі з визначенням власних цінностей. При постановці питань в ході рефлексії все ж таки всі учні сформувавши власну систему ціннісних орієнтацій.

3.2 Обговорення «Негативні наслідки порушених психологічних меж» (15 хв). Учасники корекційної програми були об'єднані в дві групи та методом мозкового штурму формували розуміння наслідків не сформованості психологічних меж особистості. В ході обговорення були сформовані загальні, визнані всіма учасниками наслідки.

3.3 Вправа «Карта мого життя» (15 хв). Старшокласники малювали карту, на якій відмічали значущих для себе людей, життєво необхідні речі. В ході рефлексії для багатьох учнів стало феноменальним інсайтом розуміння відсутності кордонів між власною особистістю та особистостями близьких людей.

4. Фінальна рефлексія (10 хв)

Учасники брали участь у рефлексивній вправі «Соковижималка». На першому стікері писали який досвід вони отримали на занятті, на другому – над чим хочеться подумати ще, на третьому – від чого хочеться позбавитися. Всі учасники активно приймали участь у вправі. Завданням для учасників було обґрунтувати важливість формування психологічних меж, вистроїти власні комфортні кордони, визначити чи є на них надмірний вплив близьких.

Другий день мав наступну структуру:

1. Встановлення групової динаміки (15 хв) - вправа «Дізнайся по рукостисканню». На початку вправи всі учасники потисли один одному руки. Далі по черзі кожен учасник з зав'язаними очима визначав, хто саме тисне йому руку та, по завданню, концентрувався на власних відчуттях. Всі учасники активно включилися до виконання вправи, більшість відмітила, що коли руку тиснула людина, з якою гарні відношення – відчуття були приємні, а коли людина малознайома – неприємні, деякі учасники відчули роздратування.

2. Інформаційний блок (15 хв) – в формі діалогу з учасниками було сформовано розуміння суверенності фізичного тіла, визначені наслідки несформованості психологічних меж власного тіла. Учасники висували гіпотези наслідків та питали про засоби формування кордонів, в ході

обговорення були сформовані принципи та визначені засоби формування меж фізичного тіла.

3. Основна частина

3.1 Вправа «Карта мого тіла» (20 хв). Учасники малювали карту власного тіла, на якій позначали місця любові та прийняття себе, області болі, зони задоволення і радості, територію змін, область відсутності прийняття, зони забуття. Багато учнів глибоко замислилися над завданням та довго не могли почати. В ході обговорення більшість учасників дійшла до висновку, що дуже погано знає та розуміє своє тіло і хоче вдома ще доповнити свою карту.

3.2 Вправа «Вчимося казати «Ні!» (15 хв.) Кожен з учасників придумував обґрунтоване прохання або пряму вказівку. По черзі до кожного учасника підходили інші учні та прохали про щось, або вказували. Завдання було – на всі прохання та вказівки говорити «Ні!». Багато учасників при відмові вдавалися до оправдань, при обговоренні говорили, що дуже складно відмовитися від дійсно аргументованого прохання. Учні зазначили, що говорити «Ні» на вказівки легше, однак учням, більш невпевненим в собі, було дуже важко відповісти відмовою на вказівки самовпевнених учнів.

4. Підведення підсумків (15 хв) - вправа «Валіза». Учасники охоче писали на стікерах про досвід, отриманий на занятті, розповідали про нього та про те, що тепер хочуть зробити самостійно, наклеюючи стікер на намальовану на фліпчарті валізу.

Впродовж третього дня корекційної програми учасники робили наступне:

1. Організаційний момент, встановлення групової динаміки(15 хвилини) - вправа «Акваріум». За умовами завдання учасники повинні були намалювати рибку, розфарбувати її, підписати, вирізати та розмістити на намальованому на фліпчарті акваріумі. На питання чи комфортно рибці в акваріумі більшість відповіла, що некомфортно, на питання, чи комфортно учасникам серед власного оточення, учні відповіли, що ніколи напряду про це не замислювалися. В ході обговорення старшокласники дійшли до висновку, що некомфортно їм буває навіть серед найближчого оточення.

2. Інформаційний блок. (15 хвилин). В форматі «питання-відповідь» було визначено поняття особистісної території, формат здорових меж власної території та засоби їх вистроювання.

3. Основна частина.

3.1 Вправа з елементами психодрами «Жива» соціометрія »(25 хв). Кожен учасник по черзі виступив в ролі протагоніста та нагородив ролями з власного життя інших учасників та розставив їх на комфортну від себе відстань фіксуючи власні відчуття. При проведенні рефлексії учасники зазначали, що в житті багато з оточення знаходяться на зовсім некомфортній дистанції, причому деяких людей учасники віддалили би від себе (учасники вказували навіть найближчих родичів), а деяких, навпаки хотіли би ближче розташувати до себе.

3.2. Вправа «По відношенню до мене ..» (20 хв). Учасники поєднали весь досвід та всю інформацію за три дні корекційної роботи та сформували три власні блоки меж: прописали червоною ручкою: по відношенню до мене нікому не можна, синьою ручкою: по відношенню до мене можна деяким людям; зеленої - по відношенню до мене можна всім. В ході обговорення учні відзначали, що хоч писати було важко, все ж таки вони склали невеликий перелік власних меж, хочуть зберегти це та надалі поповнювати цей список, виходячи з власних переживань.

4. Фінальна рефлексія тренінгу (15 хв) – виконання вправи «Дерево термінів». Учасники утворили групи по 3-4 людини та підвели підсумки занять, сформувавши на ватмані власне дерево розумінь – з чим вони познайомилися, що пізнали, над чим планують працювати надалі. Всі учасники активно прийняли участь у вправі та по завершенню кожен поділився власним досвідом та відчуттями від занять, багато учасників розповіли про те, як будуть надалі використовувати отриманий досвід.

Після корекційної програми було проведено повторне тестування як контрольної, так і експериментальної груп, яке проходило в три етапи.

1. Була повторно використана методика «Дослідження суверенності психологічного простору» (автор методики С.К. Нартова-Бочавер). Дані, отримані в результаті тестування експериментальної групи представлені в таблиці 3.3.2. (Додаток Е).

Порівняння результатів контрольної та експериментальної груп наведено на малюнку 3.3.1.

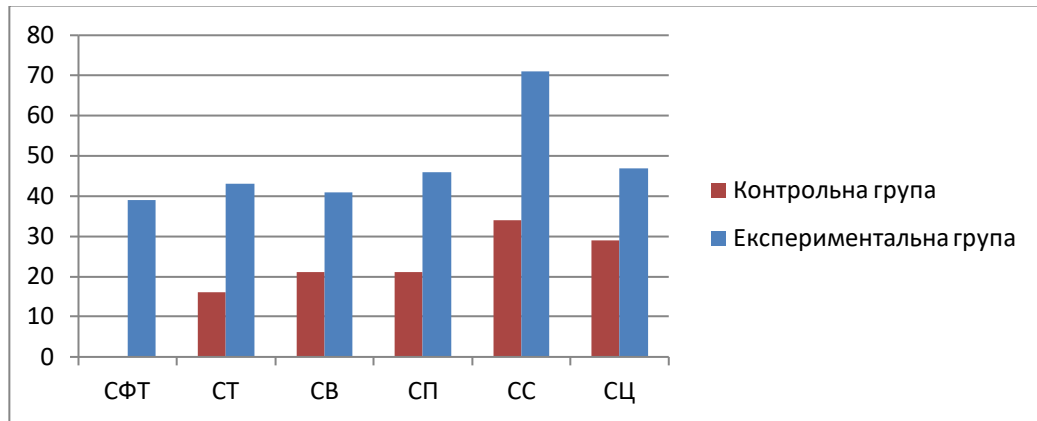


Рис. 3.3.1. *Порівняння рівнів сформованості особистісних меж в контрольній та експериментальній групах*

З діаграми видно, що показник суверенності психологічного простору в експериментальній групі підвищився по всіх шкалах:

1. суверенність фізичного тіла (СФТ) було 0% вираженості, стало 39%;
2. суверенність території (СТ) в середньому значенні була сформована на 16%, після корекційної програми стало дорівнювати 43%;
3. сформованість кордонів простору власних речей (СР) дорівнювала 21%, стала дорівнювати 41%;
4. простір власних звичок (СЗ) до корекції було визначено на 21%, після – на 46%;
5. сформованість суверенітету соціальних зв'язків (СС) дорівнювала 34%, після корекційної програми підвищилася до 71%;
6. кордони простору особистісних цінностей (СЦ) було визначено на 29%, стало на 47%.

З цього можна зробити висновок про взаємозв'язок усіх показників суверенності психологічного простору: робота по формуванню психологічних меж одного показника влече за собою формування меж іншого.

Повторну діагностику можна представити в вигляді порівняння рівнів сформованості психологічних меж в контрольній та експериментальній групах (малюнок 3.3.2.).

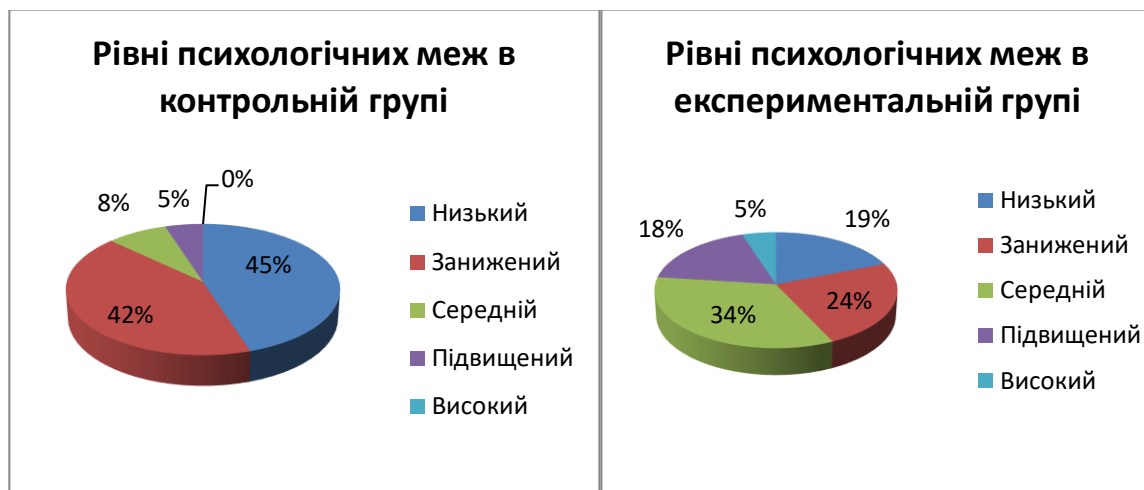


Рис. 3.3.2. *Порівняння рівнів сформованості психологічних меж в контрольній та експериментальній групах*

Виходячи з діаграми, можна зробити наступні висновки:

- кількість учасників з низьким показником суверенності психологічного простору зменшилася на 26%;
- на заниженому рівні сформованості психологічних меж особистості стало на 18% менше;
- середній рівень сформованості психологічних кордонів особистості збільшився на 26%;
- на підвищений рівень суверенності власного психологічного простору вийшло на 13% більше учасників;
- в контрольній групі показник високого рівня сформованості психологічних меж взагалі не був представлений, в експериментальній групі даний показник був виявлений у 5% учасників корекційної програми.

2. Повторно була проведена методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.С. Бубнов). Суттєва різниця була відмічена між показниками цінності власного здоров'я та повагою до себе з боку інших (Рис. 3.3.3.)

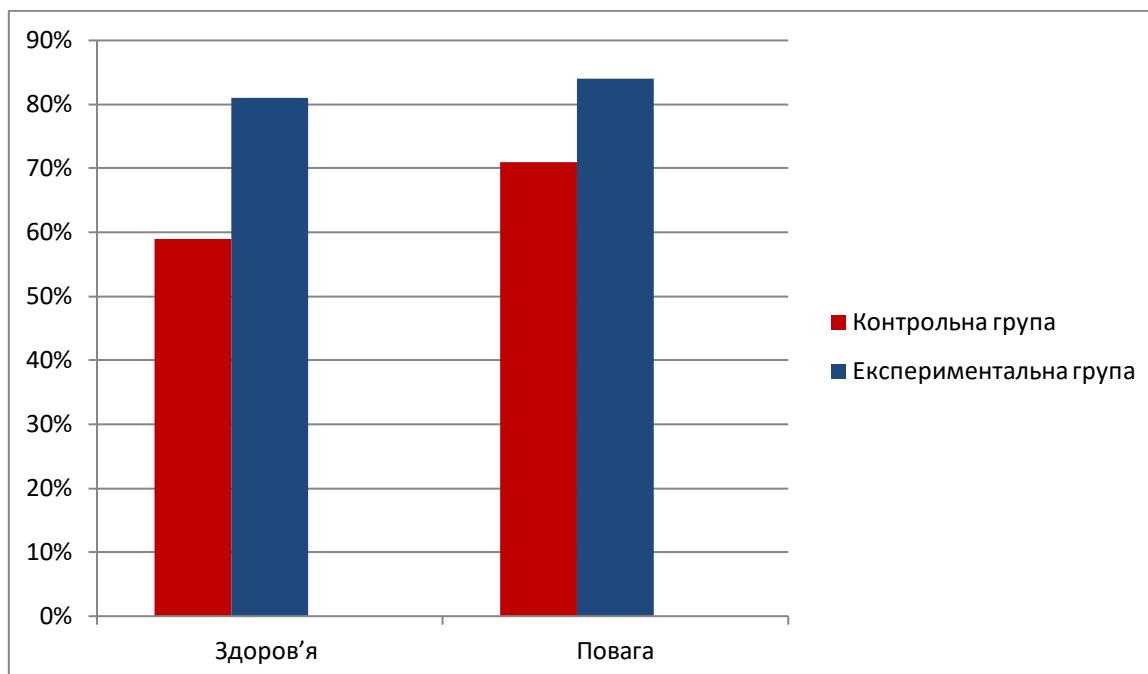


Рис. 3.3.3. Порівняння вираженості показників здоров'я та поваги з боку інших в контрольній та експериментальній групах

Можна зазначити, що показник значущості власного здоров'я змінився на 22%, а показник орієнтації на повагу до себе з боку інших людей збільшився на 13%. Тож при роботі з психологічними межами особистості відбуваються зміни і в ціннісних орієнтаціях.

3. Було повторно проведено методичку незакінчених речень «Метафора життя». Аспекти, визначені учнями контрольної групи залишилися незмінними, в експериментальній групі учасники зазначили нові фактори. Результати порівняння даних контрольної та експериментальної груп наведені на малюнку 3.3.4.

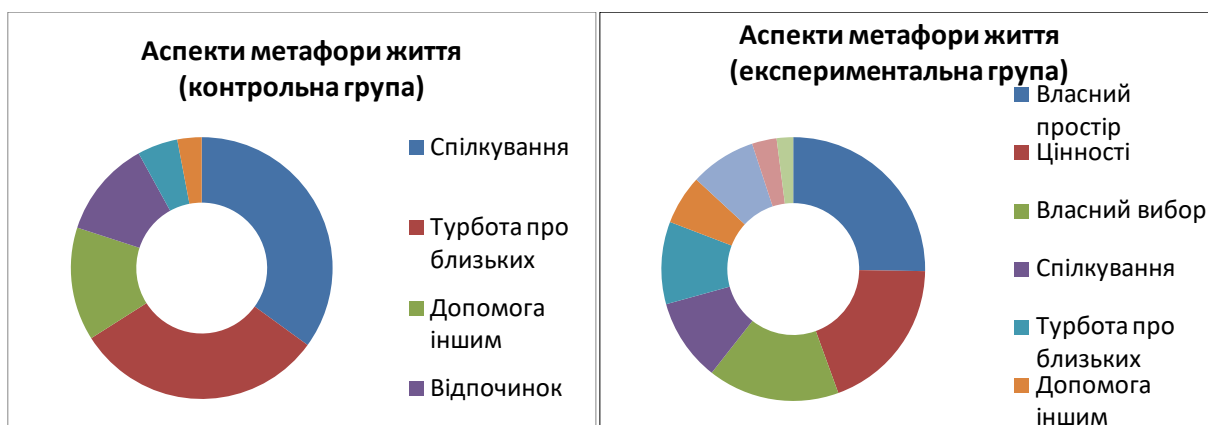


Рис. 3.3.4. Порівняння вираженості аспектів метафори життя в контрольній та експериментальній групах

Проаналізувавши мал. 3.3.4, можна зробити висновок, що в аспектах метафори життя учнів, які прийняли участь в корекційній програмі стали представлені поняття власного простору, цінностей, права власного вибору:

- до корекційної програми в метафоричному баченні старшокласників були визначені лише спілкування, турбота про інших, допомога іншим, відпочинок, чесність.
- Після корекційної програми спілкування, турбота про інших, допомога іншим, відпочинок, чесність залишилися в метафоричному баченні власного життя, але ще стали виражені такі аспекти як, власний простір, цінності, власний вибір.

Ми можемо стверджувати, що зміни в формуванні суверенності психологічного простору старшокласника, сформованості його особистісних меж призводить до змін в його метафоричному баченні власного життя.

Гіпотеза про те, що психологічні межі особистості обумовлюють метафоричне бачення власного життя юнаками підтвердилася.

Висновки до розділу 3

Було проведено діагностичне дослідження, яке показало, що у більшості учасників суверенність психологічного простору знаходиться на низькому та зниженому рівнях, невелика кількість учнів мають середній та підвищений рівні суверенітету психологічного простору, високий рівень не був виявлений ні у кого. Змістовий аналіз результатів показав, що менш за все представленими в психологічному просторі особистості є суверенність фізичного тіла та суверенність психологічного простору.

Результати визначення суверенітету психологічного простору особистості виявилися прямо пропорційними до відображення власних психологічних меж в метафорі життя: за результатами дослідження було встановлено, що до найважливіших аспектів життя старшокласники відносять спілкування, турботу про близьких, допомогу іншим, відпочинок та чесність. Соціальні зв'язки домінують як за методикою визначення особистісних меж, так і за метафорою життя. Інші аспекти суверенності психологічного простору не є оптимально представленими ані в визначенні меж, ані в метафорі життя.

Була проведена корекційна програма, спрямована на конструктивне формування психологічного простору особистості.

Після корекційної програми було проведено повторне дослідження, яке встановило, що кількість учасників з низьким та заниженим показниками суверенності психологічного простору зменшилася, з середній та підвищений рівнем збільшилося, у деяких учнів було продіагностовано високий рівень сформованості психологічних меж, який до корекції не був встановлен ні у кого. Діагностика метафоричного бачення власного життя показала, що в аспектах метафори життя учнів, які прийняли участь в корекційній програмі стали представлені поняття власного територіального простору, системи цінностей, права власного вибору.

ВИСНОВКИ

«Я-концепція» в психології розуміється як стійка система узагальненого уявлення особистості про себе. До складу «Я-концепції» входять три основні компоненти: когнітивний, який представляє собою уявлення і знання про свої здібності, зовнішність, соціальний статус, значимість для оточуючих, цілі, наміри та інше; емоційно-оцінний, який включає в себе позитивні або негативні почуття, сформовані в результаті зіставлення еталонних цінностей з індивідуальними якостями; поведінковий, або вольовий, який виражається в послідовності самореалізації, прагненні зберігати свої базові якості незалежно від ситуації, дотриманні своєї життєвої стратегії, прагненні бути зрозумілим та зміцнити позитивне ставлення до себе з боку інших людей.

Основою для функціонування всієї самосвідомості людини виступає «образ Я», який є її центральним компонентом «Я-концепції». В «Я-образі» представлено цілісне уявлення людини про саму себе. В ньому значущим моментом є самовизначення. Від того, яким бачить себе індивід, залежать його стратегії взаємодії з іншими людьми, його форми поведінкової саморегуляції, ставлення до інших людей і в цілому його відносини з навколишнім світом. Важливо, що «образ Я» зумовлює ставлення людини до себе, самоповагу, прийняття себе.

Починає формуватися «Я-концепція» в дитячому віці, в підлітковому віці продовжується її становлення і саме в юнацькому віці «Я-концепція» набуває відносно постійного характеру.

Трактування поняття юності як одного з періодів онтогенетичного розвитку людини залежить, насамперед від теоретичних засад, які використовують представники різних напрямків та підходів.

У вітчизняній психології прийнято поділяти юнацький вік на два періоди – ранню юність (15 - 18 років) і пізню юність (18 до 23 років).

Юність представляє собою вирішальний етап формування світогляду, системи ціннісних орієнтацій, зміну внутрішньої позиції, професійне самовизначення. Одним із головних завдань юнацького віку є досягнення

ідентичності, створення індивідуального образу самого себе в умовах множинності виборів (ролей, прикладів). В цей віковий період відбувається соматичний розвиток, розвиток свідомого «Я» та зміни в соціальному просторі.

Саме в цей період завершується формування суверенності психологічного простору особистості. Людина будує власні психологічні межі, якими відділяє своє тіло, територію, цінності, звички, речі, соціальні зв'язки від інших людей.

У контексті психологічної рефлексії під межами особистості розуміють осмислення і прийняття власного «Я» як окремого від інших, усвідомлення своєї автономності і суверенності.

Проблема формування і розвитку психологічних меж особистості – це проблема самовизначення і співвіднесеності внутрішнього світу і світу, що оточує. Межа з одного боку виступає як захист психіки від руйнівних зовнішніх впливів, а з іншого – пропускає всі необхідні для нас енергії.

До основних функцій психологічної межі належать: самовираження себе у світі, стримування «контейнерування» внутрішньої енергії, функції невпускання, проникності, вбирання, віддачі, стримування та функція підтримки спокійно-нейтрального стану

Психологічно здорова особистість має одночасно стійкі і динамічні межі, саме тому здатна гнучко будувати відносини з іншими і бути незалежною. Оптимальні межі особистості дають право самовиражатися, або, навпаки, відмовлятися виражати відкрито свої почуття, бути самим собою.

Психологічні межі, які оптимально побудовані утворення, забезпечують почуття комфорту особистості, впевненість в собі, власну ідентичність. Відсутність психологічних меж призводить до депривації цих аспектів життя особистості.

Висловити символічне бачення власного життя людина має змогу завдяки метафорі. Впродовж всієї історії розвитку людської думки метафора цікавила дослідників, представників різноманітних напрямків науки – філософів, психологів, мовознавців. Застосування метафор в практичній діяльності психолога дуже різноманітне: як матеріал в психодіагностиці проєктивними

методами, в консультаційній діяльності, при психокорекційній роботі, використання метафоричних образів в розвивальній практиці, оперування метафорами та робота з метафоричними картами у психотерапевтичній роботі, включення метафоричних образів в просвітницьку діяльність.

В основі функціонування метафор закладені такі психологічні механізми, як екстраполяція прихованих змістів, пробудження творчих здібностей, семантична опосередкованість, актуалізація архетипів, фасилітація. Через метафору стає можливим встановлення розуміння власного внутрішнього світу, завдяки його порівнянню з чимось реальним, та простежити власні почуття і емоційні стани.

Метафора виступає водночас як культурний, та як психологічний феномен, який може бути використаний в якості інструменту пізнання, завдяки якому у людини виникає можливість створювати своє унікальне бачення в образній формі стосовно власних переживань, життєвих ситуацій, самого себе та світу в цілому.

Було проведено діагностичне дослідження суверенності психологічного простору, метафоричного бачення власного життя, ціннісних орієнтацій учнів старших класів, яке показало, що у старшокласників межі психологічного простору сформовані лише по відношенню до свого соціального оточення. В інших аспектах вони виступили депривованими. В метафорі життя старшокласників також представлені соціальні зв'язки, інші аспекти стосовно усвідомлення власного психологічного простору відсутні. В системі ціннісних орієнтацій більш представленими у старшокласників є такі ціннісні категорії як відпочинок, матеріальний стан, допомога іншим, визнання та повага; менш представлені: пошук прекрасного, пізнання нового, соціальний статус.

За результатами діагностичного етапу була проведена корекційна програма, спрямована на конструктивне формування психологічного простору особистості, яка складалася з трьох тренінгових днів. Перший день був присвячений формуванню системи ціннісних орієнтацій та встановленню зв'язку між ними та психологічними межами особистості. Темою другого дня

було усвідомлення значущості суверенності власного тіла. Третій день був присвячений формуванню меж свого територіального простору.

Повторна діагностика показала, що в експериментальній групі зменшилися показники низького та заниженого рівнів сформованості суверенітету психологічного простору, та збільшилися показники середнього та підвищеного рівнів визначення психологічних меж особистості. З'явилися показники високого рівня сформованості психологічних кордонів.

В метафоричному бачення власного життя стали представлені такі аспекти, як власний територіальний простір, система цінностей, право власного вибору.

В системі ціннісних орієнтацій збільшилися показники цінності власного здоров'я та значущості поваги до себе з боку інших.

Отже, можна зробити висновок про вплив психологічних меж особистісного простору людини на її метафоричне бачення власного життя.

Гіпотеза про те, що психологічні межі особистості обумовлюють метафоричне бачення власного життя особистістю в юнацькому віці підтвердилася.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агапов В.С. Сущностная характеристика «Я – концепции» / В.С. Агапов // учебно-методическое пособие. — М.: Просвещение, 2001. — 123 с.
2. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / Адольф Адлер. — М.: Когито-центр, 2002. — 220 с.
3. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в философии и психологии К.И. Алексеев // Вопросы психологии, - 1996. – № 2. – С. 73–85.
4. Андронникова О.О Психологические границы виктимной личности / О.О Андронникова, В.И. // Волохова Сибирский психологический журнал. – 2018. – №2. – С. 111-118.
5. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди / Эрик Берн. — М.: Эксмо, 2015. —352 с.
7. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Роберт Бернс — М.: Педагогика, 1986. — 421 с.
8. Бескова Д. А., Тхостов А. Ш. Телесность как пространственная структура // Психология телесности между телом и душой / Ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви.— М.: АСТ, 2005.— С. 236–252.
9. Блэк М. Метафора / М. Блек. –М.: Сфера, 2010. – 163 с..
10. Бодалева А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь / А.А. Бодалева. — М.: Когито-Центр, 2011. — 2280 с.
11. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка : учеб. пособ. / Е.Д. Божович. – М.: Знание, 1979. – 40 с.
12. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте: Психологическое исследование / Лидия Ильинична Божович — М.: Просвещение, 1968. — 308 с.
13. Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект / А.К. Болотова //Вопросы психологии. — 2006. — №2. — С. 117—125.

14. Боришевский М.Й. Психологические особенности самосознания подростка / Мирослав Йосипович Боришевский — К.: Вища школа, 1990. — 196 с.
15. Блэк М. Метафора / М. Блэк. — М.: Прогресс, 1990. — 125 с.
16. Блюменберг Х. Антропологическое приближение к актуальности риторики / Х. Блюменберг. — М. Смысл, 1995. — 87 с.
17. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка / К. Бюлер. — М.: Универс, 1993. — 504 с.
18. Вачков И., Гриншпун И., Пряжников Н. Введение в профессию психолог / И. Вачков, И. Гриншпун, Н. Пряжников. — М.: Издательство Московского психолого–социального института, 2007. — 464 с.
19. Верейна Л.В. Формування позитивної емоційної орієнтації «Я-образу» засобами психокорекції / Л.В. Верейна / Автореф. канд. психол. наук. — К., 2003. — 28 с.
20. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский / Учебное пособие для студентов и преподавателей вузов. — М.: Апрель-Пресс, 2000. — 1008 с.
21. Гак В.Г. Метафора: универсальное и специфическое / В.Г. Гак. — М.: Наука, 2008. — 78 с.
22. Гезелл А. Умственное развитие ребенка / А. Гезелл. — М.: Апрель-Пресс 1989. — 345 с.
23. Гингер С., Гингер А. Гештальт-терапия контакт / С. Гингер, А. Гингер. — СПб: Питер, 1999. — 253 с.
24. Григор'єва О. В. Психологічні межі особистості та метод оцінки їх сформованості / О. В. Григор'єва, А. В. Драпака // Наука і освіта. — 2013. — № 1 — 2. — С. 8 — 13.
25. Григор'єва О. В., Курилюк Т. І. «Топографічна» структура особистості та можливості її дослідження // Актуальні проблеми сучасної психології: Матер. доп. і повід. на V звітно-наук. конф. проф.-виклад. складу та студентів. — Волинськ. держ. ун. ім. Лесі Українки, 2006. — С. 129–140.

26. Грись А. Образ Я та психологічні межі особистості у контексті адаптивних процесів / Грись А. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>.

27. Джеймс У. Психология / У. Джеймс / учебное пособие для студентов. — М.: Педагогика, 1991. — 368с.

28. Донцов А.И. О ценностных отношениях личности / А.И. Донцов // Советская педагогика. – 1974. – №5. – С. 15-32.

29. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / Владимир Николаевич Дружинин. — СПб.: ИМАТОН-М, 2000. — 157 с.

30. Ежевская Т.И. Ценности как важный психологический ресурс личности / Т.И. Ежевская // Гуманитарный вектор: Серия Педагогика, психология. – №2.– 2015. – С.55–59.

31. Еникеев М.И., Кочетков О.Л. Краткий энциклопедический словарь по общей, социальной и юридической психологии / М.И Еникеев, О.Л. Кочетков. — М.: Юридическая литература, 1997. — 448.

32. Зауторова Э.В. Ценностные ориентации личности как междисциплинарная категория / Э.В. Зауторова // Современные исследования социальных проблем. – 2010. – № 4 (04). – С. 62-70.

33. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности / К.В. Карпинский / учебное пособие. — Гродно: ГрГУ, 2002. — 156 с.

34. Кон И.С. Открытие «Я» / Игорь Семенович Кон — М.: Политиздат, 1978. — 367 с.

35. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие человека от рождения до поздней зрелости. / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: Сфера, 2008. – 464 с.

36. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

37. Леви Т.С. Диагностика психологических границ личности: качественный анализ / Т.С. Леви // Вопросы психологии. – 2013. – №5. – С. 93-101.
38. Левин К. Динамическая психология / Курт Левин — М.: Смысл, 2001.— 572 с.
39. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров / Ю.М. Лотман – М.: Сфера, 1999. – 476 с.
40. Маданес К. Стратегическая семейная терапия/ К. Маданес М. : Класс, 1999. – 272 с.
41. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс / учебное пособие для высших учебных заведений. — СПб.: Питер, 1999. — 688 с.
42. МакКормак Э. Когнитивная теория метафоры / Э. МакКормак. – М.: Прогресс, 1990. – 386 с.
43. Марцинковская Т.Д. Психологические границы: история и современное состояние / Т.Д. Марциновская // Мир психологии. 2008. № 3. С.59.
44. Матвеев Ю.И. Социальная ориентация личности / Ю.И. Матвеев / учебное пособие. — Ростов-на-Дону: Ргу, 1990. — 210 с.
45. Меерович М.И., Шрагина Л.И./ М.И. Меерович, Л.И Шрагина. – Технология творческого мышления. – Мн.: Харвест, 2000. – 432 с.
46. Минкова Э.А. Особенности личности ребенка, воспитывающегося вне семьи / Э.А. Минкова // Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. — 1995.— №4.— С. 9—10.
47. Микаэлян В. Социальные роли личности / В. Микаэлян // Вестник общественных наук. — 1988. — №3. — С.12—22.
48. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников / Анатолий Викторович Мудрик — М.: Педагогика, 1984. — 126 с.
49. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2012. – 495 с.

50. Нартова-Бочавер С.К. Динамика развития психологических границ на протяжении детства [Текст] / С.К. Нартова-Бочавер, О.В. Силина // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 3(32). – С. 13-28.

51. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С.К. Нартова-Бочавер // Психол. журнал.— 2003.— Т. 24, № 6.— С. 27–36.

52. Немов Р.С. Общая психология / Роберт Семенович Немов. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.

53. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

54. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера / Юрий Михайлович Орлов — М.: Просвещение, 1987. — 224 с.

55. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем / Толкотт Парсонс — М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. — 493 с.

56. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт / Н. Пезешкиан. – М.: Март, 1996. – 336с.

57. Перлз Ф. Практика гештальт-терапии / пер. М. Папуш. М: Смысл, 2005. – 20 с.

58. Петровский В .А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский – М: Смысл, 1992. – 210 с.

59. Петровский В.А. «Мотив границы»: знаковая природа влечения // Мир психологии. 2008. № 3. С.16.

60. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. - М.: Смысл, 1994. – 487 с.

61. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников М.: Институт практической психологии, , 1996. – 246 с.

62. Райгородский Д. Я. Психология личности : хрестоматия / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский центр «БАХРАХ», 1999. – Т. 2. – 544 с.
63. Рягузова Е. А. Виды и функции границ в психологических исследованиях // Известия Саратовского университета. 2011. - №1. – с. 89-94.
64. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 713 с.
65. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс / учебное пособие. — СПб.: Питер, 2000. — 624 с.
66. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 623 с.
67. Сергиенко Е.А. Контроль поведения как субъектная регуляция в разных областях психологии и человекознания / Елена Алексеевна Сергиенко. — М.: Институт психологии РАН, 2010. — 352 с.
68. Сорокоумова Е.А. Метафора как культурный и психологический феномен / Е.А. Сорокоумова, Д.С.Фадеев // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 8-1. – С.113-115.
69. Слободчиков, В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М.: ПСТГУ, 2013. - 360 с.
70. Столин В.В. Самосознание личности / Владимир Викторович Столин — М.: МГУ, 1983. — 286 с.
71. Тихомиров О.К., Мышление, знание и понимание / О.К. Тихомиров, В.В. Занков // Вестник Московского университета. – 2009. – №2. С. 6–16.
72. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. — 1988. — №6. — С. 32—34.
73. Франкл В. Человек в поисках смысла. / В. Франкл. – М.: Смысл, 1990. – 366 с

74. Фрейд З. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд — СПб.: Питер, 2007. — 332 с.
75. Фурманов И.А., Аладьин А.А., Амелишко Е.М. Психология общения в учебно-педагогическом процессе / И.А. Фурманов / методическое пособие для учителей. — Мн.: Питер, 2000. — 80 с.
76. Хартман Х. Эго-психология и проблема адаптации / Х. Хартман. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. — 160с.
77. Холл С, Линдсей Г. Теории личности / С. Холл., Г. Линдсей — М: Смысл, 1997. — .380 с.
78. Шарковин Ю.А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы / Ю.А. Шарковин // Психологический журнал. — 1982. — №3. — С. 135-145.
79. Шафранский К.Д. К вопросу о ценностных ориентациях личности / К.Д Шафранский, Т.Д. Суханова // Личность и деятельность. —1982. — С. 108 — 115.
80. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — 544 с.
81. Шихирев П.Н. Современная социальная психология / Петр Николаевич Шихирев.— М.: Ин-т психологии РАН, 1999.— 448 с.
- 82.Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности / Э. Шпрангер. — М:Смысл, 1982. — 351 с.
83. Эльконин Д. Б. Психология развития человека. / Д.Б. Эльконин. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 460 с.
84. Эриксон, Э.Г. Детство и общество / пер с англ; науч. ред. А.А. Алексеева — СПб.: Речь, 2000. — 415 с.
85. Эриксон Э. Идентичность. Психология самосознания / Э. Эриксон / хрестоматия по социальной психологии личности. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007. — 533 с.
86. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И.Фельдштейн. — М.:Смысл,1995. — 265 с.

87. Филатов Ф.Р. Отношение «Я – Другой» в свете поздних сочинений К.Г. Юнга // Консультативная психология и психотерапия. 2001. № 1. С.24–41.
88. Хавигхерст Р. Задачи развития в подростковом возрасте / Р. Хавигхерст. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 285 с.
- 89.. Юнг К. Г. Отношения между «Я» и бессознательным // Очерки по аналитической психологии.— Минск: Харвест, 2003.— С. 143–274.
90. Argyle M. Social Interaction / M. Argyle. – London, 1969. – 356 p.
91. Developmental approaches to the Self/ed by B.Lee and G.G.Noam. NewYork: Plenum press, 1983. – VII. 400 p.
92. Duval S., Wicklund R.A. A theory of objective self-awareness / S.Duval, R.A Wicklund. - NewYork: Academic Press, 1972. – P. 18 - 43.
93. Ericson E. Identity and the Life Cycle: Psychological Issues/ E. Ericson NewYork : IUP, 1959. – 156 p.
94. Fenigstein A., Scheier M., Buss A.H. Public and private self-consciousness: assessment and Theory / A. Fenigstein // J. Consulting and Clinical Psychology.V.43,1975.-P.522-527.
95. Gordon C. Self-Conceptions: Configurations of Content //Gordon C.,Gerden K. (Eds) The Self in Social Interaction. New York: Wiley, 1968. P.I 15-136.
96. Hans J. Eysenck, Glenn D. Wilson. The Experimental Study of Freudian Theories (Psychology Revivals). — Routledge, 2013-11-26. — 426 с.
97. Kohlberg L. Power C. Moral development, religious thinking and question of a seventh stage / L. Kohlberg. – Zygion. No 16, 1981. – p 203–259.
98. Rancour-Laferriere D. Russian Literature and Psychoanalysis / D. Rancour-Laferriere. — John Benjamins Publishing Company, 1989. — P. 373. — 485 p.
99. Rogers C. Person to Person: The Problem of Being Human: A new trend inpsy-chology / C Rogers. – L.: Souvenir Press, 1976. - 276 p.
100. Wicklund R.A. Objective self-awareness // Advances in Experimental Social Psychology /Berko witzL. (Ed). New- York: Academic Press, 1975. V.9. P. 111.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Суверенность психологического пространства

(С.К. Нартова-Бочавер).

Инструкция: Вам предлагается оценить утверждения теста, который описывает детство человека. Если содержание утверждения относится к Вам, следует поставить галочку в ячейке, соответствующей «Да». Если в Вашей жизни подобных ситуаций не встречалось, поставьте галочку в ячейке, соответствующей «Нет». Если Вам трудно вспомнить, как было на самом деле, представьте себе наиболее вероятное положение дел. Этот тест не измеряет интеллектуальные способности, поэтому правильных или неправильных ответов не существует; каждый вариант встречается в реальной жизни. Постарайтесь не раздумывать долго, время заполнения теста — 20 минут. Спасибо!

1. Случалось, что я был вынужден носить одежду, которая мне не нравилась.
2. Меня в детстве не стригли, не спросив на то моего желания.
3. Я всегда имел уголок для игры, который мог обустроить по собственному вкусу.
4. Решение о проведении каникул и выходных чаще принималось без меня.
5. Уже в раннем детстве я отказывался носить неудобную одежду.
6. У нас было в порядке вещей, если родители переключали телевизор на свой канал, когда я его смотрел.
7. Часто мне приходилось терпеть, когда родственники тискали и целовали меня.
8. Даже в детстве я был уверен, что без меня никто не трогает мои игрушки.
9. Я всегда имел возможность поиграть дома в одиночестве, когда мне этого хотелось.
10. В детстве бывало, что я носил одежду, в которой чувствовал себя посмешищем, и боялся, что меня будут дразнить.

11. Я обижался, когда меня в порядке наказания шлепали или давали подзатыльники.
12. Я раздражался, если во время стирки мама вытряхивала мои вещи из карманов.
13. В нашем доме запрещалось подкрепляться, «перехватывая куски» между завтраком, обедом и ужином.
14. Обычно родители не запрещали слушать музыку, которая мне нравится, даже если она их раздражала.
15. Меня никогда не заставляли есть насильно, как других детей.
16. Я часто огорчался, когда родители наводили порядок в моих игрушках.
17. Для меня было неприятным переживанием, когда мне стригли ногти.
18. У меня всегда было место (стол, сундучок, коробка), где я мог спрятать дорогие мне предметы.
19. Помню, что я сильно грустил оттого, что мне не разрешали ложиться спать чуть позже, чем это было принято.
20. Нередко бывало, что нужные мне вещи покупались как поощрение за хорошую учебу или поведение.
21. Случалось, что детский праздник был для меня испорчен, если я был одет не так, как хотелось.
22. Обычно меня спрашивали, что я хотел бы на завтрак, обед или ужин.
23. Мне не нравилось, если без разрешения брали мою чашку или расческу.
24. Когда я чувствовал себя обиженным, я имел привычку запирается в ванной или туалете.
25. Я расстраивался, когда не мог доиграть из-за того, что взрослые звали меня к себе.
26. Если друзья предлагали мне переночевать у них, родители обычно не возражали.
27. Мне задавалось обычно устроить детский праздник так, как хотелось.
28. Случалось, я обижался, когда взрослые начинали серьезный разговор и выставляли меня в другую комнату.

29. Даже если подходило время ложиться спать, мне обычно разрешали досмотреть любимую передачу.
30. Мне не нравилась семейная традиция донашивать хорошие вещи, доставшиеся от других детей.
31. Мне часто хотелось поиграть с детьми, которые вместе со мной ходили в кружок, но обычно родители торопились, и это не удавалось.
32. При покупке вещей родители всегда учитывали мое мнение.
33. В детстве часто случалось, что, стесняясь попроситься в туалет, я долго терпел.
34. Я вполне ощутил, что отдать любимую игрушку — одно из самых сильных страданий маленького ребенка.
35. Взрослые почему-то считали, что могут войти в ванную или туалет, когда там ребенок, и не разрешали закрывать дверь на замок.
36. Родители старались делать со мной уроки, когда я уже справлялся сам.
37. Даже если родителям было некогда, они находили время, чтобы я поиграл с детьми, которые были мне симпатичны.
38. Родители не запрещали мне располагать в комнате ценные для меня предметы (фотографии любимых героев, плакаты), даже если они им не нравились.
39. Когда была приготовлена вкусная еда, то близкие мне взрослые считали необходимым накормить меня ею, даже преодолевая мое сопротивление.
40. Мне бы очень хотелось, чтобы на дверях детских комнат были замки, хотя взрослых это и обижает.
41. Мне случалось огорчаться, если родители неожиданно брали меня в гости.
42. В детстве меня нередко заставляли есть калорийную, но невкусную пищу.
43. Я переживал оттого, что взрослые ошибочно думали, будто в детстве любую вещь можно заменить другой.
44. Я предпочитал в детстве ходить в гости, а не звать гостей к себе.
45. Меня раздражало, если взрослые не информировали меня о своих планах.

46. Проблема «отцов и детей» у нас не существовала, так как родители с детства уважали мое мнение.
47. Мне не нравилось, когда взрослые в детстве любили меня пощекотать или ущипнуть.
48. Я любил в детстве, когда бывал за городом, построить себе шалаш или гнездо на дереве.
49. Родители спокойно принимали тот факт, что знают не всех моих друзей.
50. Мне не нравилось, что новых вещей не покупали, пока у нас были старые, но в хорошем состоянии.
51. Существовали телепередачи, которые я не мог смотреть без разрешения родителей.
52. Если ребенку не нравится какая-то вещь, ни к чему заставлять его пользоваться ею.
53. Как и многие другие дети, я мечтал построить домик из диванных подушек, но мне это не удавалось.
54. Если у нас с друзьями возникали общие планы, наши родители нередко старались их изменить.
55. Если я возвращался из магазина, то мог часть сдачи оставить себе.
56. У нас было принято, чтобы родители всегда знали мой распорядок дня.
57. Я всегда был уверен, что, когда я с кем-то разговариваю по телефону, никто не прервет и не подслушает нашей беседы.
58. Родители пресекали мои попытки украсить себя так, как не было принято в их время (пирсинг, татуаж, прически).
59. Мне часто бывало неприятно, когда взрослые дотрагивались до меня.
60. Испытывая нехватку карманных денег, я не стеснялся попросить их у родителей.
61. Меня раздражало, если в моей комнате наводили порядок.
62. Во время обеда, если суп был горячим, я мог сначала съесть второе, и родители это не запрещали.

63. Если у меня в детстве появлялся новый знакомый, я должен был обязательно показать его родителям.
64. Родители всегда демонстрировали свое несогласие с моими попытками соответствовать молодежной культуре.
65. Посещая врача, я боялся не боли, а того, что чужой человек будет меня трогать.
66. Наверное, я собственник: уже в детстве я постоянно раздражался оттого, что кто-то пользовался моими вещами.
67. Мне не нравилось, что взрослые ходят через ту комнату, где я играю с друзьями.
68. Проверяя домашнее задание, родители всегда обращали внимание на порядок его выполнения: сначала основные предметы, а затем «второстепенные», и были недовольны, если он нарушался.
69. Меня раздражало, когда приходилось в детстве носить вещи старшей сестры или брата.
70. У меня было в детстве увлечение (кружок, спортивная или художественная школа), которое не реализовалось, потому что родители были против.
71. Маленьких детей везде ждут огорчения: даже надевая шапку или завязывая шарф, взрослые умудряются зацепить за ухо или вырвать волосы.
72. У меня вызывало брезгливость, если мама или бабушка настаивали, чтобы я попробовал приготовленную ими еду «поварской» ложкой, которой они пробовали ее сами.
73. Я не любил, если у нас оставались на ночь гости, и мне приходилось менять спальное место.
74. Если я не сделал домашнее задание, но успел выполнить его на перемене, родители никогда меня не ругали: «Победителя не судят».
75. Случалось, мне навязывали общение с братом или сестрой, даже когда мне этого не хотелось.
76. Мне случалось раздражать родителей, если мое мнение не совпадало с их собственным.

77. В детстве нередко вызывало огорчение, когда мне одевали одежду через голову.

78. В нашей семье считалось важным тратить деньги не только на самое необходимое, но и на то, что очень хочется ребенку (дорогие книги и приборы — бинокль, словарь — без которых можно было вполне обойтись).

79. Я не любил, когда во время моих занятий кто-то из близких стоял у меня за спиной и смотрел мне через плечо.

80. Даже в детстве родители не настаивали, чтобы я «пошел по их стопам».

Бланк ответов

	ФИО	Возраст
--	-----	---------

Да	№	Нет	Да	№	Нет	Да	№	Нет	Да	№	Нет	Да	№	Нет
	1			17			33			49			65	
	2			18			34			50			66	
	3			19			35			51			67	
	4			20			36			52			68	
	5			21			37			53			69	
	6			22			38			54			70	
	7			23			39			55			71	
	8			24			40			56			72	
	9			25			41			57			73	
	10			26			42			58			74	
	11			27			43			59			75	
	12			28			44			60			76	
	13			29			45			61			77	
	14			30			46			62			78	
	15			31			47			63			79	
	16			32			48			64			80	

ДОДАТОК Б**«Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности»****(С. С. Бубнов)**

Инструкция: Отвечайте по возможности быстро, долго не задумываясь над каждым вопросом. Помните, что плохих или хороших ответов нет, есть только ваше собственное мнение. Отвечать нужно «да» или «нет». В бланке ответов это соответственно «+» или «-», которые нужно поставить рядом с номером вопроса.

Опросник

1. Любите ли вы лежать на диване и ничего не делать?
2. Любите ли вы сами зарабатывать деньги и получать от этого удовольствие?
3. Часто ли вас посещает мысль, что хочется сходить в театр или на выставку?
4. Часто ли вы помогаете близким по хозяйству?
5. Считаете ли вы, что любовь – определяющее чувство в жизни?
6. Любите ли вы читать книги о чем-то новом и неизведанном вам?
7. Хотите ли вы стать боссом (начальником какой-нибудь компании)?
8. Хотите ли вы, чтобы вас уважали ваши друзья за ваши личные качества?
9. Хотите ли вы сами принимать участие в каких-либо общественных мероприятиях (митингах, забастовках) в пользу близкого вам населения?
10. Считаете ли вы, что без общения с друзьями ваша жизнь будет тусклой и безрадостной?
11. Считаете ли вы, что было бы здорово, а все остальное приложится?
12. Часто ли вам хочется расслабиться (послушать легкую музыку, например)?
13. Вы избрали свою профессию в основном потому, что она может приносить большой материальный заработок?
14. Считаете ли вы, что в жизни важно уметь играть на музыкальных инструментах, рисовать и т.п.?
15. Если кто – то из ваших знакомых заболел, выберете ли время, чтоб его навестить?
16. Ваш брак заключен (будет заключен) по любви?

17. Любите ли вы читать научно-популярные книги?
18. Хотели ли вы в школе стать каким-либо организатором?
19. Если вы совершили неблаговидный поступок по отношению к друзьям или сотрудникам, будите ли вы переживать по этому поводу?
20. Считаете ли вы, что путем общественных действий (митингов, собраний) можно что-либо изменить в общественной жизни?
21. Можете ли вы спокойно обойтись без частого общения со своими знакомыми?
22. Считаете ли вы, что необходимо каким – либо образом укреплять свое здоровье? (плавать, бегать, играть в теннис)?
23. Главное для вас – ваше настроение в данный момент, а что будет потом не важно?
24. Считаете ли вы, что главное – это приобрести дом (квартиру), машину и другие материальные блага?
25. Любите ли вы гулять по лесу, по парку?
26. Как вы считаете, нужно ли помогать материально тем, кто просит милостыню, или нет?
27. Любовь – это чувство, которое рождается и умирает?
28. Хотели бы вы стать ученым или научным сотрудником?
29. Власть – это почетно и значимо или от нее больше хлопот и всяких неприятностей?
30. Хотели ли вы, чтоб у вас было больше друзей?
31. Приходило ли вам в голову заняться переустройством какой-либо общественной (клуба, консультационного пункта, института)?
32. Много ли вы свободного времени вы хотели бы уделять общению?
33. Часто ли вы задумываетесь о своём здоровье?
34. Считаете ли вы, что очень важно уметь доставлять себе удовольствие?
35. Если все начать сначала, выбрали бы вы сейчас более высокооплачиваемую работу, чем настоящая?
36. Хотели бы вы заняться фотографией?

37. Считаете ли вы, что нужно обязательно помочь упавшему человеку?
38. Чувство любви для вас – это первооснова жизни или нет?
39. Часто ли вы задаете вопрос себе «А почему именно так?»
40. Хотели бы вы «делать» политику?
41. Часто ли ваш внутренний голос задает вам вопрос «А уважают меня окружающие?»
42. Являются ли для вас общественные явления предметом обсуждения на работе или дома?
43. Если вы три дня проведете на необитаемом острове, умрете ли вы от одиночества?
44. Катаетесь ли вы на лыжах, чтоб укрепить свое здоровье?
45. Часто ли вы подолгу мечтаете, лёжа с закрытыми глазами?
46. Главное в жизни – это делать деньги, создавать собственный бизнес?
47. Часто ли вы покупаете картины и другие художественные изделия или хотели бы их купить?
48. Если кто-то из ваших близких надолго заболел, будете ли вы без его обсуждений выполнять его обязанности по хозяйству?
49. Любите ли вы маленьких детей?
50. Хотели бы вы создать какую-нибудь свою «теорию» (относительности, таблицу и т.п.)?
51. Хотели бы вы быть похожим на кого-либо известного человека (актера, политика, бизнесмена)?
52. Важно ли вам, чтобы вас уважали сослуживцы за ваши профессиональные знания?
53. Хотели бы вы в настоящее время что-либо сами предпринять в политике?
54. Вы человек решительный?
55. Ходите ли вы в сауну, бассейн, баню, занимаетесь ли аэробикой для поддержания хорошего физического состояния?
56. Нормальный отдых – это чрезвычайно важно, не так ли?

57. Считаете ли вы, что очень важно накопить материальные средства и передавать их детям?
58. Хотелось бы вам когда-нибудь самому нарисовать картину или сочинить музыку?
59. Когда маленький ребенок плачет – это «крик о помощи»?
60. Для вас важнее любить самому, чем быть любимым?
61. «Во всем хочется дойти до самой сути» - это про вас?
62. Вы хотели бы, чтоб ваши дети стали знаменитыми людьми?
63. Хотели бы вы, чтобы сослуживцы обращались к вам за помощью в личном плане как к человеку?
64. В общественной жизни пусть остается все, так как есть?
65. Общение- это лишь пустая трата времени?
66. Здоровье – это не самое главное в жизни, не так ли?

Бланк ответов

Ф.И.О. _____

Возраст _____

Номер вопроса										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
Е										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

ДОДАТОК В

Таблиця 3.2.1. «Розподіл респондентів за рівнем сформованості психологічних меж»

№ уч.	СФТ	СТ	СР	СП	СС	СЦ	СПП	Рівень ППО
1	0	4	3	7	5	9	28	знижений
2	-2	-2	1	-7	1	1	-8	низький
3	-8	4	-5	7	1	7	6	низький
4	-4	0	1	5	7	11	20	знижений
5	-6	6	5	1	-3	3	-4	низький
6	-9	-6	1	-3	1	-9	-25	низький
7	0	-4	3	7	5	-3	8	низький
8	-6	4	-3	3	-3	3	-2	низький
9	-4	6	1	9	3	7	22	знижений
10	8	10	11	11	5	7	52	підвищений
11	6	10	13	5	7	13	54	підвищений
12	2	6	9	3	3	1	24	знижений
13	8	10	-3	5	1	7	28	знижений
14	2	0	5	7	1	5	20	знижений
15	-2	0	5	5	-1	3	10	низький
16	2	-4	-1	11	-3	5	10	низький
17	4	4	5	1	5	7	26	знижений
18	-6	4	3	5	3	9	18	знижений
19	-4	2	-3	1	-1	1	-4	низький
20	0	-2	-3	-3	-1	-7	-16	низький
21	4	6	5	5	7	11	38	середній
22	-4	-6	7	-1	5	-1	0	низький
23	-2	2	-1	3	5	5	13	низький
24	-4	-2	-3	3	5	1	0	низький

25	0	0	1	5	3	1	10	низький
26	6	6	5	3	7	9	36	середній
27	-2	-2	3	-3	-3	-5	-12	низький
28	6	-4	7	3	5	11	19	знижений
29	2	4	9	1	-3	9	22	знижений
30	6	8	9	1	5	1	30	знижений
31	-2	6	7	1	-1	9	20	знижений
32	-2	-6	-3	3	-1	-1	-1	низький
33	0	8	9	1	-1	7	24	знижений
34	4	0	5	1	3	5	18	знижений
35	-2	4	5	-7	5	5	10	низький
36	6	0	7	-1	5	7	24	знижений
37	4	6	7	3	3	3	26	знижений
38	2	6	11	1	7	5	32	середній

ДОДАТОК Г

Таблиця 3.2.2. «Розподіл показників ціннісних орієнтацій»

№	врил.-го	Відпочинок	Матеріал цінності	Пошук прикрасного	Допомога іншим	Любов	Пізнання нового	Соц. Стан	Повага	Активність	Спілкування	Здоров'я
1	5	3	1	3	2	2	5	3	3	4	2	
2	5	4	4	4	5	1	1	4	2	2	5	
3	6	4	3	5	2	3	4	6	4	4	4	
4	6	3	3	6	4	2	4	6	4	3	4	
5	4	5	3	5	5	2	3	6	5	4	3	
6	4	4	5	5	3	2	3	5	4	5	4	
7	4	5	3	6	5	5	4	5	3	3	3	
8	6	2	5	4	5	4	2	5	4	4	3	
9	3	6	4	4	2	2	2	4	3	4	4	
10	5	1	2	5	3	5	0	5	1	3	2	
11	4	4	1	4	1	1	4	6	1	2	3	
12	5	2	2	5	3	1	3	4	2	3	4	
13	4	3	4	6	2	3	4	4	3	4	2	
14	5	6	2	5	5	3	2	5	3	4	4	
15	4	6	5	4	4	3	4	5	4	3	4	
16	3	2	2	3	4	3	4	4	4	2	3	
17	5	4	3	4	4	2	2	4	2	2	5	
18	6	3	5	6	6	5	2	3	2	2	2	
19	4	2	3	1	5	3	1	5	4	1	5	
20	6	3	4	5	6	5	3	3	2	4	3	
21	4	5	3	4	4	4	4	5	4	3	5	
22	5	2	2	3	3	4	3	4	5	3	4	
23	5	5	3	5	3	4	5	6	2	3	5	
24	3	6	3	6	3	2	3	6	4	3	4	
25	5	5	1	2	3	1	3	2	1	2	3	
26	5	6	2	4	3	1	3	3	4	5	5	
27	5	6	3	2	5	4	4	4	2	3	5	
28	5	5	2	4	5	3	2	5	1	4	3	
29	5	2	4	3	3	3	2	4	3	3	3	
30	6	3	6	3	3	3	3	4	3	3	4	
31	4	2	1	4	4	2	0	3	1	1	2	
32	4	4	3	1	4	2	1	2	0	1	2	
33	4	4	4	2	4	3	3	3	2	2	4	
34	4	1	1	3	2	2	1	5	4	2	1	
35	6	4	5	5	2	3	6	5	2	4	3	
36	4	3	1	4	3	2	2	4	4	3	4	

№	в рип.-го	Відпочи- нок	Матеріал цінності	Пошук прикрас- ного	Допомога іншим	Любов	Пізнання нового	Соц. Стан	Повага	Актив- ність	Спілку- вання	Здоров'я
37		6	4	2	4	4	5	4	3	2	3	4
38		5	4	4	4	4	2	4	5	5	3	6

ДОДАТОК Д

Корекційна програма

«Встановлення меж психологічного простору на основі власної системи цінностей»

Мета тренінгу: встановлення меж психологічного простору учнів 8-10 класів на основі власної системи ціннісних орієнтацій.

Завдання:

- наповнення змістом понять «психологічні межі особистості», «психологічний простір»;
- усвідомлення взаємозв'язку між ціннісними орієнтаціями та психологічними межами;
- формування власних конструктивних психологічних меж.

Терміни і час проведення:

1 день - 80 хв.

2 день - 80 хв.

3 день - 90 хв.

День 1

Тема: «Ціннісні орієнтації та їх взаємозв'язок з психологічними межами особистості»

Мета тренінгу: усвідомлення власної системи цінностей, розкриття поняття та ролі психологічних меж особистості, встановлення взаємозв'язку між ціннісними орієнтаціями та власними психологічними межами.

Завдання:

- визначення власних ціннісних орієнтацій;
- формування уявлення про значущість психологічних меж особистості;

- розширення розуміння власних психологічних меж;
- визначення ступеня впливу цінностей особистості на суверенність власного психологічного простору

Час проведення: 80 хв

План тренінгу:

1. Організаційний момент, встановлення групової динаміки (10 хвилин)

Вправа «Активний Олександр, бадьорий Борис, весела Вероніка»

Мета: знайомство учнів різних класів, презентація себе, встановлення групової динаміки.

Хід вправи:

Кожному з учасників пропонується придумати для себе адекватний епітет, що характеризує учасника та починається на ту ж букву, що і його ім'я. Далі повторення імен йде за принципом снігової кулі: другий учасник повторює ім'я першого з епітетом, потім називає своє ім'я і свій епітет; третій, перш ніж назвати себе, повторює те, що сказав перший і другий, і так далі.

Рефлексія:

1. Чи легко було придумати для себе епітет?
2. Наскільки складно було запам'ятати імена та епітети інших учасників?

Як Ви думаєте чому?

2. Інформаційний блок. (10 хв.)

Темою сьогоднішнього тренінгу є ціннісні орієнтації та їх взаємозв'язок з нашими психологічними межами. Для початку, давайте розберемося з цими двома основними поняттями - цінності особистості і психологічні межі.

Цінності особистості являють собою найбільш важливі і значущі для людини предмети і об'єкти. Це той ресурс, який є невичерпним для людини. Саме цінності визначають найбільш важливі аспекти життєдіяльності та накладають свій відбиток на психологічний простір особистості.

Як у будь-якої держави, у кожної людини існують так звані особистісні межі. Для того, щоб самостійно планувати свою життєдіяльність, своє дозвілля, вільно висловлювати свої думки, вибирати собі друзів і відчувати себе комфортно людині необхідно свій індивідуальний психологічний простір з грамотно побудованими психологічними межами.

Поняття психологічний простір особистості включає в себе наступні складові:

1. Суверенність фізичного тіла
2. Суверенність території
3. Суверенність світу речей
4. Суверенність звичок
5. Суверенність соціальних зв'язків
6. Суверенність цінностей

Для того, щоб коректно вибудувати ці межі необхідне розуміння власної системи цінностей, власної значущості і права на свій особистий суверенний психологічний простір.

3. Основна частина

3.1 Вправа «Мій Всесвіт» (15 хв.)

Мета: усвідомлення і візуалізація власної системи цінностей

Матеріали: аркуш А4, олівці.

Хід вправи:

Учасникам необхідно в центрі намалювати планету, навколо неї орбіти з іншими планетами. Кожну планету необхідно підписати найбільш значущими для учасника речами і об'єктами - це і є візуалізована система цінностей.

Рефлексія:

1. Чи складно було прописувати свої цінності?
2. Що було поміщено в центр? Чому?
3. Як Ви думаєте що вам дає розуміння того, що для вас важливо?

3.2 Обговорення «Негативні наслідки порушених психологічних меж (15 хв)

Мета: усвідомлення негативних наслідків порушених психологічних меж особистості.

Матеріали: аркуші А4, маркери, фліпчарт.

Хід вправи:

На I етапі учасникам необхідно об'єднатися в дві групи. Кожна група методом мозкового штурму продумує до яких наслідків може призвести порушення психологічних меж особистості.

На II етапі учасники презентують свої напрацювання, обговорюють з другою групою, затвержені припущення записують на фліпчарті.

Людина, у якої межі особистості практично не сформовані або окреслені слабо, нерідко:

1. Робить щось не тому, що їй цього хочеться, а тому що так прийнято, «так роблять всі нормальні люди».
2. Їй дуже важко відмовити комусь у проханні, важко сказати «ні».
3. Вона не може перервати відносини з людиною, навіть якщо це спілкування приносить дискомфорт.
4. Витрачає більше часу на справи і проблеми інших людей, ніж на свої власні.
5. Їй важко попросити щось для себе.
6. Не вміє відстоювати свої інтереси.
7. Сором'язлива.
8. Їй важко висловлювати свою думку, вона прагне підлаштовуватися під оточуючих, бути такою, якою її хочуть бачити.
9. Відчуває відповідальність за вчинки і почуття інших людей. Вкладає в стосунки більше, ніж отримує.
10. Дуже утлива.
11. Не вміє зберігати секрети.
12. Часто відчуває провину, гнів, роздратування, заздрість.
13. Їй важко залишатися наодинці з собою.

3.3 Вправа «Карта мого життя» (15 хв)

Мета: усвідомлення взаємозв'язку ціннісних категорій і психологічних меж особистості,

Матеріали: аркуші А4, кольорові олівці.

Хід вправи:

«Вам необхідно намалювати карту. Уявіть – що Ви – це країна. Усі значимі для Вас люди, предмети – теж країни. Ви різного розміру, у вас різні відносини. З кимось у вас спільні кордони, з кимось – ні. З кимось ви можете межувати по воді. З кимось у вас може бути якась загальна зона – митний союз або «Шенгенська угода». З кимось спрощений візовий режим, з кимось ускладнений. На виконання завдання у Вас 10 хв.»

Рефлексія:

1. Яка держава Ви за розміром? На якій частині листа Ви себе зобразили? Чому?

2. Ви є незалежною державою? Як Ви це визначили?

3. Чи є держави, які порушують Ваші кордону? Чи комфортно ви себе відчуваєте в такому положенні?

4. Як Ви контактуєте з оточуючими Вас державами?

5. Чи хочеться Вам щось змінити на цій карті?

4. Фінальна рефлексія (10 хв)

Вправа «Соковижималка»

Мета: підведення підсумків, рефлексія отриманого досвіду.

Матеріали: 3 листа ватману із зображенням або написами апельсинів, склянки апельсинового соку, вижатих апельсинів. Стікери, ручки, рівні кількості учасників.

Хід вправи:

Кожен з учасників отримує по 2-4 самоклеючих листка паперу. На них він може написати те, що учасник отримав від тренінгу. (Невеликий текст з отриманим досвідом). Потім, за сигналом ведучого, ці листки можна буде вклеїти на відповідні попереджувальні плакати

- на плакат з апельсінами – те, що ще не знайшло закінченого вигляду, що потрібно додумати, до чого буде необхідно повернутися.

- на плакат зі склянкою соку можна наклеювати те, що радувало, вдихнуло енергію, зміцнило фізичні і духовні сили.

-на плакат з відходами нашої соковижималки будуть наклеєні речі, від яких краще позбутися, які не сподобалися, були зайві, образливі, не актуальні, дратували.

Рефлексія:

1. Який досвід Ви сьогодні отримали на тренінгу?
2. Як Ви будете застосовувати на практиці отримані сьогодні розуміння?
3. Який «післямак» залишилося після тренінгу?

День 2

Тема «Суверенність фізичного тіла»

Мета тренінгу: виділення в структурі психологічних меж особистості суверенність фізичного тіла. Встановлення психологічних меж суверенності власного тіла.

Завдання:

- усвідомлення суверенності фізичного тіла як запоруки комфортності особистості;
- усвідомлення рівня власної суверенності фізичного тіла і ступеня комфорту в ньому.

Час проведення: 80 хв.

План тренінгу

1. Встановленні групової динаміки (15 хв)

Вправа «Дізнайся по рукостисканню»

Мета: встановлення групової динаміки, концентрація на відчуття свого фізичного тіла і розуміння межі фізичного тала іншої людини

Хід вправи:

На початку учасники повинні потиснути один одному руки; необхідно, щоб всі учасники привіталися один з одним. При цьому потрібно якомога

точніше запам'ятати свої відчуття від рукостискання, запам'ятати руку партнера і свої відчуття від дотику.

Далі вибирається один доброволець. Він встає перед своєю групою і закриває очі. Учасники по черзі підходять до нього і обмінюються з ним рукостисканням. Завдання, що водить учасника – зосередитися на своїх відчуттях, згадати відчуття від дотику до своїх рук інших учасників і дізнатися, хто перед ним знаходиться, з ким він тільки що привітався. Виконується вправа в повній тиші, щоб гравці могли орієнтуватися тільки на тактильні відчуття і не відволікалися на навколишні звуки. Кожен учасник повинен спробувати себе в ролі добровольця.

Рефлексія:

1. Чи легко було дізнатися хто знаходиться перед Вами? Що Вам в цьому допомагало і що перешкоджало?
2. Які відчуття виникали від дотику інших людей?
3. Як Ви диференціюєте – кому до Вас можна торкатися, а кому не можна?

2. Інформаційний блок (15 хв)

Словосполучення «фізичне тіло» знайоме всім. Його перше значення – «я», «моє тіло». Однак насправді це поняття набагато ширше: у взаємозв'язку з фізичним тілом говорять про Ваші почуття, погляди, цілі та ресурси, тобто про Ваш внутрішній світ.

Суверенність фізичного тіла має на увазі під собою комфортне тілесне благополуччя без переживань порушення з боку інших людей своєї фізичної самості.

Тільки сама людина індивідуально може вибирати який одяг носити. Якими парфумами користуватися і найголовніше – яким людям дозволяти торкатися до себе.

Люди з порушеними особистими межами часто змушені витратити колосальну кількість енергії, намагаючись «зберегти відносини».

З чим це пов'язано? Найчастіше зі страхом втратити прихильність близьких, рідних, товаришів, начальства. Вони часто погоджуються на дії, які йдуть проти їх особистих інтересів: працюють за когось, витрачають свій особистий час на інших, незважаючи на те, що у них можуть бути на нього власні плани і т.д.

Вся проблема в тому, що всі ці та інші дії не приносять людині ні любові, ні близькості, заради яких і відбувається це щоденне жертвопринесення самого себе. Мало того, все це сприймається іншими як належне.

Людина, що дозволяє порушувати власні кордони, дає можливість оточуючим маніпулювати собою. Нечітке усвідомлення власних кордонів призводить до того, що людина не може зрозуміти, що входить в її обов'язки, а що – ні, де починається і де закінчується її відповідальність. Найчастіше вона не в змозі відокремити власне «Я» від «Я» іншої людини, намагаючись вирішити завдання, які стоять зовсім не перед нею.

При порушених особистих кордонах людині завжди буде важко сказати «ні», коли на неї чиниться тиск. Наше «ні» позначає наші межі і, таким чином, ми попереджаємо іншого про їх порушення. Промовляючи «ні», ми даємо іншим людям зрозуміти, що існуємо окремо від них і самі керуємо своїм життям.

Точно також іншій людині з порушеними межами важко прийняти чуже «ні», що свідчить про потребу в збільшенні дистанції. Для залежної людини це може означати все що завгодно, включаючи - «Я не можу жити без тебе». Хоча це, звичайно ж, не так. Деяким, здається, що якщо вони відмовлять комусь у чомусь, то таким чином поставлять подальші взаємини під загрозу розриву. Такі люди пасивно підкоряються, при цьому всередині все одно відчуваючи обурення і образу. Основний емоційний фон такої людини буде негативним – вона буде страждати, нагадувати, розчаровуватися, ображатися, відчувати провину, іноді навіть усвідомлюючи це, і нічого не роблячи, щоб це самотійно виправити.

3. Основна частина

3.1 Вправа «Карта мого тіла» (20 хв)

Мета: Дослідити ставлення до свого тіла, прийняття особливостей свого тіла, визначення місця почуттів в своєму тілі.

Матеріали: Листи А4, кольорові олівці, бажана фоновіа музика під час виконання вправи.

Хід вправи:

1. Розмістіть лист вертикально і намалюйте на ньому обриси власного тіла.

2. Уявіть собі, що твоє тіло - це особливий континент. На ньому, як і на інших континентах є поля, ліси, гори, річки моря, льодовики і пустелі. Є ділянки багаті, є доглянуті, а є і ті, де панує порожнеча і хаос. Ви досліджуєте континент під назвою «Мое тіло».

Перше місце, куди ви потрапляєте - це край блакитних чистих озер і казкових лісів. Тут все дихає спокоєм, наповненістю, радістю. Знайдіть на своєму континенті це місце - **місце любові і прийняття**. Це місце вам подобається і ваше тіло відгукується на любов і прийняття. Відобразіть його на карті свого тіла.

3. Наступний етап інший - ваш шлях лежить в зону постійних стихійних лих. Тут **область болю**. Знайдіть в своєму тілі область болю, намалюйте в своїй уяві образи цього болю. Це може бути область землетрусів, вулканів, це може бути місце посухи або повені. Шукайте на своєму тілі місця стихійних лих. Як багато їх? Як часто вони нагадують про себе? Відзначте їх на своїй карті.

4. А зараз прийшов час перенестися в край пишної зелені і приємною теплої погоди. Звичайно, це область **задоволення і радості**. Знайдіть ті самі області свого тіла, які дарують вам ці переживання. Знаєте, де вони розташовані? Їх кілька на вашому континенті? Це великі території або маленькі куточки? Відобразіть їх на малюнку свого тіла.

5. Ви продовжуєте свою подорож і потрапляєте в **зону змін**. Це ті місця вашого тіла, які відгукуються, коли мова йде про швидкі зміни. Зміни в вашому житті і на вашому континенті відбуваються самі по собі або ви керуєте

процесом? З чим можна порівняти ці зміни: осушення боліт, регенерація земель, посадки нових дерев і створення нових парків та облаштування старих. Які почуття у вас викликають такі зміни? Їх багато на вашому континенті? Внесіть їх на свою карту.

6. А тепер ви переміщаєтесь в край льодовиків і безкраїх снігових пустель. Там може світити сонце, а може його і не бути. Це **область відкидання і відсутності прийняття**. Знайдіть її на своєму тілі. Яку територію вона займає? Ця область завжди була тут? Вона завжди була такою або змінилася під впливом певних процесів? Коли утворилася область відкидання? Покажіть їх на карті.

7. Чи є на вашому тілі ділянки, на які ви рідко звертаєте увагу? Відшукайте їх і перемістіться туди. Що ви бачите? Це можуть бути пустелі або випалені сонцем степи. Вони як би самі по собі, вони можуть існувати без вашої участі, тільки час від часу якимось дивом привертають до себе увагу. Це **зони забуття**. Яку площу вони займають на вашому материка? Відобразьте їх.

Рефлексія:

1. Чи легко було складати карту свого тіла? Що допомагало, а що заважало?
2. Які почуття по відношенню до власного тіла є яскраво вираженими?
3. В яких частинах тіла живуть ці переживання? Як Ви це зрозуміли?
4. Для чого Вам може бути корисним карта Вашого тіла?

3.2 Вправа «Вчимося казати Ні!» (15 хв)

Мета: Формування навичок аргументованої відмови.

Хід вправи:

Всім учасникам необхідно придумати обґрунтоване прохання або пряму вказівку.

По черзі, кожен з учасників проходить по колу, зупиняючись перед іншими учасниками тренінгу. Ті хто сидять по черзі звертаються до неї з проханням або наказом.

Завдання: сказати «ні», при цьому обґрунтувавши свою відмову.

Рефлексія:

1. Чи легко було казати «ні»? А звертатися з проханням?
2. Навіщо Вам необхідно це вміння?
3. В яких випадках доречно застосування цієї техніки, а в яких - ні?

4. Фінальна рефлексія (15 хв)**Вправа «Валіза»**

Мета: Завершення тренінгу, підведення підсумків

Хід вправи: Намалюйте на папері валізу і попросіть всіх присутніх по черзі написати на стікерах і приклеїти на валізу, які знання і навички, отримані на тренінгу, вони хотіли б взяти з собою в дорогу.

Рефлексія:

1. Який Ви отримали результат від даного тренінгу?
2. Які якості вдалося сформувати?
3. Як ці якості можуть допомогти при подальшому побудуванні меж?

День 3

Тема: «Формування кордонів свого територіального простору»

Мета тренінгу: Усвідомлене формування власного суверенного територіального простору.

Завдання:

- формування уявлення про власний територіальний простір;
- конструктивне встановлення меж своєї території особистого комфорту

Час проведення: 90 хв.

План тренінгу

1. Організаційний момент, встановлення групової динаміки (15 хвилини)

Вправа «Акваріум»

Мета: встановлення групової динаміки, формування позитивного сприятливого клімату в групі.

Матеріали: ватман, олівці (фломастери), клей, листи А4, ножиці.

Хід вправи:

Учасникам групи дають листи, ножиці, фломастери. Протягом 10 хвилин вони повинні вирішити, якою рибкою вони будуть на даному занятті, намалювати, вирізати, розфарбувати рибку, написати на ній ім'я учасника, породу рибки.

На наступному етапі кожен з учасників повинен прикріпити свою рибку на аркуш ватману в формі акваріума, розміщеного на фліпчарті. В яке місце приклеїти рибку - кожен вирішує сам (хтось глибше, хтось на поверхні), хтось у водоростях, хтось серед каменів. Так само учасники повинні розповісти, що ця риба шукає в акваріумі, як уявляє своє існування серед інших риб.

Рефлексія:

1. Чи легко вам було виконувати дану вправу?
2. Які почуття ви при цьому відчували?
3. Як Ви думаєте - чи комфортно вашій рибці в цьому акваріумі, серед інших риб?
4. Чи хотіли б Ви щось змінити в акваріумі? Що саме?

2. Інформаційний блок. (15 хвилин)

Уявіть, що акваріум - ця Ваша особиста територія. Чи комфортно Вам, коли Вашу особисту територію заповнює велика кількість людей? Звідси виникає питання - що таке приватний територіальний простір і наскільки необхідні межі, які вибудовуються особистістю, виходячи з розуміння цього поняття.

Психологічним змістом суверенності території є переживання безпеки фізичного простору, на якому знаходиться людина (особистої частини або власної кімнати, ігрової моделі житла), а депривірованість - відсутність територіальних меж.

Особиста територія - поняття дуже широке. Напевно вам деколи хочеться побути на самоті, в так званій безпеці від зовнішніх впливів. Адже та людина, яка дуже добре бачить, знає і поважає свою особисту територію, дійсно вміє захищати себе від зовнішніх подразників.

Всі ваші інтереси, пріоритети та цілі - це також особиста територія, те, що становить вашу суть. Важливо навчитися поважати себе і оточуючих. Людина, яка поважає свою особисту територію, бачить і поважає територію інших людей. І навпаки: якщо людина не знає меж свого простору, вона не поважає себе і свої почуття, стає дуже неспокійною і невпевненою в собі.

Саме тому дуже важливо помічати і поважати почуття, які виникають у вас з будь-якого приводу. Вони - ваше надбання і можуть багато про вас розповісти.

Наприклад, про людину можна дізнатися, глянувши на обстановку її кімнати: чи є в ній квіти, висять чи фіранки, які меблі. Точно так само і внутрішній простір «обставлено» почуттями, поглядами, переконаннями, відносинами, що не менш цінні для людини і його життя, ніж відомості про нього, які можна скласти по фізичним предметів.

Фізичні кордону вимірюються цифрами. У психології існує така градація:

- інтимна відстань (радіус від 0 до 45 см): це спілкування найближчих людей;
- персональна відстань (від 45 до 120 см): використовується при спілкуванні зі знайомими людьми;
- соціальна відстань (від 120 до 400 см): використовується при спілкуванні з чужими людьми і при офіційному спілкуванні.

Конструктивне вибудовування своїх територіальних меж забезпечує почуття комфортного перебування в своєму територіальному просторі.

3. Основна частина.

3.1 Вправа з елементами психодрами «Жива» соціометрія »(25 хв)

Мета: усвідомлення відмінностей у вибудовуванні меж з різними людьми, в залежності від ступеня значимості і комфорту.

Хід вправи:

1.Учасникам необхідно скласти список людей рівною кількості учасників тренінгу мінус один - від найближчих, з якими комфортно перебувати до найнеприємніших, включаючи і людей, які викликають нейтральні почуття.

2. Всі учасники групи по черзі виконують наступну процедуру. Керуючись тільки власними почуттями на основі асоціацій учасник проводить процедуру нагородження роллю зі свого списку серед учасників тренінгу (за принципом: ти тепер не (ім'я учасника тренінгу), а (ім'я зі списку))

3. Учасник розставляє на комфортному для себе відстані всіх учасників керуючись лише своїми почуттями і переживаннями.

4. Учасник рефлексивно фіксує, наскільки йому комфортно в даному просторі

5. Проведення процедури зняття ролі (ти тепер не (ім'я зі списку), а (ім'я учасника)).

Рефлексія:

1. Як Ви думаєте, на що була спрямована вправа?
2. Чи однакові територіальні межі ми вибудовуємо з різними людьми?
3. Що нам дають наші територіальні межі?
4. Як ми визначаємо їх розташування? Від кого ми захищаємося за допомогою своїх меж?
5. Яка дистанція у відносинах є найбезпечнішою і ефективною?

3.2. Вправа «Стосовно мене ..» (20 хв)

Мета: зіставлення знань отриманих за 3 тренінгових дні, визначення власних меж.

Матеріали: аркуші А4, ручки червоного, синього і зеленого кольорів

Хід вправи:

Учасникам необхідно розділити лист на 3 частини:

1. червоною ручкою: по відношенню до мене **НІКОМУ НЕ МОЖНА:**
2. синьою ручкою: по відношенню до мене **МОЖНА ДЕЯКИМ;**
3. зеленою - по відношенню до мене **МОЖНА ВСІМ.**

На виконання завдання дається 15 хв.

Рефлексія:

1. Яку колонку було найважче заповнювати? Чому?
2. За яким критерієм Ви заповнювали колонки?

3. Яка колонка виявилася найбільше заповнена? А яка найменше?
4. Чи виникли труднощі? У чому?
4. Підведення підсумків всіх 3-х днів тренінгу (15 хв)

Вправа «Дерево термінів»

Мета: надання можливості учасникам об'єднати все, що було розглянуто, в єдине ціле.

Матеріали: Листи ватману формату А3, маркери

Хід вправи:

1. Всі учасники діляться на міні-групи по 3-4 людини.
2. Тренер пояснює, що один із способів об'єднати в єдину систему будь-які нові поняття - це організувати їх через укрупнення-розукрупнення. Наприклад, якщо ми говоримо про стіл, то можна згадати про деталі (ніжки, стільниця) або про більш загальні поняття (меблі, предмети домашнього вжитку). У свою чергу, кожне з цих понять можна далі поділити на більш приватні (стілниця - це лак, дерево і т. Д.) Або об'єднати в більш загальні (меблі - це те, що виробляє промисловість, або те, що робить наше життя легше і т. д.).
3. Тренер пропонує кожній міні-групі побудувати подібне дерево термінів з ключових слів даного тренінгу, стволом якого буде центральна тема тренінгу, а відгалуженнями - більш приватні поняття.
4. Кожна група отримує аркуш ватману, на якому за 10 хвилин повинна намалювати дерево, після чого один учасник від кожної групи презентує всім результат групової роботи.

Фінальна рефлексія

Кожен по черзі каже що на тренінгу було корисне, та як цей досвід він може застосувати в своєму житті.

ДОДАТОК Е

**Таблиця 3.3.3. Сформованість психологічних меж в
експериментальній групі**

№ вип- го	СФТ	СТ	СР	СЗ	СС	СЦ	СПП	РівеньППО
1	5	4	3	7	5	10	34	середній
2	3	4	5	2	3	7	24	занижений
3	1	2	0	4	2	1	10	низький
4	10	7	11	7	6	13	54	підвищений
5	0	2	0	4	1	2	9	низький
6	0	4	1	4	3	3	15	низький
7	12	10	15	11	6	12	66	високий
8	3	7	5	1	2	5	23	занижений
9	2	6	3	9	5	8	33	середній
10	2	4	3	4	2	3	18	занижений
11	8	10	10	10	7	13	62	підвищений
12	10	9	13	10	6	13	61	підвищений
13	8	10	5	5	3	7	38	середній
14	5	4	10	7	5	5	36	середній
15	8	8	9	9	4	6	44	середній
16	4	7	9	6	6	7	39	середній
17	8	8	9	8	5	9	47	середній
18	2	4	3	4	6	6	25	занижений
19	12	10	4	6	3	4	39	середній
20	2	0	4	1	3	4	14	низький