

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА

На правах рукопису

**ТОКАРЕВА НАТАЛЯ МИКОЛАЇВНА**

**УДК: 37. 015.3 : 159. 922.8**

**ПСИХОЛОГІЯ КОМУНІКАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ  
ОСОБИСТІСНИХ КОНСТРУКТІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**Дисертація на здобуття наукового ступеня  
доктора психологічних наук**

**Науковий консультант:**  
**Максименко Сергій Дмитрович**  
доктор психологічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України

Київ – 2015

## Зміст

<b>ВСТУП .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ I ГНОСЕОЛОГІЧНІ ДЖЕРЕЛА ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ МЕТОДОЛОГІЧНОГО СИНТЕЗУ .....</b>	<b>22</b>
1.1. Філософська парадигма проблеми становлення особистості.....	22
1.2. Теоретико-методологічні засади психологічного аналізу проблеми функціонування особистості.....	41
1.3. Аксіопсихологічні аспекти становлення особистості.....	63
1.4. Рефлексивна складова особистісного становлення.....	86
Висновки до I розділу.....	102
<b>РОЗДІЛ II ФЕНОМЕНОЛОГІЯ МОДЕЛЮВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ КОНСТРУКТІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ДИСКУРС ПРОБЛЕМИ .....</b>	<b>106</b>
2.1. Концептуальний аналіз проблеми моделювання у психології .....	106
2.2. Психолінгвістична парадигма проблеми психологічного моделювання .....	125
2.3. Комунікативний вимір моделювання особистісних профілів.....	146
2.4. Моделювання особистісних конструктів .....	165
Висновки до II розділу.....	182
<b>РОЗДІЛ III ГЕНЕЗА ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ЗМІННИХ УМОВАХ БУТТЯ .....</b>	<b>185</b>
3.1 Загальна характеристика підліткового періоду у генезі буття людини .....	185
3.2. Активність особистості як детермінанта суб'єктивного розвитку.....	206

3.3.	Емпіричні виміри особистісних конструктів психологічного профілю сучасних підлітків.....	216
3.3.1.	Організація емпіричного дослідження особистісних конструктів підлітків .....	216
3.3.2.	Аналіз особистісних конструктів підлітків.....	226
3.3.3.	Вікова динаміка виявлення особистісних конструктів у підлітковому віці .....	255
	Висновки до III розділу.....	294
<b>РОЗДІЛ IV КОМУНІКАТИВНЕ МОДЕЛЮВАННЯ</b>		
<b>ОСОБИСТІСНИХ КОНСТРУКТІВ ПІДЛІТКІВ В</b>		
<b>УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО</b>		
<b>ПРОЦЕСУ .....</b>		
		298
4.1.	Розвивальний потенціал сучасного соціального простору.....	298
4.2.	Гуманізація освітнього середовища як передумова особистісного розвитку .....	314
4.3.	Розвивальний аспект педагогічного спілкування.....	333
	Висновки до IV розділу .....	344
<b>РОЗДІЛ V КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ</b>		
<b>КОМУНІКАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ</b>		
<b>ОСОБИСТІСНИХ КОНСТРУКТІВ ПІДЛІТКІВ .....</b>		
		346
5.1.	Корекційно-розвивальний дискурс комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків .....	346
5.2.	Моделювання оптимального простору діалогічного партнерства у вимірах освіти .....	363
5.3.	Модифікація особистісних конструктів персонального самоздійснення підлітків у системі рефлексійно-комунікативного тренінгу.....	370
5.4.	Аналіз ефективності корекційно-розвивальної програми .....	383

Висновки до V розділу .....	396
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	399
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	406
<b>ДОДАТКИ</b> .....	472
<b>А</b> Співставлення властивостей мови і мовлення .....	472
<b>Б</b> Новоутворення підліткового періоду генези буття особистості .....	475
<b>В</b> Матриці репертуарної решітки (системи смислових конструктів) .....	483
<b>Д</b> Динаміка виявлення особистісних конструктів підлітків у генезі вікового періоду .....	495
<b>Е</b> Співставлення розвивального потенціалу гуманістичних моделей освіти .....	517
<b>Ж</b> Порівняльні характеристики монологу та діалогу .....	518
<b>З</b> Психологічні особливості педагогічного спілкування та міжособистісної комунікації .....	520
<b>И</b> Структура пролонгованого курсу семінарів-практикумів «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» .....	521
<b>К</b> Структура рефлексійно-комунікативного тренінгу .....	524

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Динамічна різноплановість, багаторівневість і варіативність особистісного розвитку людини протягом підліткового періоду генези буття, що означають увагу психологів та педагогів до надзвичайно важливого для людини етапу життєтворчості протягом десятиліть, набувають нового осмислення в контексті принципових змін соціокультурної ситуації розвитку в епоху постмодернізму. Прискорення темпів сучасної історії, кардинальні трансформації і несталість політичних, соціально-економічних, культурно-історичних вимірів розвитку, інформатизація та глобалізація суспільних процесів в Україні висувають нові вимоги до функціональних та техніко-технологічних можливостей освоєння простору життєдіяльності підлітків, що загострює проблему самоздійснення, вимагає формування нового світогляду, стратегій життєдіяльності та більш глибоких гуманістично-екзистенційних відкриттів самої особистості. Кроком до вирішення означеної проблеми є системне дослідження феномену моделювання особистісних конструктів підлітків засобами педагогічної комунікації у просторі освітньо-педагогічного дискурсу.

Аналіз філософсько-антропологічних (М. Гайдеггер, Ж. Дерріда, Ю. Крістева, Е. Муньє, М. Фуко, К. Ясперс та ін.; В.А. Богданов, Б.А. Глінський, Г.В. Гребеньков І.С. Добронравова, Г.В. Єльнікова, Є.О. Кожемякін, В.С. Ларцев, В.С. Лутай, О.Т. Москаленко, В.І. Муляр, В.Ф. Сержантов та ін.) і психолого-педагогічних (А. Бандура, Дж. Келлі, М. Крослі, С. Мадді, У. Мішел, К. Роджерс, Дж. Роттер, Н. Меркло та ін.; Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, З.С. Карпенко, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.В. Рибалка, В.І. Слободчиков, Є.В. Чорний та ін.) аспектів прогнозування та моделювання перспектив розвитку особистості у змінному соціокультурному контексті виявляє недостатність статичної презентації її структури та обумовлює необхідність поєднання ідеалізованих нормативних

структурних компонентів із дескриптивними, ідеографічними, що дозволяє виокремлювати регулярні та ситуативні складові поведінкових стратегій людини.

Ідеям моделювання складних психічних явищ приділяли увагу такі науковці як Д. Гордон, Р. Ділтс, Дж. Келлі, С. Мадді, М. Майєрс-Андерсон, У. Мішел, М. Холл та ін.; М.М. Амосов, Б.Г. Ананьєв, В.А. Богданов, Д.Б. Богоявленська, О.А. Братко, Л.С. Виготський, Ю.З. Гільбух, О.О. Леонтєв, О.М. Леонтєв, В.С. Мерлін, В.В. Нікандров, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, Н.Г. Салміна, А.І. Уємов, Л.М. Фрідман, Є.В. Чорний, Г.П. Щедровицький та інші, у дослідженнях яких підкреслюється значущість моделювання як методу вивчення проблеми, що не може бути вирішеною методами лінійної екстраполяції поточних даних дослідницької програми. Водночас питання сутності, механізмів, закономірностей психологічного моделювання, що інтерпретується як акт безперервного формування і трансформації суб'єктивної психічної реальності – унікальної моделі (образу, концепту, конструкту, і зокрема – особистісного конструкту) персональних вимірів соціокультурного простору, залишається у психології відкритим для наукової дискусії. Методологічний підхід до особистості як до складнорівневої системи конструктів надає додаткові можливості для теоретичного та емпіричного пошуку комплексних амбівалентних пояснень закономірностей моделювання особистісних конструктів суб'єкта життєтворчості.

Комунікативні виміри моделювання системи особистісних конструктів опосередковують перебудову індивідуального когнітивного досвіду (особистісне змінювання), що призводить до появи адекватних ситуації стратегій успішної діяльності суб'єкта. Змодельований і зафіксований у особистісному досвіді конструкт впливає на свідомому й несвідомому рівнях на оточення людини і забезпечує специфіку соціального сприймання і самосприймання суб'єкта, що є особливо актуальним у підлітковому віці, коли формуються когнітивні та особистісні властивості суб'єкта на фоні

вікової кризи онтогенетичного розвитку. Проте саме у цьому форматі проблема комунікативного моделювання особистісних конструктів не досліджувалася психологами.

Актуалізувати та гармонізувати означені тенденції комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків покликані передусім психолого-педагогічна наука та педагогічна практика. Водночас несталість сучасних соціально-економічних, політичних, світоглядно-культурних вимірів існування нашого суспільства спричиняє руйнацію позиції «відповідального ставлення дорослого співтовариства до дитинства» (І.Д. Бех) і загострення кризових явищ в освітньому просторі. Дослідження психологів (Г.О. Балл, І.Д. Бех, А.Л. Венгер, В.В. Докучаєва, Г.О. Ковальов, Т.Ю. Колошина, С.О. Мусатов, Г.Ф. Похмелкіна, Т.Г. Пушкарьова, В.М. Савіних, С.Ю. Степанов, Т.В. Фролова, Є.В. Чорний та ін.) стабільно констатують наявність суперечності між абстрактним усвідомленням необхідності гуманізації освіти і реальним розумінням її механізмів, готовністю педагогів до втілення гуманістичного світогляду у практиці професійної діяльності. У контексті даного освітньо-педагогічного дискурсу питання психічного моделювання особистісних конструктів школярів набуває властивостей функціональної реалізації герменевтичного («децентристського») підходу, що відзначається значними перевагами психологічного змісту суб'єкт-суб'єктної (а не дидактичної) складової освіти. Крім того слід визнати, що ефективність соціалізації, становлення особистості у період дорослішання залежить не стільки від ступеня засвоєння системи соціально зорієнтованих знань, скільки від особливостей діалогічного партнерства суб'єктів навчально-виховного процесу у спеціально структурованому відкритому освітньому просторі та міри інтеріоризації набутого досвіду моделювання конвенційної реальності у вимірах гуманістичної освіти.

Прогнозування перспектив особистісного розвитку підлітків можливе лише за умови цілеспрямованої когнітивної інтервенції (змінення

мисленнєво-мовленнєвих стратегій особистості), важливими засобами якої є створення необхідної орієнтовної основи формування особистісного конструкту та моделювання адекватної навчально-виховної ситуації, спрямованої на закріплення особистісного профілю суб'єкта. А отже однією із важливих задач психолого-педагогічного супроводу підлітка у несталих умовах соціальних трансформацій слід визнати переформатування полісуб'єктних взаємин між дітьми (підлітками) і дорослими у площині гуманізації освітнього середовища на засадах паритетного діалогу.

Оцінка методологічного стану досліджуваної проблеми засвідчила відсутність у психологічній науці цілісної концепції комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків та системи практичних заходів із оптимізації суб'єктогенезу школярів підліткового віку в освітньому просторі. Відсутність ґрунтовних психологічних досліджень закономірностей комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків гальмує впровадження у систему психологічного супроводу процесу дорослішання новітніх психолого-педагогічних технологій.

Прагнення віднайти шляхи вирішення окреслених суперечностей визначило **проблему** даного дисертаційного дослідження: у теоретичному аспекті – теоретико-методологічне обґрунтування концепції комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку; у практичному аспекті – емпіричне вивчення потенційних можливостей підвищення психологічної культури діалогічного партнерства суб'єктів педагогічної діяльності як умови оптимізації комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків, зорієнтованих на самоздійснення і здатних до повноцінного гармонійного функціонування у суспільстві.

Актуальність та недостатня розробленість означеної проблеми у сучасній психолого-педагогічній теорії і практиці зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологія комунікативного моделювання особистісних конструктів у підлітковому віці».



**Зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційне дослідження виконувалось відповідно до науково-дослідних тем лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі» (номер держреєстрації 0109U000558) та «Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі» (номер держреєстрації 0114U000602); до комплексної науково-дослідної теми кафедри загальної та вікової психології Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» «Варіативність психічного розвитку особистості в сучасних умовах» (протокол № 1 від 23 грудня 2011 року). Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 8 від 25 вересня 2014 року) та узгоджено у бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 30 вересня 2014 року).

**Мета дослідження:** концептуально обґрунтувати теоретико-методологічні засади та емпірично дослідити умови, психологічні особливості, механізми процесу комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах оптимального розвивально-гуманістичного освітнього середовища.

Для досягнення мети необхідно розв'язати ряд **завдань**:

1. На основі теоретико-методологічного аналізу та узагальнення філософсько-антропологічної, психолого-педагогічної, соціологічної, психолінгвістичної наукової літератури означити психологічний зміст феномену комунікативного моделювання особистісних конструктів у суб'єктогенезі підлітків.
2. Дослідити онтогенетичний аспект системного розвитку особистісних конструктів підлітків у змінних умовах буття.

3. Виявити і проаналізувати перспективи психолого-педагогічного впливу на становлення особистості підлітка в умовах гуманізації освітнього середовища.
4. На засадах системно-інтегративного підходу розробити концептуальну модель комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку у площині діалогічного партнерства.
5. Обґрунтувати корекційно-розвивальний потенціал комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків в умовах гуманізації навчально-виховного процесу.
6. Експериментально дослідити тенденції впливу комунікативного моделювання особистісних конструктів на структуру особистісного профілю школярів підліткового віку.

В основу дисертаційного дослідження були покладені такі **припущення:**

1. На сучасному мультипарадигмальному етапі розвитку психології процес комунікативного моделювання особистісних конструктів доцільно досліджувати із позицій системно-інтегративного підходу.
2. Генеза особистісних конструктів підлітків як багатовимірної реальності індивідуального простору особистості є процесом реалізації внутрішнього потенціалу людини та ускладнення особистісного профілю аксіопсихологічними і рефлексійними складовими онто- й суб'єктогенезу.
3. Атракторами процесу комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків виступають механізми смислотворення комунікативного контуру висловлювань у ситуації діалогу.
4. Комунікативне моделювання особистісних конструктів підлітків має відбуватися в умовах діалогічного партнерства педагога та учнів, що є адекватним індивідуально-віковим можливостям суб'єктів учіння та враховує досвід конструктивної міжсуб'єктної комунікації.

5. Оптимізація процесу комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків можлива за умов впровадження цілеспрямованої системи розвивально-корекційної діяльності, що базується на концептуальних засадах генетично-психологічного підходу до особистості та є складним комплексом психолого-педагогічних впливів, зорієнтованих на усвідомлене самоздійснення особистості у підлітковому віці.

**Об'єкт дослідження:** процес комунікативного моделювання особистісних конструктів у контексті становлення суб'єкта життєтворчості.

**Предмет дослідження:** процесуально-динамічний та індивідуально-віковий аспекти психології комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків у навчально-виховному процесі.

Складність і полімодальність досліджуваної проблеми зумовили специфіку **концепції дослідження**, яка інтегрує в собі такі теоретичні положення:

1. Моделювання особистісних конструктів (ОК) підлітків має відбуватися в умовах спеціально спроектованого освітнього простору, вимірами якого є гуманізація навчально-виховного процесу, цілеспрямоване форматування комунікативної культури суб'єктів взаємодії, зосередження на оволодінні ефективними способами формування і формулювання думки у контексті діалогічного партнерства. Даний формат гарантовано сприяє реалізації підлітками актуальних потенцій самопроектування особистості і забезпечує їм активну співучасть у спільній діяльності із дорослими.

2. Формами виявлення ОК виступають когнітивно-афективні реакції та поведінкові сценарії особистості. Номінативними індикаторами інтегративної цілісності системи ОК є виміри семантичних полів суб'єктивних сценаріїв, міжособистісної взаємодії та соціально-психологічної мобільності підлітків. Ключовими тенденціями розвитку системи ОК у період дорослішання є процеси диференціації гомогенних утворень, інтеграції (об'єднання підсистем та ієрархізації рівнів об'єднання)

і відкритості до нових елементів персонального досвіду, що зумовлюють формування системи ОК у певній конфігурації (функціонально-гармонічній – дисфункціональній, збалансовано-раціональній – розбалансовано-деструктивній) її базових компонентів.

3. Ефективним засобом моделювання системи ОК як прояву *self*-парадигми особистості є мовлення, і зокрема – діалог. Успішність комунікативного моделювання ОК у період дорослішання регламентується психологічними механізмами суб'єктогенезу, серед яких провідну роль відіграють особистісна рефлексія, інтерналізація сприйнятого досвіду, ідентифікація, котрі детермінують вектори реструктуризації ментального простору підлітків відповідно до нових вимог щодо соціально-рольової поведінки.

4. Практика комунікативного моделювання ОК підлітків як перманентного багаторівневого процесу формування, актуалізації, упорядкування (поліваріантного розширення і уточнення) паттернів суб'єктивного досвіду особистості здійснюється у двох напрямках: активування потенційних можливостей суб'єкта (внутрішня детермінація поведінки) та цілеспрямоване соціально-психологічне стимулювання поведінки: зовнішня детермінація навичок цілепокладання, відповідальної поведінки та соціально-психологічної мобільності особистості.

**Теоретико-методологічну основу дослідження склали:**

- *філософське* осмислення становлення особистості як центрального елемента її життєдіяльності, навколо якої концентрується весь спектр соціально-філософського знання (Ф. Боас, М. Гайдеггер, Ж. Дерріда, Е. Муньє, М. Фуко, М. Шелер, К. Ясперс та ін.; М.М. Бахтін, М.О. Бердяєв), а також дослідження сучасних філософів: вітально-аксіологічна концепція особистості В.П. Сержантова, дослідження В.А. Богданова, Г.В. Гребенькова, Г.В. Єльнікової, В.С. Ларцева, В.І. Муляра та ін.;

- фундаментальні загальнотеоретичні положення культурно-історичного підходу до психічного розвитку людини (О.Ф. Бондаренко, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, О.Р. Лурія, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева) і принципи психологічної науки щодо розвитку особистості як суб'єкта життєдіяльності (Г.О. Балл, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко) у вимірах застосування генетико-моделюючого методу (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко);
- *системно-стратегіальні* концепти аналізу процесу психологічного моделювання (Р. Ділтс, Дж. Келлі, С. Мадді, У. Мішел та ін.; М.М. Амосов, В.А. Богданов, Д.Б. Богоявленська, О.А. Братко, О.О. Леонт'єв, О.М. Леонт'єв, В.В. Нікандров, Н.Г. Салміна, А.І. Уємов, Л.М. Фрідман, Є.В. Чорний, Г.П. Щедровицький);
- концептуальні положення розвитку свідомості та самосвідомості, особистісних конструктів у підлітковому віці (Ш. Бюллер, Ф. Дольто, Ф. Райс, Х. Ремшмідт та ін.; Л.І. Божович, Л.С. Виготський, І.С. Кон, Г.М. Прихожан, Д.І. Фельдштейн та ін.);
- *поліпарадигмальні* напрацювання науковців щодо професійного психолого-педагогічного супроводу суб'єктогенезу підлітків в умовах розвивально-гуманістичного освітнього простору (С. Мадді, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс та ін.; Г.О. Балл, І.Д. Бех, Г.І. Давидова, З.С. Карпенко, Є.О. Кожемякін, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, С.О. Мусатов, В.В. Рибалка, М.В. Савчин, В.І. Слободчиков, Є.В. Чорний).

**Методи дослідження.** Загальна процедура емпіричного дослідження була зорганізована із використанням генетико-моделюючого методу, що передбачає створення (моделювання) контрольованих дослідником умов спрямованого виявлення власної активності кожною унікальною особистістю із фіксацією відповідних результатів. Розв'язання поставлених завдань та

перевірка гіпотетичних припущень здійснювались шляхом використання загальнонаукових методів та методів психологічного дослідження:

- *теоретичні методи*: теоретико-методологічний міждисциплінарний аналіз наукової літератури з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми; інтерпретація, узагальнення, систематизація поліпарадигмальних теоретичних підходів для визначення концептів моделювання особистісних конструктів у сучасному суспільстві; моделювання як метод побудови й аналізу системи особистісних конструктів підлітків шляхом виокремлення її базисних складових; генетико-моделюючий метод з метою обґрунтування особливостей комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків та їх урахування в організації навчально-виховного процесу;
- *емпіричні методи*: спостереження, бесіди, тестування; психолого-педагогічний експеримент;
- *статистичні методи*: кореляційний та дисперсійний види аналізу із використанням критеріїв параметричного порівняння вибірок (t-критерій Стьюдента, F-критерій Фішера, критерій достовірно значущої різності (ДЗР) Тьюкі), а також непараметричних критеріїв (U-критерій Манна Уїтні, ранговий H-критерій Краскала-Уоллеса).

Для доведення достовірності отриманих висновків дані емпіричного дослідження піддавалися кількісному аналізу із подальшою їх якісною інтерпретацією і змістовним узагальненням із використанням комп'ютерної статистичної програми IBM SPSS Statistics 19 («Statistical Package for the Social Science» – статистичний пакет для соціальних наук).

**Етапи дослідження.** Дослідження особливостей особистісних конструктів підлітків за формою організації було комплексним і поєднувало вектори лонгітюдного (2001–2015 роки) і порівняльного спрямування.

Згідно із логікою науково-дослідницької роботи можна виокремити такі *етапи*: пошуковий, діагностичний, експериментальний, підсумково-корегувальний.

На *пошуковому етапі дослідження* (2001 – початок 2003 рр.) аналізувалася філософська, психологічна, психолого-педагогічна та методична література за темою дослідження, формувався напрям наукового пошуку, обґрунтовувалися вектори дослідження. Була розроблена модель емпіричного дослідження і схема констатувального експерименту; здійснювався добір діагностичних методик, спрямованих на виявлення особливостей особистісних конструктів підлітків.

*Діагностичний етап дослідження* (друга половина 2003 – початок 2005 рр.) дозволив реалізувати задум констатувального емпіричного вимірювання змістових характеристик інтегративних особистісних конструктів школярів підліткового віку. Також були уточнені наукові концепти, категоріальний апарат дослідження, оцінювалась ефективність психолого-педагогічного супроводу становлення особистості підлітків у навчально-виховному процесі.

На *основному експериментальному етапі дослідження* (друга половина 2005 – початок 2012 рр.) увага концентрувалася на створенні концептуальної моделі комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах гуманістичного освітнього простору, перевірялася її ефективність; був виконаний формувальний експеримент, спрямований на визначення потенційних векторів моделювання особистісних конструктів підлітків задля оптимізації суб'єктогенезу у спеціально створених умовах навчально-виховного процесу. Систематизація та порівняльно-зіставний аналіз емпіричних даних дозволили окреслити тенденції впливу цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку на ефективність міжособистісної взаємодії респондентів.

На *заключному підсумково-корегувальному етапі* (друга половина 2012 – початок 2015 рр.) було здійснено систематизацію і узагальнення результатів дослідження, перевірено правильність теоретичних висновків,

виконано їхню корекцію та уточнення, сформульовано висновки та підготовлено текст дисертації.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідницько-експериментальна робота здійснювалася на базі Криворізьких загальноосвітніх шкіл I–III ступенів № 69, № 88, Криворізької гімназії № 91, Центрально-Міської гімназії, Тернівської гімназії, Криворізького навчально-виховного комплексу № 35 «Загальноосвітня школа I–III ступенів – багатoproфільний ліцей «Імпульс»».

Загальна кількість респондентів становила 1580 осіб. На діагностичному (констатувальному) етапі дослідження вибірка склала 470 респондентів (247 хлопців та 223 дівчини), на формульованому етапі – 172 досліджуваних.

**Надійність і вірогідність дослідження** забезпечувалися методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних даних, системністю і комплексністю дослідження, використанням комплексу методів, релевантних меті і завданням дослідження, поєднанням кількісного і якісного аналізу результатів дослідження із використанням сучасних методів математичної статистики.

Операціональна валідність дисертаційного дослідження визначалася відповідністю загального експериментального методу логіці дослідження. Репрезентативність вибірки емпіричного дослідження (представленість у вибірковій сукупності підлітків різних стадій періоду дорослішання (11–15 років) та урахування статевих відмінностей особистісного становлення) зумовила можливість екстраполяції результатів вивчення досліджуваних явищ на генеральну сукупність.

**Наукова новизна** результатів дослідження полягає у тому, що дисертантом *уперше*:

- здійснено системне теоретико-експериментальне дослідження особливостей комунікативного моделювання ОК підлітків на засадах системно-інтегративного підходу, що уможливорює полімодальний



характер вивчення тенденцій самоздійснення особистості у соціокультурних вимірах епохи постмодернізму;

- запропоновано розуміння інтегративної системи ОК як форми об'єктивації суб'єктивного профілю особистості у контекстуальному просторі семантичних полів суб'єктивних сценаріїв, міжособистісної взаємодії та соціально-психологічної мобільності; презентовано цілісну психологічну концепцію комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків як перманентного багаторівневого процесу форматування суб'єктивного профілю особистості, що забезпечує урахування варіативності самопроектування особистості у координатах онто- і суб'єктогенезу; запропоновано стратегію моделювання ОК підлітків засобами педагогічного діалогу;
- розроблено концептуальну модель комунікативного моделювання ОК підлітків у вимірах розвивально-гуманістичного освітнього простору, що відповідає запитам реформування та оновлення освіти і є необхідним компонентом ефективного психолого-педагогічного супроводу суб'єктогенезу особистості у період дорослішання.

*Набули подальшого розвитку:*

- знання про основні тенденції і закономірності особистісного розвитку підлітків, у контексті якого узгоджуються об'єктивні закономірності генези буття людини та специфіка її функціонування у несталих умовах соціально-економічних трансформацій сучасного суспільства;
- перспективи організації розвивального середовища, створення сприятливих умов моделювання ефективного особистісного профілю підлітків у вимірах гуманізації освіти.

*Поглиблено та розширено:*

- психологічний зміст понять «моделювання», «комунікативне моделювання», «особистісний конструкт»;
- уявлення про психолого-педагогічні умови конструктивної ревізії системи особистісних конструктів підлітків.

**Теоретична значущість** дисертаційного дослідження полягає у розробці теоретико-методологічних основ психології комунікативного моделювання особистісних конструктів, розширенні концептуальних засад аналізу процесуально-динамічного та індивідуально-вікового аспектів комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків. Результати дисертаційного дослідження доповнюють наукові уявлення щодо застосування системно-інтегративного підходу та генетико-моделюючого методу до вивчення проблем суб'єктогенезу особистості у період дорослішання та уможливають визначення ефективних способів організації даного процесу в умовах реформування освітнього простору.

**Практичне значення результатів**, представлених у даному дисертаційному дослідженні, полягає у широких можливостях використання теоретико-емпіричних положень і сформульованих на їх основі психологічних висновків для гуманізації навчально-виховного процесу у закладах освіти та цілеспрямованого моделювання умов конструктивної психолого-педагогічної підтримки школярів у період дорослішання. Розроблена автором концептуальна модель комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах розвивально-гуманістичного освітнього простору спрямована на підвищення психологічної культури педагогів та стимулювання особистісної активності школярів підліткового віку у контексті генези самоздійснення.

Запропоновані автором концепти комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків дозволяють педагогам та практичним психологам закладів освіти самостійно планувати психотерапевтичні інтервенції, вибудовувати варіативний зміст корекційно-розвивальних впливів на виміри особистісного становлення підлітків.

Матеріали дисертаційного дослідження також можуть бути долучені до викладання курсів вікової, педагогічної та соціальної психології для студентів вищої школи, а також слухачів інститутів післядипломної освіти психологів та педагогів.

**Особистий внесок автора** полягає в тому, що розроблені наукові положення й отримані емпіричні результати є самостійним внеском автора у розвиток психології комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків. Ідеї співавторів опублікованих спільно праць у дисертації не використовувалися.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук *«Особливості формування в учнів середнього шкільного віку прийомів побудови смислової структури тексту»* була захищена у 1997 році за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Положення та висновки кандидатської дисертації у тексті дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук не використовувалися.

Основні висновки, рекомендації та напрацювання дисертаційного дослідження були **впроваджені**:

у навчально-виховний процес криворізьких загальноосвітніх шкіл I-III ступенів № 41 (довідка № 118 від 28.04.2015 р.), № 52 (довідка № 182 від 15.04.2015 р.), № 59 (довідка № 73 від 17.04.2015 р.), № 69 (довідка № 70 від 30.04.2015 р.), № 88 (довідка № 218 від 27.04.2015 р.), № 100 (довідка № 21 від 17.04.2015 р.), № 102 (довідка № 120 від 17.04.2015 р.); Криворізького навчально-виховного комплексу № 35 «Загальноосвітня школа I-III ступенів – багатoproфільний ліцей «Імпульс»» (довідка № 314 від 27.04.2015 р.); Криворізьких гімназій № 91 (довідка № 111 від 23.04.2015 р.), № 127 (довідка № 695 від 17.04.2015 р.), Тернівської гімназії (довідка № 137 від 29.04.2015 р.); Олександрівської та Калинівської загальноосвітніх шкіл I-III ступенів Широківської райдержадміністрації Дніпропетровської області (довідки від 22.05.2015 р.); загальноосвітніх шкіл I-III ступенів Жовківської районної ради Львівської області: Магерівської (довідка № 73 від 11.03.2015 р.), Дублінської (довідка № 113 від 26.03.2015 р.), Куликівської (довідка № 69 від 01.04.2015 р.);

*у наукову діяльність та навчально-виховний процес* при викладанні курсів «Вікова та педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Психологія особистості», «Основи психологічного консультування», «Основи психокорекції», спецкурсу «Психологія педагогічного спілкування» Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (довідка № 02/02–264/3 від 27.04.2015 р.); курсів «Вікова психологія», «Психогенеза особистості в нормі й девіації», «Керування проблемами психічного розвитку», «Моделі психолого-педагогічного супроводу дітей у сім'ях» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-29/ 02/ 1502 від 12.05.2015 р.);

*у процес практичної діяльності* за напрямком просвітницької роботи (довідка впровадження виконкому Криворізької міської ради № 7\29-1103 від 28.04.2015 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні та практичні положення і результати дисертаційного дослідження доповідалися й отримали схвалення на 21 міжнародній конференції: «Проблеми іміджології» (Кривий Ріг, 2001 р.), «Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології» (Київ, 2001 р.), «Генеза буття особистості» (Київ, 2006 р.), «Методологія та технології практичної психології в системі вищої школи» (Київ, 2007 р.), «Соціалізація особистості в умовах системних змін: Теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2007 р.), «Методологія та технології практичної психології в системі вищої школи» (Київ, 2007 р.), «Актуальні проблеми практичної психології» (Херсон, 2009 р.), «Современные проблемы психологии развития и образования человека» (Санкт-Петербург, 2009 р.), «Суб'єктно-особистісні виміри психологічної освіти» (Херсон, 2009 р.), «Актуальні проблеми практичної психології» (Полтава – Київ, 2010 р.), «Экология образования: актуальные проблемы» (Северодвинск, 2012 р.), «Психология труда и профессиональное развитие педагога: актуальное состояние, проблемы и развитие» (Бирск, 2012 р.), «Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи»

(Краснодар, 2013 р.), «Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави» (АР Крим, Ялта, 2013 р.), «Вопросы психологии, педагогики и образования: интеграция науки и практики» (Москва, 2013 р.), «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (Харків, 2013, 2015 рр.), «Практична психологія ХХІ століття: проблеми та перспективи» (Горлівка, 2013 р.); «Wyzwania współczesnej edukacji – terapia, inkluzja, wspomaganie rozwoju» (Nowy Sącz, 2014 р.), «The art of education» (Nowy Sącz, 2014 р.), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин», (Кам'янець-Подільський, 2014 р.). Результати дослідження доповідалися на 4 всеукраїнських науково-практичних конференціях (Запоріжжя, Київ, Кривий Ріг, 2006–2013 рр.); на регіональних (міських) науково-практичних конференціях та семінарах (Кривий Ріг, 2010–2015 рр.); на засіданнях лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (2012–2015 рр.).

**Публікації.** Зміст та результати дисертаційного дослідження знайшли своє відображення у 60 публікаціях автора, в тому числі у 4 монографіях (1 – одноосібна), 3 навчально-методичних посібниках (з них 2 – із грифом «Рекомендовано до друку Міністерством освіти і науки України», 1 – одноосібний), 21 одноосібній статті у наукових фахових виданнях, серед яких 15 – у фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України, та 6 – у зарубіжних наукових виданнях.

**Структура й обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, п'яти розділів основної частини відповідно структурованих, висновків, списку використаних джерел, що містить 607 найменувань (з них 39 – іноземною мовою) та 9 додатків на 56 сторінках. Основний зміст роботи викладений на 405 сторінках, ілюстрований 32 рисунками на 17 сторінках та 46 таблицями на 18 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 529 сторінок.

## **РОЗДІЛ І ГНОСЕОЛОГІЧНІ ДЖЕРЕЛА ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ МЕТОДОЛОГІЧНОГО СИНТЕЗУ**

У даному розділі визначено ключові моменти філософсько-антропологічної та психологічної парадигм дослідження проблеми становлення і функціонування особистості у контексті освоєння системи правил внутрішнього самовдосконалення і саморозвитку.

В якості перспективного методологічного (постнекласичного) підґрунтя вивчення феномену особистісного становлення означено інтегративний синтез теоретичних концептів, що дозволяє осмислити специфіку нелінійного особистісного розвитку в умовах багатofакторності і різноспрямованості впливів.

### **1.1. Філософська парадигма проблеми становлення особистості**

Дослідження особливостей суб'єктогенезу у вимірах соціокультурного простору займають одне із центральних місць у філософській антропології (М. Scheler, Н. Plessner, А. Gehlen, Е. Rothacker, Е. Hengstenberg & ets.; М.О. Бердяєв, Г.В. Гребеньков, Г.В. Єльнікова, В.С. Ларцев, О.Т. Москаленко, В.І. Муляр, В.П. Сержантов та ін.) і детермінують категоризацію філософської парадигми формування і самовиховання особистості у змінних умовах життєтворчості. Презентації гносеологічних джерел проблеми становлення особистості розкривають свій зміст у декларуванні оптимальної системи цінностей і правил внутрішнього самовдосконалення і саморозвитку людини, що в єдності забезпечує виникнення і розвиток особистості як «цілісного і унікального духовно-тілесного феномену» [113, с.133].

У філософсько-культурологічному дискурсі поняття «особистість», як наголошує у своєму дисертаційному дослідженні В.С. Ларцев, «найповніше

втілює в собі суттєві риси того певного типу людей, яким притаманна негнатовна біосоціальна активність, трансцендентне прагнення до свободи, особиста незалежність та творча діяльність в різних сферах суспільного буття, значущість персонального внеску в перетворення навколишнього світу, самоусвідомлення моральної і правової відповідальності» [222, с.9]. Означені властивості активного суб'єкта життєтворчості набуваються у процесі особистісного становлення.

Становлення – вузловий елемент універсального розвитку, пов'язаного із трансформацією якісної сутності на засадах реальної можливості перетворення (абсолютний рух субстанції, буття). Водночас, глибинною причиною і смыслом суб'єктивного становлення є притаманна індивіду апріорі сутнісна неповнота потенційних можливостей роду, яка може бути нейтралізованою завдяки екзистенційним вимірам свободи життєтворчості. У даному контексті універсальним способом становлення особистості виступає діяльність як самодостатня основа перетворення індивіда у творчу індивідуальність – активно-пошукову, цілісну особистість

В історії філософії чітко вирізняються, принаймні, два підходи щодо інтерпретації змісту поняття «становлення». Перша позиція походить із буття кінцевих формоутворень і розглядає становлення лише як момент існування, фазис буття кінцевого. Даний підхід властивий, зокрема, Платону, який визначає самодостатність буття та функціональність становлення, адже «чого не було раніше і що з'явилося вже пізніше, те не може існувати, минаючи виникнення і становлення ... » [336, с.242–243].

Інша позиція декларує, що становлення пов'язане не лише із формоутворенням, а є модусом, іманентно притаманним атрибутом всезагального, що розкриває його (всезагального) зміст (Геракліт, І. Кант, G. Hegel & ets).

Теоретичне обґрунтування проблеми становлення особистості у новітній історії філософії також визначається двома основними напрямками. Перший з них ґрунтується на ідеї про розум як універсальний імператив

особистісного буття індивіда і головну засаду побудови суспільних відносин (І. Kant). Таку оптимістично-раціоналістичну методологію дослідження проблем становлення особистості розробляли Г. Сковорода (концепція «спорідненої праці»), F.-W.von Humboldt (ідея про величність людини, її внутрішнє достоїнство), К. Marx (праця як іманентно головна сфера формування особистості) та інші філософи.

Другий напрямок пов'язаний із формуванням «філософії життя» і виразився містичним песимізмом А. Schopenhauer (воля до самореалізації, самоствердження) та містичним оптимізмом Ф. Nietzsche (воля до влади як засобу самореалізації), що абсолютизували волю як детермінанту людської діяльності, проте висновки зробили різні. А. Шопенгауер [550] запропонував особистості звільнитися від власного егоїзму настільки, що це фактично означатиме самознищення, самозаперечення. Потрібно, за думкою вченого, дійти до такого стану втрати індивідуальності, коли вже немає жодних мотивів, коли індивід розчиняється в інтуїції, втрачається в об'єкті. Ф. Ніцше, навпаки, закликав до максимальної досконалості шляхом заперечення не тільки власного «Я», але і інших. У філософії Ф. Ніцше становлення – це суто внутрішній процес самовдосконалення людського духу, конкретні формоутворення якого зовні виражаються не у соціальних ролях і статусі, а у вчинках [314]. Однак, і на цьому слід наголосити окремо, ніцшеанський варіант становлення, хоча й визначає «вчинкову» філософію, є, в основному, філософією асоціальною, імморалістичною. Становлення особистості не передбачає співчуття до ближнього, благо мислиться як реалізація своєї «волі до влади», свобода – у свободі від інших. Надлюдина Ф. Ніцше – ідеал, до якого прийде людина, відкинувши наявні і багато в чому вже не потрібні цінності [цит. за 314, с.17]. У даному випадку можна погодитися із Г.В. Гребеньковим [113, с.139], який наголошує, що методологічно вірно вирішена проблема, спричиняє для людини сповідання тих цінностей, які, кінець кінцем, призводять її до катастрофи, як і всю культуру, засновану на ніцшеанських етико-естетичних максимах і нормах.



Метарівнем філософсько-антропологічних міркувань новітнього часу щодо осмислення сутності становлення особистості може бути означено питання детермінації даного процесу взаємодією суб'єкта із соціальним середовищем. Зокрема пріоритетність соціуму при формуванні особистості простежується у концепціях «людини юридичної» (Georg Hegel), «людини політичної» (Thomas Hobbes), «людини економічної» (Karl Marx). У цих теоріях суспільство визнається підґрунтям тотального процесу набуття людиною своєї сутності, що обумовлює життєдіяльність людини, наділяючи її лише правом послідовного пізнання і дотримання суспільних законів; свобода розглядається в якості зовнішньої щодо індивіду «пізнаної необхідності», а обов'язок в якості зовнішнього «категоричного імперативу». А отже, соціальне середовище визнається і рушійною силою, і причиною становлення.

Одна з найбільш послідовних соціальних герменевтик у рішенні питання щодо причин і умов, динаміки і механізмів становлення особистості належить Г. Гегелю, який тлумачить означений процес як прояв саморозгортання Абсолютної ідеї: «Я» як суб'єктивний особистісний початок є моментом діалектичного процесу, що містить у собі і розвиває із себе єдність індивіда та духовної історії людства («Феноменологія духу» та «Філософія духу»). Відповідно до такої сентенції, суб'єкт підключається до культури шляхом долучення до різних форм усезагального, тоді як людські прояви почуттів, бажань, потреб виводяться Г. Гегелем за межі культури, оскільки для світової історії вони не є значущими і не впливають на її перебіг.

Теоретичне ігнорування особистості, спрощення проблеми індивідуального простежується і у концептуальних позиціях К. Маркса, в яких особистість отримує зміст свого життя від класу: людина не має своєї внутрішньої природи, вона є класовою економічною істотою.

Догматизація та явна антиперсоналістична спрямованість марксизму, як підкреслює Г.В. Гребеньков, призвели до того, що на довгі роки

вітчизняна педагогіка і психологія, філософія та соціологія ніяк не могли відійти від спрощених уявлень про детермінізм людської діяльності і поведінки, зводячи його до взаємодії двох факторів як джерел становлення особистості: спадковості та середовища, біологічного та соціального [113, с.137]. У реалізованих на означених принципах моделях і міфологемах не визнавалися можливості саморозвитку, самоздійснення, самодіяльності, самотворення людини, не визнавалися людські рішення і вільні дії, вчинки.

На протипагу подібного роду уявленням створювалися інші, протилежні концепції «єдиного» М. Stirner, «людини абсурду» А. Камю, тотального персоналізму М.О. Бердяєва та С. Кьєркегора, ціла система форм тотального спростування всіх суспільних абсолютів Л.І. Шестова, «єдиної єдиності» М.М. Бахтіна, «переоцінки всіх цінностей» Ф. Ніцше. У цих теоріях із різною мірою значущості робився явний акцент на спростуванні провідної ролі у процесі становлення соціальних детермінант і заміні їх волею, інстинктами, «життєвим поривом», тобто висловлювалася ідея, що особистість не є простим продуктом генетично успадкованого родового змісту. Усвідомлення ілюзорності ідеалу всезагального звільнення у контексті раціоналізму зумовило намагання філософської думки втілити в життя практики індивідуальної свободи, що тлумачиться як відмова від наслідування загальнозначущих цінностей і необмеженість творчої самореалізації у найрізноманітніших сферах життєдіяльності [209].

У ХХ ст. особливу роль у конституванні становлення особистості як предмета гуманітарного дослідження зіграв європейський екзистенціалізм (М. Heidegger, Е. Husserl, К. Jaspers, Е. Mounier, Ж.-П. Sartre & ets.), що зумовив специфічне усвідомлення унікальності буття окремої людини у конкретний момент часу і простору як спів-буття з іншими. Саме екзистенціалізм сформував нову світоглядну парадигму особистості, що радикальним чином узабарвила її життєдіяльність як проблему сенсожиттєву для індивіда та соціуму і водночас глибоко інтимну для кожної особистості.

Сереном Кьєркегором (S. Kierkegaard), данським теологом і філософом кінця XIX ст., чий дослідження вважаються джерелом сучасного екзистенціалізму («екзистенційної діалектики»), особистість визначається як вищий первинний початок, що вище роду в етичному та аксіологічному вимірах. Означення особистості як істоти суспільної С. Кьєркегор спростовує. Головним у людині, – вважав він, – є її екзистенція (існування) і пристрасть [220]. Процес становлення особистості зумовлює послідовне проведення ідеї та її практичне переломлення у культивуванні егоцентричного емоційно насиченого самозаглиблення, радикальної інтровертованості свідомості. «Жити перед Богом» є ні що інше, як жити «наодинці із собою», – вважав С. Кьєркегор. Вибір цінностей і є становлення особистості, це вибір віри у трансценденцію перед екзистенцією [220]. Проте поза сумнівом найбільш ємне означення своєрідності уявлень про людину у екзистенціалізмі належить французькому філософу Жан-Полу Сартру (Jean-Paul Sartre), який наголошував, що «буття випереджає сутність» [390], а отже людина є вільною від будь-яких зовнішніх детермінацій. Людина здатна «детермінувати» себе сама, своєю вільною дією і, відповідно, людина – відповідальна; вона відкрита майбутньому [цит. за 58, с.83].

Згідно із філософськими ідеями Ж.-П. Сартра екзистенціалізм віддає кожній людині у володіння її буття та покладає на неї повну відповідальність за існування: людина відповідальна за те, чим вона є. Саме людське життя – це можливість само-здійснення. Особистість сама робить вибір між позитивними та негативними можливостями і несе за це персональну відповідальність, що дозволяє їй реалізувати унікальний внутрішній потенціал особистісного зростання [390].

Смисл існування особистості у контексті екзистенційної філософії визначають стосунки із Іншими Я (alter Ego), які є фактами феноменологічної сфери людської сутності, а «світ іншого» – це своєрідний інтенційний об'єкт, якому адресовані почуття людини (Е. Husserl). Інший – це умова існування особистості, що забезпечує можливість самопізнання й, водночас,

можливість вийти за межі свого існування, прийняти своє «буття-для-Іншого» і через нього себе як «абсолютну цінність», стати цілісною особистістю і осягнути сенс свого існування (А. Camus, М. Heidegger, К. Jaspers, Ж.-П. Sartre) [402, с.16]. Екзистенціальна комунікація є універсальною умовою людського буття (К. Jaspers). «Людина знаходить у світі іншу людину як єдину дійсність, із якою вона може об'єднатися у розумінні і довірі», прагнучи істини, – наголошував К. Ясперс [567, с.442].

Новий час, що змінив смисложиттєві цілі історії, пов'язані із християнською телеологією, на телеологію «прогресу» у площині індустріального суспільства, зумовив розгляд людини не як мети, а як засобу досягнення прогресу, що є показником культури взагалі. Глобалізація людської практично-перетворювальної діяльності у сучасному світі та зумовлена цим гуманізація реальності особистісного розвитку обумовлює формування нового типу наукових досліджень, що характеризуються єдністю об'єктивного і суб'єктивного, природного і штучного, природного і соціально-історичного.

Генеza становлення особистості у філософській екзистенційно-гуманістичній антропології розглядається як творчий пошук людиною свого призначення у контексті актуалізації своїх можливостей. Своєрідною кульмінацією в процесі конституювання становлення особистості спеціальною темою досліджень в західній філософії стала стаття А. Maslow «Самоактуалізація» (1967 р.). Вперше в соціальній філософії становлення особистості прямо пов'язується з її самореалізацією і смисложиттєвими орієнтирами (в термінах автора «буттєвими цінностями»). У цій роботі А. Maslow також вперше ввів в науковий вжиток поняття самореалізації особистості (самоактуалізації особистості) і піддав його всебічному аналізу. Цим він фактично конституював у соціальній філософії органічний взаємозв'язок становлення особистості з її самореалізацією і дав поштовх до створення різних напрямків у дослідженні цього взаємозв'язку, насамперед –

етики самореалізації (В. Bosanquet, В. Kroeche, J. Makkenzi, Е. Mounier, J. Royce, & ets.).

У парадигмі екзистенційно-гуманістичної психології сформувалася (60-і роки ХХ століття) також і доктрина самоактуалізації, яку представляють С. Rogers, S. Lenchon, R. Inhlhart. У контексті учіння бути вільним К. Роджерс визначає спрямування особистісної динаміки як рух «від життя згідно з цінностями, уведеними в нього іншими людьми, до цінностей, які він сам тепер відчуває» [376, с.39]; означений рух дозволяє людині ставати більш індивідуалізованою і творчою, здатною на відгук та відповідальність [376, с.41].

Психолого-гуманістичний характер досліджень простежується також у дослідженнях Е. Fromm, який зробив спробу зрізати гострі кути переважно біологізаторської методології фрейдизму в розробці проблем особистості («Мати чи бути?») і поєднати її із соціологічними підходами. Справжнє самовтілення особистості Е. Fromm пов'язує лише з практичною реалізацією принципу буття і адекватної йому форми міжлюдських стосунків – любов'ю. При існуванні людини із орієнтацією і установкою на «модус буття» (на противагу споживацьким тенденціям) в якості передумов Е. Фромм називає незалежність, свободу та наявність критичного мислення. Характерною ознакою такого способу буття є внутрішня активність суб'єкта, продуктивне використання своїх людських потенцій: «...буття передбачає здатність бути активним; пасивність виключає буття... Таким чином, активність – це соціально визнана цілеспрямована поведінка, результатом якої є відповідні соціально корисні зміни» [517, с.95–96].

Вагому роль у становленні принципів сучасної філософської антропології відіграє структуралізм, зорієнтований на аналітичне дослідження моделей (структур) соціальних та культурних феноменів із урахуванням історичного та соціокультурного контекстів (R. Barthes, J. Derrida, J. Lacan, С. Lévi-Strauss, F.de Saussure, M. Foucault & ets). Сутність філософського структуралізму (від лат. *structura* – будова, розміщення,

порядок; абстрактна ідеальна модель [504, с.502]) означена ідеєю структурної основи соціокультурних об'єктів, що розглядається як відносно стійка єдність елементів, їх відношень і цілісності об'єкта; інваріантний аспект системи [506, с.140]. Підхід структуралістів до вивчення об'єкту передбачає виявлення системи зовнішніх зв'язків даного об'єкту і реконструкцію його внутрішньої структури, що дозволяє створити теоретичну модель, на основі якої інтерпретується досліджуваний матеріал [504, с.502].

Вихідним об'єктом структурного вивчення стали процеси комунікації і відповідні знаково-символічні системи, і перш за все – мова, що інтерпретувалася як семіологічна система (F.de Saussure), долучена до моделювання світу свідомістю людини. Мова, яка утворює сферу символічного, згідно із твердженнями зокрема J. Lacan`s, означає межі життєвого простору людини. Поза нею – «реальне», до пізнання якого у людини немає безпосереднього виходу, і «уявне» – сфера нестійких суб'єктивних утворень (M. Heidegger, J. Lacan, L. Wittgenstein & ets.). Розмежування символічного (уявлюваного, віртуального) і реального (у множинності їх співіснування) методологією структуралізму дозволило продемонструвати нові можливості для наукового теоретизування в умовах сучасності.

Відкритою перспективою розвитку соціальної філософії та філософської антропології ХХ століття у площині гуманістичної системи пізнання визнано також *конструктивізм* (від лат. construction – побудова) – формалістичний напрям, що обмежує дослідження конструктивними об'єктами (функціонально доцільними формами [504, с.237]) і проводиться у рамках абстракції потенційної здійсненності без залучення абстракції актуальної безкінечності [505, с.50].

Конструктивізм (C. Adelman, P. Bourdieu, E. Glaserfeld, E. Guba & ets.) зорієнтований на ідеї невідображувальної природи пізнання предметно-символічної реальності (P. Bourdieu), яка охоплює об'єктивність соціальних структур (поле, група, клас) і соціальних конструктів (перцептивні схеми,

думки, дії). У площині філософії конструктивізму стверджується мовна та культурно-історична детермінованість свідомості, опосередкованість персонального когнітивного досвіду індивідуальними конструктами – своєрідними класифікаційно-оціночними шаблонами, які людина створює для передбачення подій і означення інтерпретаційних схем світосприймання (G. Kelly). Основним епістеміологічним припущенням конструктивізму є трансакційний суб'єктивізм (А.І. Чебан), що пояснює ідею конструктивного альтернативізму (різноманітності векторів концептуалізації подій) та плюралізму істини. Пізнання у даному контексті не є пошуком абсолютної (іконічної) відповідності з онтологічною дійсністю, а тлумачиться як низка послідовних наближень до неї (A. Schütz), пошук придатного і узгодженого із цілями організму і суб'єкта способу (E.von Glasersfeld) моделювання реальності.

Чільне місце в означенні даних тенденцій займають ідеї соціального конструктивізму, що знаменують зміщення вектору уявлень щодо конструювання індивідом моделі реальності на підставі власного досвіду до фокусування на характері міжособистісної взаємодії людей задля конструювання, модифікації і підтримки того, що у певному соціокультурному просторі вважається істинним, реальним і значущим (P. Berger, C. Gergen, L. Hoffmann, T. Luckmann & ets). Основною ідеєю конструктивного спрямування соціальних досліджень є «впорядкування» і «гармонізація» (Le Corbusier) функціонування суспільства [504, с.237].

Послідовність розвитку суспільства кінця ХХ – початку ХХІ століття була означена концептуальними змінами у сфері інформаційних технологій, що спричинило зміну індустріальної епохи модернізму соціокультурною ситуацією постмодернізму, для якої характерними є радикальний розрив із минулим, ревізія всіх культурних та філософських проєктів, що зумовлює тотальність критики класичного раціоналізму (фундаменталізму, об'єктивізму, істинності) і перехід до лінгвістичної парадигми філософії, заснованої на релятивізмі, суб'єктивізмі, анти-теоретизмі [209].

Новації постмодернізму відзначені впливом філософії структуралізму і «нової критики» (R. Barthes, J. Deleuze, J. Derrida, M. Foucault, F. Hvattari, P. Klossovski, Y. Kristeva, J. Lakan, J.-F. Lyotar, філософська спадщина М.М. Бахтина та ін.), що декларують відмову від догматизму, ствердження безперервної варіативності, багатозначності та динамічності реального контенту, творче ставлення до традицій, відкритість. Визнаними філософськими джерелами постмодернізму є також феноменологія (D.von Hildebrand, E. Husserl, E. Levinas, M. Merleau-Ponty, P. Ricoeur, M. Scheler & ets.; Г.Г. Шпет) і герменевтика (K. Apel, E. Betti, Y. Habermas, H.-G. Gadamer, P. Ricoeur, M. Heidegger, F. Shleuyermaher & ets.), що зумовлюють принципи інтерпретації (деконструкції) реальної людини у світі через призму ціннісного плюралізму і свободи комунікації, дискурсу, тексту, інтерпретації.

Діалогічність, культурна поліфонія і зростання толерантності, елімінація (виключення) суб'єкт-об'єктних відношень змістовної сутності постмодерністських поглядів (J. Batauy, J. Bodriyyar, G. Debord, J. Derrida, J.-F. Lyotar, M. Foucault, I. Hasan & ets) створили передумови для вироблення радикальної щодо парадигми модерну методології розуміння особистісного становлення суб'єкта життєтворчості у змінних умовах буття.

Знецінюючи ідеї авторитарної істини, постмодернізм виступає як «некероване зростання складності» (J.-F. Lyotar), під якою розуміється ускладнення буття людини у всіх сферах взаємовідношень із природою і суспільством, «ера безладдя», яке все більше посилюється і має глобальну природу (J. Freedman) [513], ера «насиченої самості» людини, сповненої потенційними можливостями, що позначається на свідомості людини і зумовлює фрагментарність Я-концепції та взаємин відносно певного відрізка часу «вільної гри буття» (C. Gergen) [578, с.16]. Інформаційна культура постмодерну проявляє себе як потужна форма відчуження людини від цілераціонального проектування і соціальної дії, зумовлює перехід від виробництва речей (модерн) до виробництва знаків, символів, інформації [209], що передбачають «деконструкцію» лінгвістичних структур та



соціально-історичних наративів [210, с.49–51]. Розвиток комп'ютерних технологій і засобів комунікації детермінують відхід від централізованого розподілу інформації у межах сучасного соціального середовища, створюють практично необмежені можливості доступу до інформаційних потоків, завдяки чому людина може знаходитися в тому фрагменті інформаційного простору, який є найбільш цікавим для неї у режимі реального (або віртуального) часу і зумовлює світосприйняття із притаманними йому рисами еkleктики.

У площині аналізу концептів постмодерністської філософії як передумови «конструювання інших реальностей» у площині наративного, соціально-конструктивістського світогляду, не можна обійти увагою й міркування Дж. Фрідмана і Дж. Комбса, які в якості дотичних до психологічної практики ідей постмодернізму називають такі:

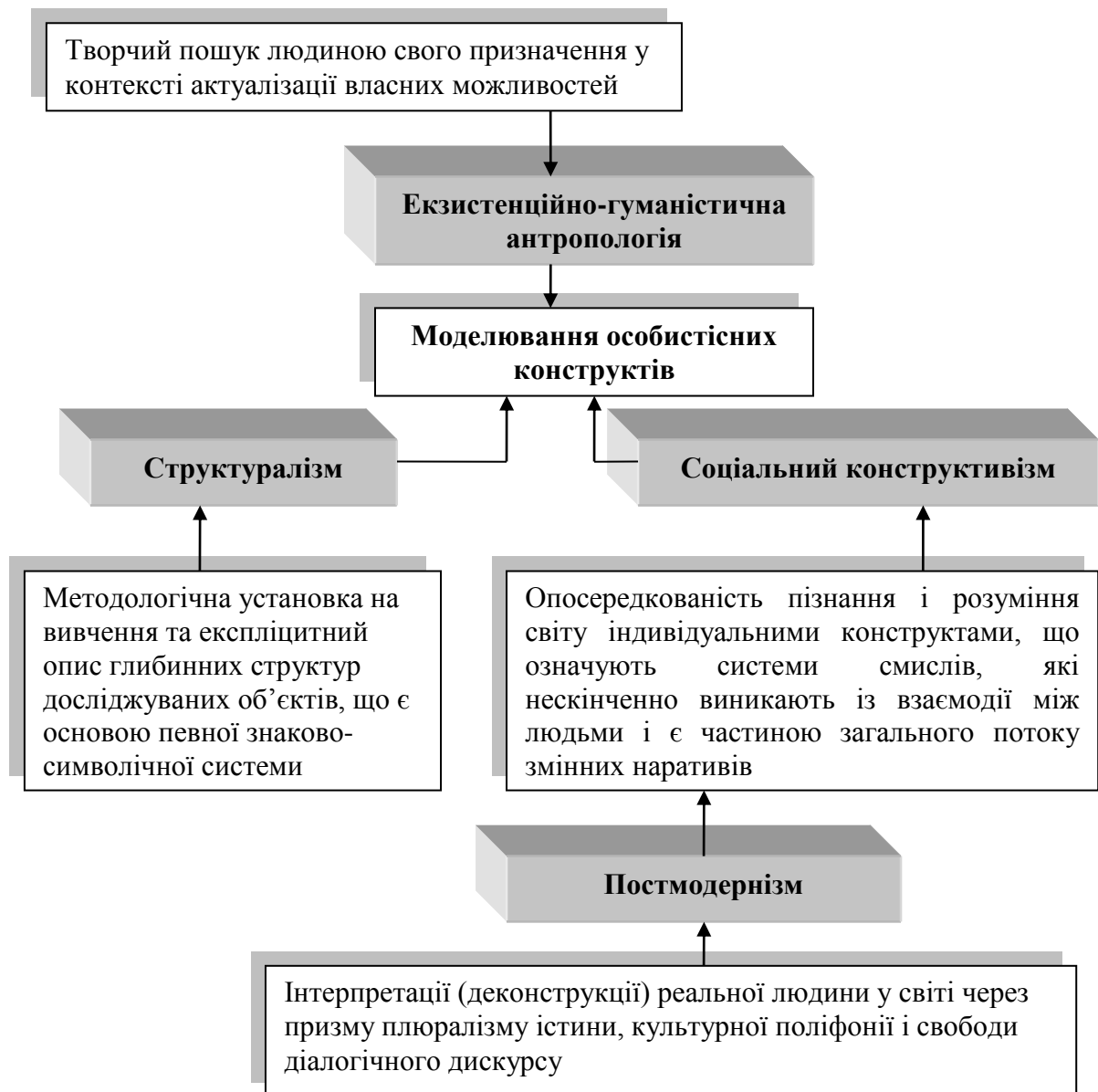
- реальності соціально конструюються: переконання/ вірування, закони, соціальні звичаї – усе те, що складає психологічну основу «реальності» – із часом виникає із соціальної взаємодії; люди спільно конструюють свої реальності (відповідно до моделі П. Бергера та Т. Лукмана щодо соціальної конструкції реальності (The Social Construction of Reality) за посередництвом механізмів типізації, інституціоналізації, легітимізації та конкретизації [38]);
- реальності стверджуються через мову (мовлення), що є об'єктивним сховищем накопичених смислів і досвіду, призначених наступним поколінням (повсякденне життя – це перш за все, життя за посередництвом мови й мовлення); маючи здатність виходити за межі «тут і зараз», мова узгоджує різні зони реальності повсякденного життя й інтегрує їх у значуще ціле. Через мову (мовлення) увесь світ може бути актуалізований будь-якої миті (П. Бергер та Т. Лукман), а отже мовлення – це інтерактивний процес, а не пасивне отримання істин;
- реальності організовуються і підтримуються через наратив, історію: створення історій (як культурних наративів, так і особистих) не лише

дотичне до життя, це й є життя людини (людина організовує свій досвід і свою пам'ять щодо подій життя, головним чином, у формі наративу – історій, вибачень, міфів, причин робити або не робити щось та ін. (J. Bruner));

- не існує абсолютних істин: у площині наративного світогляду людина не здатна об'єктивно пізнати реальність, вона спроможна лише інтерпретувати (суб'єктивно) досвід [513, с.27–38].

Дотримуючись ідеї соціального конструювання реальності, Дж. Фрідман і Дж. Комбс наголошують, що соціокультурні наративи конструюють контекстуальні виміри можливостей, в межах яких людина здатна обирати складові форматування власних наративів (J.Combs, J.Freedman, J.Lajrd). У своєму прагненні осмислити життя людина вибудовує свій досвід подій у часовій послідовності (історії, само-нاراتиви); успіх такої «історизації» досвіду наділяє людину відчуттям безперервності і сенсу її життя, що обумовлює інтерпретаційні схеми подальшого досвіду [цит. за 513, с.33].

Узагальнюючи позиції аналітичного огляду поля філософського обґрунтування тенденцій становлення особистості у змінних умовах сучасного соціокультурного простору, вважаємо можливим означити в якості перспективного методологічного підґрунтя вивчення проблем генези буття людини, і зокрема – комунікативного моделювання особистісних конструктів, інтегративний синтез теоретичних концептів (Рис.1.1.). Означені тенденції обумовлюють подальший теоретичний розвиток і уточнення ідей філософії детермінізму у контексті теорії нестабільності (І.С. Добронравова, Г.В. Єльнікова, В.С. Лутай та ін.), що дозволяє осмислити специфіку нелінійного особистісного розвитку в умовах багатофакторності і різноспрямованості впливів як «результат наближення, поєднання (або сполучення) різних точок зору для досягнення спільно визначеної мети» [142, с.20].



**Рис.1.1. – Методологічний синтез філософських концептів моделювання особистісних конструктів**

У парадигмі сучасних філософських досліджень науковців радянського та пострадянського простору аналіз проблем становлення особистості традиційно здійснюється у контексті системного підходу. Поняття «система», відповідно до інтерпретації В.А. Богданова, – це «продукт абстракції таких реальних усезагальних властивостей явищ, як їхній розвиток, функціонування, будова» [49, с.16]. Розвиток особистості, як і розвиток будь-якої складно структурованої системи, інтерпретується як

своєрідний тип її функціонування, переходу системи на новий рівень функціонального циклу.

Основними засадами процесу становлення особистості можна означити індивідуальність, що детермінує унікальність ставлення особистості до соціокультурних вимірів життєвого простору, самореалізацію (самоздійснення) суб'єкта життєтворчості, що зумовлює найповніше, вільне та цілеспрямоване предметнення сутнісних сил особистості в ході багатогранності генези буття, та смисложиттєві орієнтири. Індивідуальність особистості виступає субстанційним принципом даного процесу, самореалізація особистості проявляється як діяльнісно-процесуальний принцип становлення особистості, а сенс життя репрезентує його світоглядні основи. Означення сенсу життя особистості є діалогічним виміром її спілкування із буттям [296, с.8], що підтверджує тлумачення особистості як єдності психологічної структури і соціальної індивідуальності у філософській теорії особистості О.Т. Москаленка та В.П. Сержантова [292, с.182].

Серед філософсько-антропологічних теорій, що претендують на роль методологічного підґрунтя сучасної персонології, вітально-аксіологічна концепція особистості В.П. Сержантова та його послідовників займає не останнє місце [401; 112, с.222]. Автор даної концепції В.П. Сержантов переконаний, що функцію синтезу у персонологічних теоріях має виконувати «психологічна особистість», або, точніше, система понять, що виражає психологічну структуру особистості, адже основні компоненти психологічної структури особистості, будучи соціально обумовленими і сповненими соціального змісту (свідомість, характер, спрямованість, мотивація), разом із тим являють собою прояв фізіологічної активності мозку і організму в цілому.

Відповідно до вітально-аксіологічної концепції особистості, становлення індивіда особистістю передбачає пізнання ним самого себе (у тих чи інших проявах свого буття) як істоти, що відрізняється від інших, як певної суб'єктивно замкнутої реальності. Це виявляється у факті іменування

себе «Я». Феномен «Я» є власною, автентичною, індивідуально неповторною субстанцією особистості [288, с.208], є свідченням становлення особистості [112, с.222].

Субстанціональним початком активності особистості, що є контекстом здійснення буття, на думку В.П. Сержантова, є життєві (вітальні) функції людини – вектори, аспекти динамічної (функціональної) інтеграції організму у його стосунках із зовнішнім світом [292, с.208]. Вітальні функції відображаються свідомістю і осмислюються як фундаментальні потреби індивіда, що розуміються як базисні зв'язки (стосунки) людини із зовнішнім світом: потреби у розгортанні життєдіяльності індивіда у певному напрямку та усвідомлення нужди у атрибутах зовнішнього об'єктивного світу і у маніпуляціях (консумативних або операційно-праксеологічних) із ними, у інших людях та певних взаєминах із ними. При цьому потреби розглядаються не просто як вираження певної необхідності індивіда у чому-небудь. Вони скоріше тлумачаться як іманентні і необхідні умови буття і становлення людини – вітальне «Я» (Ego Vit), її онтогенезу у всіх його проявах і вимірах: соматичному, соціальному, персонологічному.

Вітальні функції (індивідуально-органічні, сексуально-родові, пізнавальні та соціабельні) передбачають їхню об'єктивацію, являють собою у ході своєї реалізації інтеграцію різних процесів життєдіяльності організму і лежать в основі мотивації поведінки людини [401].

Іншою підсистемою структури особистості, відповідно до вітально-аксіологічної концепції, є система ціннісних орієнтацій, або, згідно із термінологією В.П. Сержантова, аксіологічне «Я» (Ego Ax).

Система ціннісних орієнтацій людини включають у себе цінності суспільства, що функціонують у певній національній культурі: моральні імперативи, естетичні, релігійні та філософські ідеї, правові норми, політичні переконання тощо. Ціннісні орієнтації особистості у контексті особистісного смислу визначають принципи розуміння людиною соціальної реальності, власної поведінки та поведінки інших людей, виступають регуляторами

поведінки, а отже є аксіологічними функціями особистості [292, с.212–213]: (життя і смерть, свобода, справедливість, обов'язок, добро і зло, нарешті, смисл життя як головна інтегральна аксіологічна функція особистості), природа яких детермінована не лише потребами, але й здатністю людини до оціночної діяльності. Ціннісні орієнтації особистості формуються лише в процесі індивідуального засвоєння зовнішніх щодо суб'єкта цінностей – норм, стандартів, імперативів суспільства. Проте щоб ці зовнішні цінності стали для особистості внутрішніми, вони мають бути екзистенційно пережитими, усвідомленими, а відповідно, мають стати потребою, бути оціненими і у якості аксіологічної функції проявлені у вчинкові, тобто мають стати установкою. Надалі, як зазначає Г.В. Гребеньков, щоб дані установки отримали не лише зовнішнє схвалення з точки зору «має бути», стали б цінними у суспільному контексті, але й отримали внутрішню оцінку як цінності у самого індивіда, необхідними є зовнішні соціальні умови, що створюють обставини драматизму і боротьби, пошуку людиною своєї ідентичності [112, с.227].

Аксіологічні функції особистості мають фундаментальні особливості: будучи знаннями, вони набувають форму переконань і функціонують як імперативи внутрішнього життя і поведінки, що існують у свідомості на лінгвістичному рівні і мають соціально-історичну обумовленість. Іншими словами, це вищі внутрішні регулятори людської діяльності, кожна з яких є формою розуміння індивідом самого себе і виражає цільову спрямованість суб'єкта [292, с.213]. Аксіологічні функції особистості не лише характеризуються значною стійкістю, але завдяки їм особистість набуває статус автономного суб'єкта діяльності із властивими йому рисами характеру (ініціативність, відповідальність тощо), що підтверджує положення вітально-аксіологічної концепції щодо «внутрішньої логіки» становлення особистості як її «персоналізації» [112, с.228].

Система ціннісних орієнтацій особистості, або аксіологічне «Я» (Ego Ax), формується на підставі асимілювання всіх доступних індивіду

матеріальних і духовних цінностей у процесі усвідомлювання ним смислу його життя, що не суперечить вітальній структурі індивіда. Цей спосіб усвідомлення вітального «Я» у категоріях аксіологічного «Я» або, іншими словами, певна система зв'язків елементів однієї підсистеми особистості із елементами іншої, утворює третю підсистему особистості – рефлексивне «Я» (Ego Ref) [292, с.211].

В єдності вітального «Я» і аксіологічного «Я» утворюється єдине тотальне «Я» особистості.

Г.В. Гребеньков також розглядає процес становлення особистості у його філософсько-психологічному вимірі як ряд ступенів (форм) індивідуального духовного розвитку людини, пов'язаних із набуттям певної унікально-особистісної психологічної організації, представленої у вигляді стійких аксіологічних за своєю структурою психологічних феноменів – установок; потім на певному етапі життєвого шляху – концепції індивідуальності (характер), необхідної індивіду для вирішення його екзистенційних проблем і, головним чином, проблеми смислу життя. Подальший процес становлення особистості, на думку Г.В. Гребенькова, пов'язаний лише із виникненням нових фіксованих установок, надбудовою та перебудовою характеру, безпосередньою причиною яких є як внутрішні процеси осмислення змінення соціального положення людини у суспільстві, так і глобальні «переоцінки цінностей» [113, с.140].

Тим не менше, становлення відбувається у конкретному соціальному середовищі, що вносить принципові структурні зміни у виявленні і власне виникнення тих чи інших характерологічних утворень – фіксованих установок, і відповідних їм аксіологічних функцій, концепції індивідуальності, у цілому характеру.

Вікові межі рухливі і жорстко не пов'язані із виникненням і проявом тих чи інших властивостей і рис особистості. Вони лише вказують на відповідні нейродинамічні та фізіологічні зміни, що сприяють прояву цих рис. Основною ж передумовою напрацювання стратегії інтенціональності

(стиль поведінки, образ життя, вибір особистісної системи цінностей в якості когнітивної складової основних фіксованих установок, які утворюють основу характеру та ін.), на думку Г.В. Гребенькова, виступає персональна взаємодія людини із ціннісно-сисловою сферою реальності як культурою [113, с.141].

Мірою особистісного існування людини є не даність, а процес набуття «самого себе», що виражається у осягненні смислів буття, відкриття їх та реалізації як цінностей.

Продовженням означених положень вітально-аксіологічної концепції особистості є дослідження В.І. Муляра [296], в якому представлено обґрунтування концепції становлення особистості як органічної єдності в індивідуальності, її самореалізації та сенсожиттєвих орієнтирів в контексті взаємовідносин «індивід – суспільство». Аналізуючи специфіку трансформаційних процесів у сучасному реформаційному суспільстві, В.І. Муляр наголошує на тому, що самореалізація особистості в умовах маргінальних процесів зумовлена особливостями останніх (динамічність, нестабільність, подвійність життєвих стандартів особистості) і означена компенсаційним характером процесу становлення особистості та загострення проблеми особистої ідентичності сучасної людини [296, с.9]. В контексті означеного становлення особистості в діяльнісному континуумі характеризується переходом від зовнішньо детермінованого індивіда до внутрішньо детермінованого, до такого, який свою життєдіяльність будує в контексті потреби власної самості, індивідуальності, особистісної цілісності [296, с.13].

Таким чином, узагальнюючи концептуальні положення історичного екскурсу філософської антропології щодо проблем особистісного становлення людини, можна погодитися із твердженням В.І. Муляра, згідно з яким становлення особистості – це процес перетворення людського індивіда в особистість, перехід від переважно зовнішньо зорієнтованого до переважно внутрішньо детермінованого у своїй життєдіяльності індивіда, який цю



життєдіяльність вибудовує в контексті власного особистісного розвитку, надаючи цьому процесу статусу смисложиттєвої цілі [296, с.8].

Аналіз філософсько-антропологічних аспектів прогнозування та моделювання розвитку особистості у змінному соціальному контексті виявляє недостатність статичної презентації її структури та обумовлює необхідність поєднання ідеалізованих нормативних структурних компонентів із дескриптивними, ідеографічними, що дозволяє виокремлювати регулярні та ситуативні складові прогнозу поведінкових стратегій людини.

Подальше дослідження проблеми становлення особистості, зокрема – під впливом комунікативного моделювання особистісних конструктів, закономірно впливає з контексту ширших філософських та психологічних пошуків сутності людини та детермінації поведінкових конструктів особистості у площині раціогуманістичної світоглядної і методологічної орієнтації.

## **1.2. Теоретико-методологічні засади психологічного аналізу проблеми функціонування особистості**

Особистість – одна із найважливіших метапсихологічних категорій (Г.О. Балл, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський та ін.), що знаходить поняттєву конкретизацію як така якість людського індивіда, «яка дозволяє йому бути відносно автономним і індивідуально своєрідним суб'єктом культури» [27, с.30]. Динамічна структура особистості утворена поєднанням вітальних і екзистенціальних чинників, що обумовлюють часові та просторові (прогресивні та регресивні) зміни системи природних і соціальних якостей на засадах переважного домінування соціальності людини та її психіки (Б.Г. Ананьєв, А.В. Брушлинський, О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн) та пояснюють специфічну вибірковість, активність, індивідуальність та інтегративність особистості [355, с.287].

Функції регулятора поведінки особистості виконують її світогляд, спрямованість і характер (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Б.І. Додонов, А.В. Петровський, К.К. Платонов, О.Г. Спіркін, В.Е. Чудновський та ін.). Виявлення індивідуальності («надособистісного утворення» у термінології Б.Г. Ананьєва) як інтегративного поєднання змістової сутності понять «індивід», «особистість» та «суб'єкт діяльності» є, у площині діалектики розвитку особистості, наслідком гегелівського «заперечення заперечення» – «результатом процесів, які у різних теоріях особистості названі самоактуалізацією, індивідуалізацією, розвитком самоідентичності та ін., а по суті є результатом особистісної самореалізації» – наголошує український психолог П.П. Горностай [107, с.139]. Самореалізація особистості – це процес, який здійснюється протягом всього життєвого шляху індивіда як результат діяльнісного подолання особистістю суперечностей власного розвитку, й передусім – «діалектичне «заперечення» індивіда, що «знімає» і опосередковує вплив індивідних передумов» [107, с.139].

Три рівні особистісного розвитку – дозрівання (розгортання за внутрішньою програмою), формування (інтеріоризація зовнішніх впливів, асиміляція, адаптація) та самореалізація (екстеріоризація, творча діяльність, життєтворчість) доводять, що індивідуальність не формується, а саморозвивається (інколи всупереч соціальним очікуванням), самореалізується [107, с.140–141]. Самореалізація особистості завжди характеризується ситуацією, коли особистість стає суб'єктом свого власного розвитку, що підтверджується і думкою Ф. Баррона щодо визнання основною функцією особистості здатності до проектування себе засобами творчості [28, с.153–159]. Згідно із дослідженнями І.Д. Єгоричевої «базовою особистісною детермінантою самореалізації є спрямованість, базовою суб'єктною детермінантою – рефлексія; базовим видом діяльності – самоідентифікація» [139, с.9].

Феномен самореалізації особистості у динамічно змінюваних соціокультурних умовах є амбівалентним і полісистемним, що зумовлює

його вивчення як поняття інтегративного характеру із високим ступенем абстрагування, зміст якого акумулює вектори соціального і психічного розвитку людини. Саме ця природа самореалізації надає можливість інтерпретувати даний процес як імманентний спосіб становлення суб'єктогенезу особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко та ін.).

Узагальнений огляд інтерпретаційних схем психологічної сутності особистісного розвитку засвідчує існування вражаючої різноманітності альтернативних підходів щодо акцентів даного поняття у персонології, поєднання яких у єдиній несуперечливій системі парадигмального підходу є неможливим (що доводить неефективність моністичного підходу як методологічного принципу пізнання). Водночас аналіз проблем становлення особистості у площині сучасних (постнекласичних) уявлень на засадах системно-інтегративного підходу [24; 541; 563] дозволяє більш повно використати гносеологічний ресурс різнопланових методологічних парадигм, плюралізм яких, за визнанням Г.О. Балла, є цілком закономірним явищем [24, с.11].

У контексті дослідження проблеми функціонування особистості у площині моделювання особистісних конструктів найбільш дотичними нами визнано три основних підходи, системна інтеграція та взаємодоповнення яких дозволяє більш повно трактувати смислове поле досліджуваних явищ:

- теорії когнітивного спрямування (А. Bandura, G. Kelly, W. Mischel, J. Rotter & ets.), орієнтовані на дослідження когнітивних схем та ментального вектора стратегій життєдіяльності особистості;
- екзистенційно-гуманістична персонологія (V. Frankl, S. Maddi, A. Maslow, R. May, C. Rogers & ets.), основний концепт якої спрямований на дослідження унікальних і специфічних значень та суб'єктивних смислів у всій складності і комплексності їхнього виявлення у контексті свідомого вибору та особистісної активності людини;

- дискурсійно-нарративна психологія (J. Combs, M. Crossley, N. Fairclough, J. Freedman, M. Jorgensen, J. Lajrd, L. Phillips, J. Potter, M. Wetherell & ets.; Н.Д. Арутюнова, О.Є. Сапогова, Н.В. Чепелева та ін.), увага якої концентрувалася «на методах конструювання самості» [210, с.25], нерозривно пов'язаної і залежної від мови і лінгвістичної практики, що використовуються у повсякденному житті особистості для розуміння себе та інших людей.

Серед когнітивних теорій особистісного функціонування не останнє місце займає теорія особистісних конструктів Джорджа Келлі (G. Kelly), який одним із перших здійснив аналіз особистості через характеристики її когнітивної сфери у структурі особистісного досвіду із позицій конструктивного альтернативізму. Згідно із означеною теорією суб'єктивний досвід особистості відрізняється інтерпретаційними схемами подій [585, с.55] і, у когнітивному вимірі, передбачає врахування фіксованих форм (те, що людина засвоїла в минулому), оперативних форм (те, що відбивається у ментальному досвіді людини в актуальний момент часу), а також потенційних форм досвіду (те, що з'явиться в ментальному досвіді як новоутворення у майбутньому). Людина сприймає, інтерпретує і оцінює дійсність на підставі певним чином організованого суб'єктивного досвіду, представленого у вигляді системи понятійних моделей, які вона створює і потім намагається пристосувати до об'єктивної реальності – особистісних (властивих конкретній людині) конструктів.

Особистісний конструкт (personal constructs) – це ідея або сентенція, дихотомічна за своєю природою, яку суб'єкт використовує для осмислення, інтерпретації чи прогнозування власного досвіду, життєвого вибору. Біполярна суб'єктивна вимірювальна шкала конструктів реалізує одночасно дві функції: узагальнення інформації (встановлення подібності – полюс схожості конструкту) та протиставлення (встановлення відмінностей – полюс контрасту конструкту) і є способом диференціації та оцінювання реальних об'єктів, ситуацій, іншої людини тощо.

Конструкти надають особистісного смислу подіям, планам, спогадам, висловлюванням, до яких долучаються, через детермінованість інтерпретації способів, якими суб'єкт конструює та реконструює смисл свого життя [584, с.11–12] за посередництвом операцій, рівнозначних процесу індуктивних умовиводів.

Сформульовані людиною конструкти ієрархічно узгоджуються у межах системи: основні конструкти займають центральне місце в ідентичності та екзистенції індивіда [585] і підпорядковують собі простіші, периферійні, конструкти. Персональна система конструктів людини обумовлює специфіку прогнозування і контролю в межах суб'єктивного когнітивного простору особистості. Когнітивна складність особистості визначається кількістю різних конструктів, що нею використовуються. Когнітивно складні люди здатні інтегрувати різноманітні конструкти та розглядати соціальну поведінку під кількома різними кутами і тому мають більшу гнучкість поведінкових сценаріїв [185, с.486]. За словами G. Kelly «людина обирає для себе ту альтернативу у дихотомічному конструкті, за посередництвом якої вона очікує отримати більше можливостей для розширення і ствердження своєї системи» [585, с. 64].

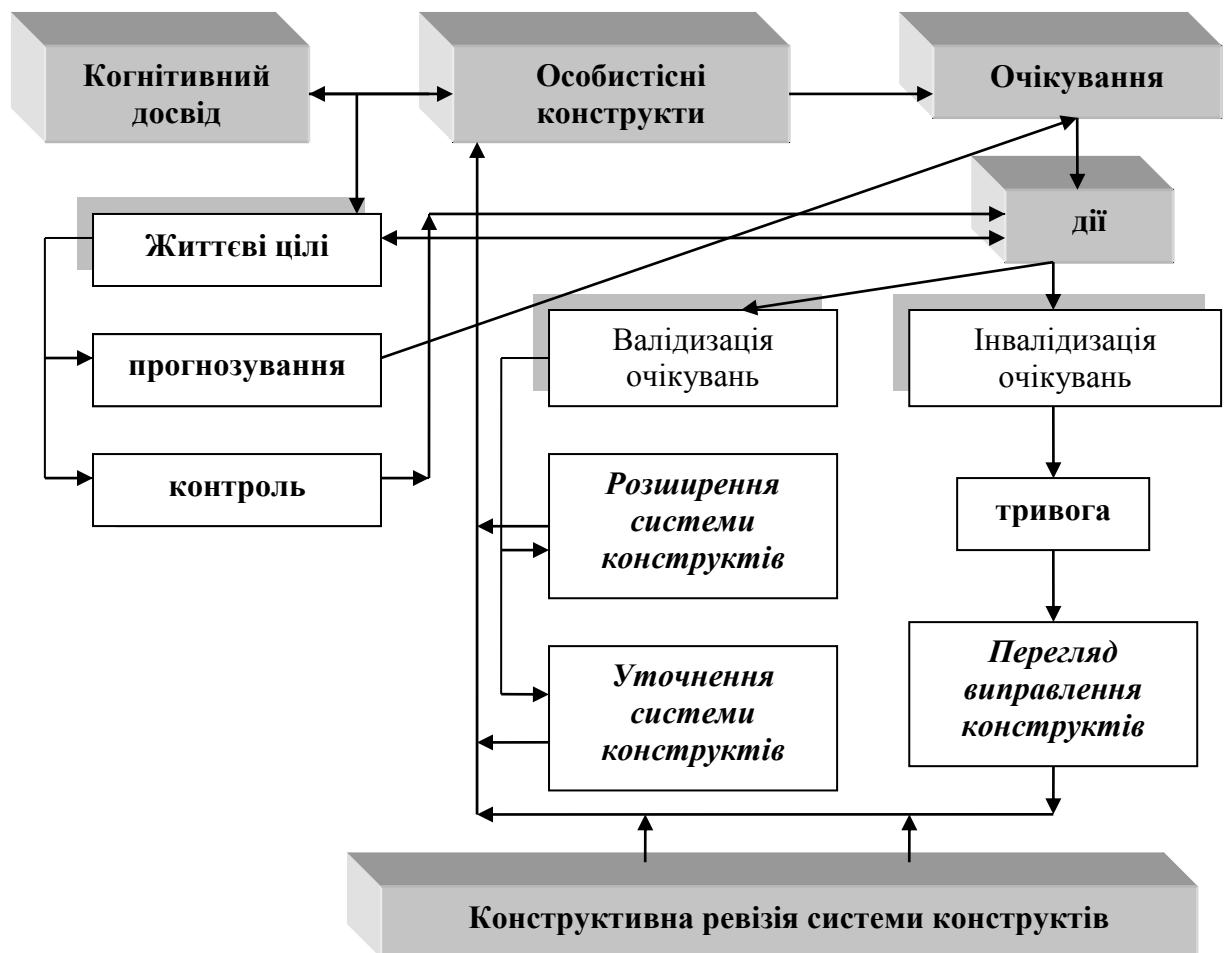
Для ефективного прогнозування подій G. Kelly виділяє дві стратегії:

- розвиток такої системи особистісних конструктів, яка є ефективною відносно певної сукупності подій, що дозволить згодом звужити світ переживань людини лише до цих подій або подій настільки на них схожих, що імовірність труднощів або неточностей у прогнозуванні буде мінімальною;
- менш очевидний шлях – розвиток всеосяжної та надійної системи, що спростовує необхідність обмеження можливого досвіду особистості в силу точного передбачення будь-якої події.

Обидві стратегії G. Kelly об'єднує у понятті продуманого вибору. Очікування ж щодо розгортання суб'єктивно значущих подій у межах персонального досвіду утворюються як природні супутники конструктів, що

усвідомлюються при зіткненні із імовірністю виникнення подій певного роду і мають зміст, пов'язаний із полюсами значущих у даний момент конструктів, які обираються відповідно до реальності. Змінення конструктів відбувається головним чином тоді, коли вони призводять до очікувань, що виявилися неточними і не підтвердилися подіями (процес інвалідазації), в результаті чого людина відчуває тривогу як «усвідомлення того, що події, з якими людина зіткнулася, знаходяться поза межами можливостей застосування її системи конструктів» [585, с.495].

Означена ситуація потребує конструктивної ревізії особистісних конструктів задля пристосування до нових умов існування та відтворення нового смислу (рис. 1.2.).



**Рис. 1.2. – Функціонування особистісних конструктів**  
(за теорією особистісних конструктів Джорджа Келлі)

В основі всієї динаміки конструктів лежать дві суперечливі тенденції: з одного боку, прагнення особистості моделювати конструкти максимально наближено до реальності, що обумовлює прогресивний особистісний розвиток, з іншого – зберігати незмінність, константність конструктів, що пов'язано із стагнацією, невротизацією, психологічними захистами та дезадаптацією особистості. Таким чином, система особистісних конструктів людини являє собою сукупність отриманих на певний момент результатів раціонального процесу спроб і помилок у розвитку того, що складає теорію емпіричного досвіду.

Теорія Джорджа Келлі спричинила широкі подальші дослідження персонального досвіду особистості (L. Bergman, R. Clark, W. Crockett, J. Delia, D. Jackson, C. Mayo, L. Sechrest, D. Switzer & ets.), в межах яких було доведено, що конкретні люди («Інші») виступають для особистісних конструктів індивіда в якості «валідизуючих агентів» [185, с.492]. На деякі положення теорії G. Kelly спиралися також і представники інтеракціонізму (N. Endler, D. Magnusson, L. Nystedt & ets.) у парадигмі пояснення детермінації поведінки особистості психологічним смислом, наданим певній ситуації самим суб'єктом при інтерпретації подій [588].

В контексті даного підходу L. Nystedt наголошує, що ситуація структурується та осмислюється особистістю залежно від зовнішнього контексту, характеристик суб'єктивної семантики, поточних станів суб'єкта та специфічного впливу означених «систем» на селекцію вхідної інформації [592].

Значуще відображення ідеї персональних конструктів G. Kelly простежується у площині інтегративних теорій когнітивно-соціального спрямування (W. Mischel, A. Bandura, J. Rotter & ets.). W. Mischel, зокрема, пояснює варіативність поведінкових схем особистості поняттям «когнітивно-афективні одиниці» (cognitive-affective units), до складу яких входять компетенції, цілі та цінності, стратегії кодування інформації, особистісні конструкти та емоційні реакції [590; 591], що обумовлюють взаємодію

людини із навколишнім середовищем за відносно стабільною схемою варіювання (patterns of variation) у межах когнітивно-афективного простору особистості. W. Mischel наголошує, що ситуації життєдіяльності особистості, ситуативні змінні (situational variables) «впливають на поведінку настільки, наскільки вони впливають на такі особистісні змінні, як індивідуальний спосіб кодування людини, її очікування, суб'єктивна цінність стимулів чи здатність генерувати схеми реагування (response patterns)» [591, с.276].

З метою конструювання (породження) різноманітних варіантів поведінки у відповідних умовах людина, згідно із теорією W. Mischel, залучає компетенції (competencies) когнітивної та біхевіоральної конструкції, що позначають весь масив інформації про світ та ставлення особистості до нього і широко варіюються від людини до людини. Саме тому оцінка компетенцій потребує забезпечення стимулів до демонстрації поведінки: різноманітних очікувань (expectancies), пов'язаних із ситуацією. Внутрішні суб'єктивні очікування визначають характер виконуваної дії. Для перетворення зовнішніх стимулів в особистісні конструкти (personal constructs), що включають концепцію себе (self-concept), погляд на інших людей і власний спосіб дивитися на світ [цит. за 512, с.628], люди використовують когнітивні здібності. Означені способи перетворення і є, за термінологією W. Mischel, стратегіями кодування (encoding strategies) людей, тобто їх суб'єктивними методами систематизації інформації, отриманої від зовнішніх стимулів. Для розуміння сутності когнітивних інтерпретаційних схем людини психологам потрібно спиратися на повідомлення (наративи) суб'єктів, тому що лише вони мають доступ до суб'єктивних когніцій [604].

A. Bandura також підкреслював, що, володіючи мисленням, людина здатна використовувати символи, і особливо мову, щоб перетворити короточасні переживання у відносно постійні зразки поведінки. За посередництвом вербальних та образних репрезентацій людина продукує і зберігає досвід таким чином, що він слугує орієнтиром для майбутньої поведінки. Здатність формувати образи бажаних результатів виявляється у



біхевіоральних стратегіях, спрямованих на досягнення віддалених цілей [цит. за 525, с.379]. Це надає певну стабільність системі «Я» (self system) – свідомим структурам, що дозволяють людині помічати, оцінювати та регулювати свою поведінку (рис.1.3.).

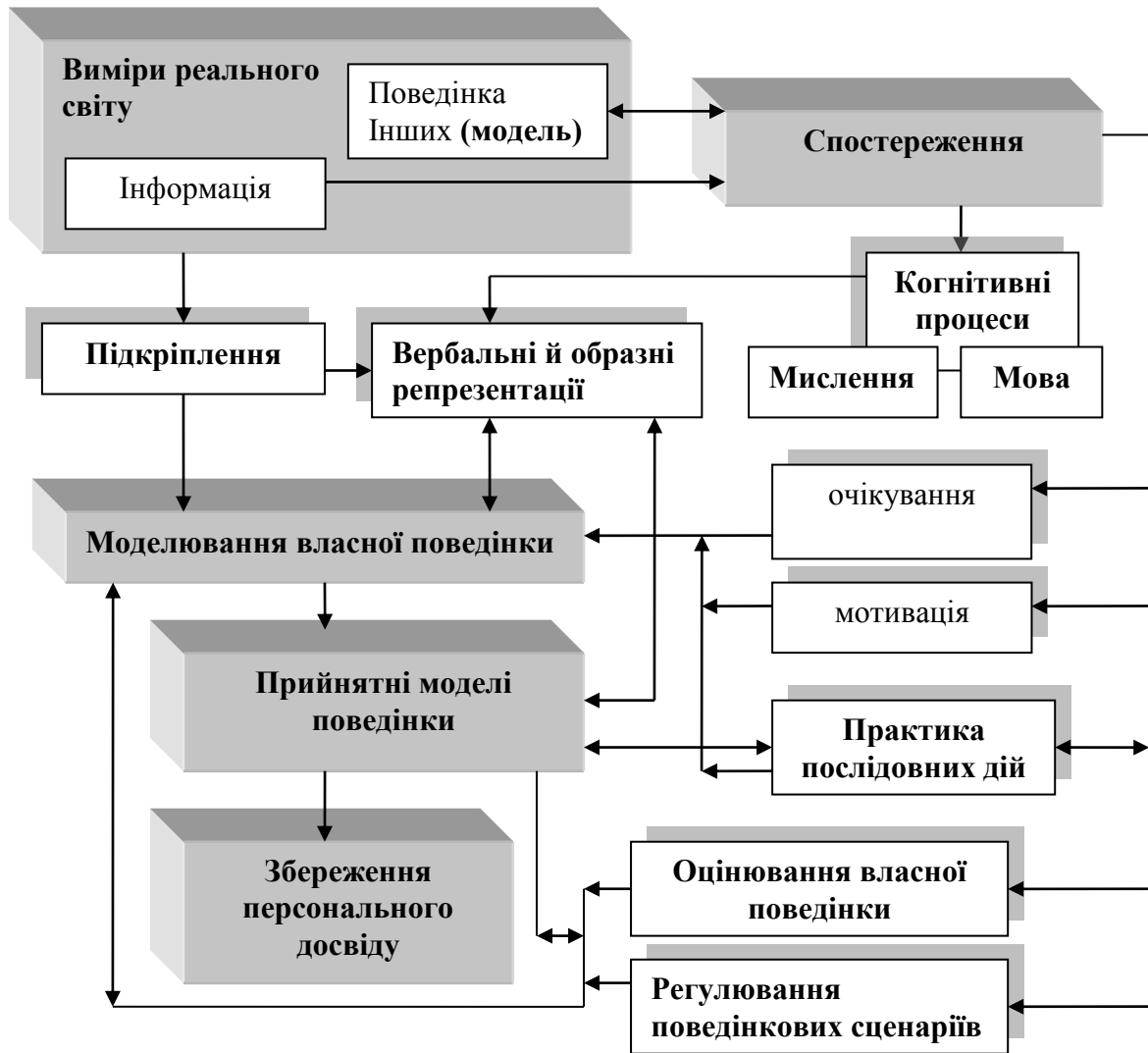


Рис.1.3. – Схематичне представлення моделі навчіння через спостереження (за теорією Альберта Бандури)

Використовуючи здатність до оперування символами, людина спроможна вирішувати проблеми, не звертаючись до дійсної, відкритої поведінки спроб і помилок, передбачати імовірні наслідки різних дій та, відповідно, змінювати свою поведінку [570]. Вербальне передання інформації та спостереження відповідних моделей, навчіння через

спостереження (observational learning), забезпечує основу для набуття складних форм поведінки людини. А. Bandura доводить: фактично всі феномени наслідності, що засвоюються у результаті прямого досвіду, можуть формуватися опосередковано, шляхом спостереження за поведінкою інших людей та її наслідками. Ядром наслідності через спостереження А. Bandura називає уподібнення (modeling), для чого особистість має звернути увагу на модель (зразок для наслідування), організувати і зберегти свої спостереження, спробувати виконати нові для себе дії та мати причину для повторення поведінки моделі. Моделювання (формування та збереження у пам'яті когнітивного образу певної поведінкової реакції через споглядання поведінки моделі), таким чином, передбачає символічне представлення інформації і збереження її для використання у майбутньому [570] в якості орієнтовної основи дій, що впливає на розвиток стандартів соціально релевантної поведінки.

Схожі ідеї простежуються також у теорії Джуліана Роттера (Julian Rotter), заснованій на припущенні, що когнітивні фактори сприяють формуванню реакції людини на впливи навколишнього середовища. J. Rotter зокрема визнає, що особистість (у своїй основі відносно стабільну та цілісну) можна модифікувати доки людина здатна навчатися (learning): «...головним або основним типам поведінки можна навчитися у соціальних ситуаціях, і ці типи поведінки складно поєднані із потребами, що потребують задоволення у посередництві із іншими людьми» [599, с.84]. Поведінку особистості обумовлюють її знання, минула історія та узагальнені очікування (generalized expectancies) у ситуації взаємодії із значущим навколишнім середовищем – «локус контролю» (locus of control) [цит. за 512, с.616]. Прогнозування поведінки у більш широкому діапазоні функціонування особистості J. Rotter виконує на засадах концепції потреб (needs), що розглядає не як стан відсутності чого-небудь, а як індикатори спрямованості дій особистості. Таким чином, теорія J. Rotter`s виходить із того, що найбільш важливі аспекти особистості пізнаються у межах соціального контексту і виявляються

у активному прагненні до мети та створенні стратегій поведінки протягом життя.

Цікавим продовженням дослідження особистісного функціонування у контексті життєстійкості та смислоутворення є екзистенційна персонологія S. Maddi, у контексті якої відображено ключові тенденції гуманістичної концепції особистісного розвитку. Основне положення екзистенційної парадигми психології полягає у тому, що особистісний смисл є важливою детермінантою психічних процесів і персональних дій людини (R. Baumeister, L. Binswanger, M. Boss, P. Delespaul, V. Frankl, H. Reis & ets.): у процесі повсякденного прийняття рішень людина може виходити за межі норм, набуваючи індивідуалізованого, або суб'єктивного смислу (V. Frankl, S. Maddi, R. May & ets.).

В основу концептуальної персонології С. Мадді [266, с.87–101] покладено постулат щодо екзистенційного ядра особистості, в контексті якого декларується значущість (порівняно із біологічними та соціальними) психологічних (когнітивних) потреб у символізації, уяві та судженнях, що є специфічними для людини та універсальними у континуумі культури [266, с.88]. Постійне надходження нового досвіду стимулює розвиток людини; енергійна робота когнітивних функцій збагачує її новими способами розуміння взаємовідносин із світом: «енергійна робота символізації безперервно збільшує кількість доступних індивіду категорій, які він може застосувати щодо досвіду, робота уяви забезпечує потік нових ідей щодо можливостей діяльності, а робота судження приносить нові цінності і переваги» [266, с.89], хоча й не позбавляє онтологічної тривоги через непередбачуваність, невідомість майбутнього. Мінімізувати онтологічну тривогу особистість може, розвиваючи у собі екзистенційну відвагу, життєстійкість.

Поняття життєстійкості, відповідно до персонології С. Мадді, спирається на три взаємопов'язані установки, що визначають специфіку взаємодії людини зі світом: *долученість*, що зумовлює прагнення активної

участі в усьому, що відбувається (протилежна установка – відчуття відчуження); *контроль*, що виявляється в намаганні шляхом боротьби впливати на наслідки подій, що відбуваються навколо (протилежна установка – відчуття безсилля, що переживається як марне витрачання життєвих сил); *виклик*, що передбачає готовність набувати мудрості, навчаючись на власному досвіді – як позитивному, так і негативному (протилежна установка – прагнення простого комфорту і безпеки).

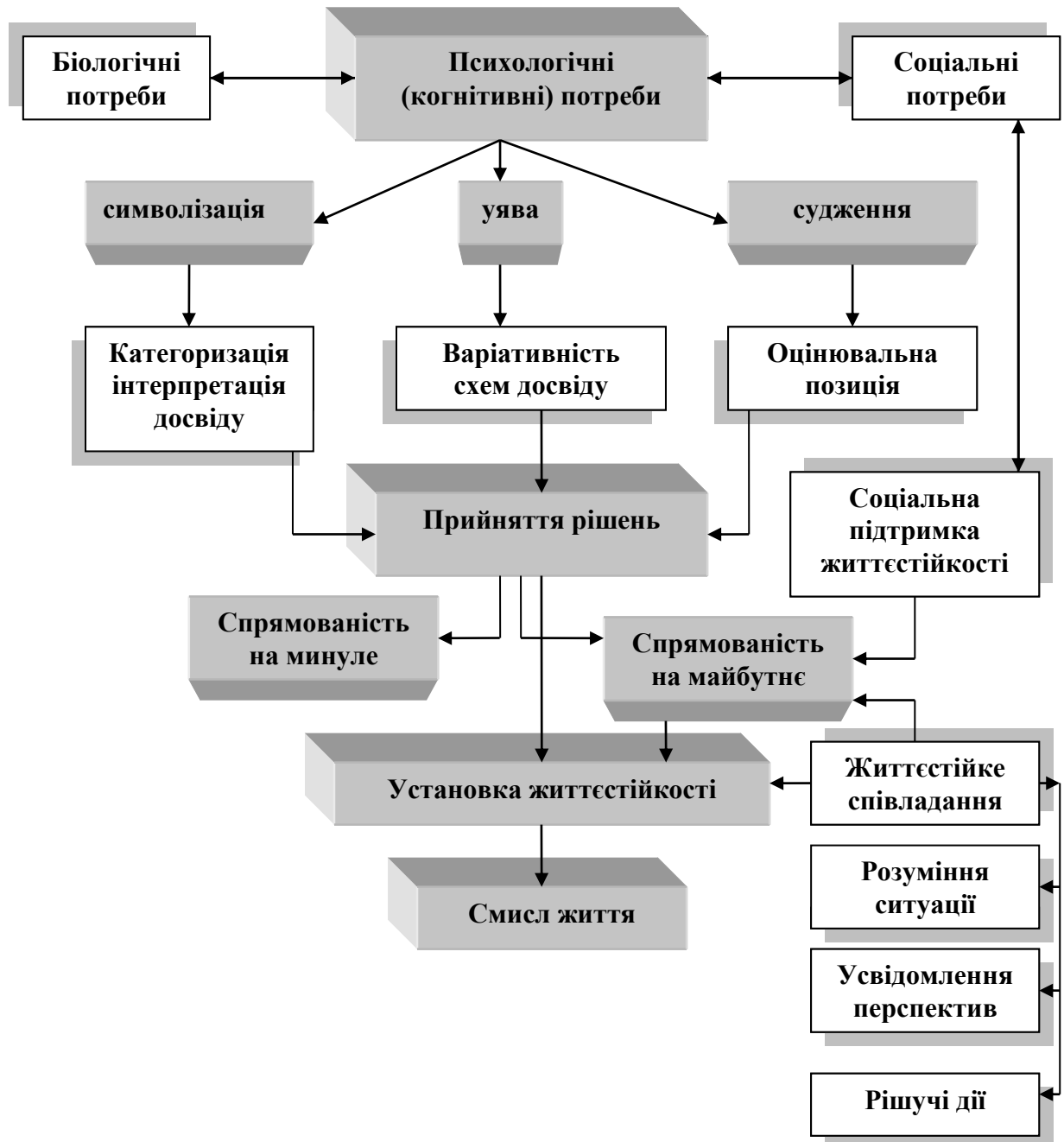


Рис.1.4. – Схематичне представлення екзистенційної психології С.Мадді

Означені установки утворюють життестійкість як диспозицію, що допомагає знижувати і легше переносити онтологічну тривогу, пов'язану із вибором майбутнього [266, с.90], та реалізувати індивідуальну когерентність реального досвіду і суб'єктивність особистості.

В цілому екзистенційно-гуманістична психологія центрована на дослідженні індивідуальної «глибини» (M.Crossley), значенні та унікальності особистісних смислів кожної людини, що детермінують суб'єктивний вибір і спрямування відповідальної активності особистості у суперечливому світі соціальних змін епохи постмодернізму.

Логічним доповненням гносеологічної парадигми дослідження функціональних можливостей моделювання особистісних конструктів суб'єкта життєтворчості є дискурсійно-нарративна психологія (J. Combs, M. Crossley, N. Fairclough, J. Freedman, M. Jorgensen L. Phillips, J. Potter, M. Wetherell & ets.; Н.Д. Арутюнова, О.Є. Сапогова, Н.В. Чепелева та ін.), що виникла і активно розвинулася наприкінці ХХ ст. у Великобританії на засадах соціального конструкціонізму та постструктуралізму (J. Shotter, K. Gergen, J. Potter & ets.). Поле уваги дослідників у межах даного психологічного напрямку зосереджувалося навколо закономірного сприймання людиною реальності за посередництвом мови, що детермінує не лише відображення об'єктів реального світу, але й сприяє їх конструюванню через системи значень. Концептуальні парадигми дискурс-аналізу прагнуть поєднати рівень *langue* (базової структури мови) та *parole* (використання мови на практиці, мовлення) у цілісній репрезентативній сутності дискурсу як «когерентної системи значення» (Ian Parker).

Дискурс (від англ. *discourse* – бесіда, розмова, мовлення письмове або усне) у сучасному психологічному розумінні – це сукупність (письмових і усних) текстів, створених людьми у різноманітних повсякденних практиках [503, с.10], що є формою соціальної поведінки, призначеної для репрезентації соціального світу (у тому числі знань, особистостей і соціальних стосунків) і для збереження соціальних норм і правил [579, с.267].

У парадигмальних вимірах філософії культури Є.О. Кожемякін розглядає дискурс як «регламентовану певними історичними і соціокультурними кодами (традиціями) смислоутворювальну і відтворювальну діяльність, рецепція якої формує або змінює картину світу і моделі досвіду людини» [190, с.14]. Комунікативно-когнітивна природа дискурсу зумовлює його реалізацію за посередництвом тематично виражених семіотичних утворень (мовленнєвих сентенцій, текстів) у цілісності лінгвістичного, ментального і предметного контекстів [189; 190]. Дискурс функціонує як самостійне смислове поле, реальність, що розвивається за відповідними символічними законами і обумовлює сценарії життєтворчості особистості. Суб'єкт надає значення особистісному досвіду за допомогою доступних слів, а отримані значення сприяють формуванню досвіду у межах репертуару інтерпретації соціальної взаємодії за допомогою текстів і спілкування (М. Wetherell, J. Potter). Дискурси моделюють світ, що визначається як суб'єктивно реальний для конкретного носія мови. Приписування значень у дискурсі забезпечує формування соціальної ідентичності суб'єктів життєдіяльності та соціальних відносин, системи знань і значень, концептів поведінки тощо [503, с.25–26]. Індивідуальні параметри конструювання самості і переживання «наділеного значенням досвіду людини» (D. Polkinghorne) засобами мови у площині «реалістичної епістемології» [210, с.76] вимірює нарративна психологія (D. McAdams, D. Carr, J. Combs, M. Crossley, J. Freedman, A. MacIntyre, T. Sarbin, D. Schiffrin & ets.). Доступні людині у контексті певної культури життєтворчості лінгвістичні та моральні ресурси нарративні теорії визнають основним інструментом моделювання та аналізу повсякденного досвіду суб'єкта (досвід переживання, сприймання, інтерпретацій, виборів тощо) як складного когерентного утворення, локалізованого у контексті нарративних структур.

Наратив (англ. і фр. *narrative* – розповідь, оповідання, від лат. *narrare* – розповідати) визначається як текст, особливий вид історії, індивідуально складений особистістю для об'єднання різних елементів самості «у певне

змістовне і переконливе ціле» (M. Crossley) [210, с.115]; «форма дискурсу», через яку людина реконструює і репрезентує минулий досвід для себе і для інших (D. Schiffrin) [цит. за 544, с. 86], ідентифікуючи ключові події життя та сценарії майбутнього. Вибудовуючи власну історію, «людина не лише упорядковує і конструює саму себе як частину сучасного для неї світу, але й створює контури себе-Іншої, яка поки відсутня у бутті, однак може з'явитися як результат здійснення «ідеального проекту» (термін С.Н. Булгакова), обраного даною особистістю для наступної самореалізації», – підкреслює О.Є. Сапогова. У площині означеного автонаратив може розглядатися як «механізм глибокої персональної герменевтично зорієнтованої екзистенційної рефлексії, у якій здійснюється самоінтерпретація, саморозуміння, співставлення і узгодження себе-наявної і себе-проектної» у вимірах персональних смислів [388, с.31]. Єдність і цілісність символічної репрезентації подій життя людини (нарративних структур, автобіографічних історій) зумовлені значимістю ідентифікаційних паттернів подій (сюжетів), що робить нарратив «принципом організації дії людини» (Т.Р. Sarbin) [210, с.83–84]. «Наративна метафора передбачає, що люди проживають своє життя через історії – історії, які формують їхнє життя і викликають реальні, не уявні ефекти, – і що ці історії забезпечують структуру життя», – наголошують Дж. Фридман та Дж. Комбс [513, с.108].

Конструювання особистісного нарративу передбачає інтеграцію суб'єктивних спогадів минулого, сприйнятого теперішнього та очікуваного майбутнього, відповідно до певної моделі нарративної структури (D. McAdams). При цьому людина не «знаходить» себе у нарративі, а скоріше створює себе через певний нарратив (D. McAdams, M. Crossley) [210, с.115–116], беручи на себе відповідальність за безперервне конструювання себе, оскільки у кожного є вибір, яку «історію» вважати своєю. Наративи (життєві історії) означають різні модальності світу, і зокрема – соціальні реальності, що не є абсолютними істинами, проте активно впливають на реальний розвиток особистості [513]. Означене дозволяє використовувати соціально

конструктивістську форму дискурс-аналізу (концепти дискурсійно-нарративної психології) для дослідження способів формування і змінення особистісних ознак людини у процесі соціальної взаємодії.

Системний і розгорнутий характер досліджень проблем особистості, її розвитку у нормі й патології, психотерапії у парадигмах когнітивної, екзистенційно-гуманістичної, дискурсійно-нарративної концепцій психології зумовлює їх значущість у сучасному часо-просторовому вимірі, в епоху постмодернізму. Нами доведено, що ці підходи не суперечать, а доповнюють один одного. Особистісно зорієнтований контекст дослідження даними спрямуваннями психологічної науки смислоутворювальних тенденцій генези буття людини дозволяє долучити означені вище концепти до аналізу перспективних можливостей моделювання особистісних конструктів на засадах методологічного (поліпарадигмального) синтезу (рис. 1.5.).



Рис.1.5. – Схематичне представлення методологічного синтезу персонологічних концептів



На теренах пострадянського простору проблеми означення інтерпретаційних контекстів функціонування особистості також є предметом психологічних досліджень у площині парадигмального синтезу (Г.О. Балл, Т.В. Корнилова, А.В. Шамне, А.В. Юревич та ін.) [23; 198; 540; 563].

Вагому роль у становленні персонологічних принципів у вітчизняній психології відіграли наукові дослідження Л.С. Виготського щодо культурно-історичної природи психіки людини [91]. Ключові ідеї Л.С. Виготського склалися, в основному, у психології пізнавальних процесів та у віковій і педагогічній психології, проте були успішно екстрапольовані у наукову парадигму психології особистості.

Для Л.С. Виготського особистість є тією основою, навколо якої будується вся психіка людини, включаючи діяльність і свідомість, і яка розглядається як безпосередній продукт її соціального життя: «особистість – первинне, що створюється разом із вищими функціями» [92, с.1029], а самі ці функції – «перенесені в особистість, інтериоризовані відносини соціального порядку, основа соціальної структури особистості...Індивідуальне особистісне – не contra, а вища форма соціальності» [92, с.1023].

Серед конструктивних ідей психології Л.С. Виготського можна виділити ідею активності індивіда, що виявляється не лише у теоретичних конструкціях науковця, але й у розробленому ним інструментальному методі дослідження вищих психічних функцій [91, с.245–298]. На шляху подолання натуралістичного біхевіористичного підходу щодо аналізу психологічних феноменів Л.С. Виготський обґрунтовує також і проблему опосередкованого характеру психічних властивостей людини. Використання знаків, за допомогою яких і відбувається оволодіння поведінкою, детермінує перехід до опосередкованої діяльності, що докорінно перетворює психіку, посилюючи і розширюючи систему психічної активності [93].

Погляди Л.С. Виготського впритул підводять до розуміння особистості як особливої форми організації взаємної активності даного індивіда та інших індивідів, де реальне буття індивіда органічно пов'язане із ідеальним буттям

інших індивідів у ньому (контекст індивідуалізації) та водночас індивід ідеально представлений у реальному бутті інших людей (контекст персоналізації). Узагальнення та логічне розгортання концептуальних ідей Л.С. Виготського (активності, опосередкованості та інтеріоризації соціальних відносин) дозволяє А.В. Петровському наголосити, що особистість «виступає в якості своєрідного синтезу власних якостей даного індивіда та інтеріоризованих суб'єктно-інтенційних властивостей інших індивідів» [334, с.238].

Значний внесок у психологічну теорію особистості зробив видатний український психолог Г.С. Костюк. Згідно із його концепцією, індивід стає суспільною істотою, особистістю в міру того, як у нього формуються свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, здатність брати участь у житті суспільства, виконувати соціальні функції [204]. За визначенням Г.С. Костюка, «особистість як дуже складна, цілісна і диференційована, стійка і змінювана система внутрішніх умов, які визначають її поведінку, формується у процесі своєї індивідуальної історії, невіддільної від життя суспільства» [там же, с.148]. Динамічність і стійкість особистості дають їй змогу бути незалежною від безпосередніх впливів ззовні, змінювати середовище відповідно до своїх намірів і планів, створювати умови для власного розвитку.

Наукове дослідження даного процесу методологічно має узгоджуватися із принципом розвитку [203], не зупиняючи особистісної генези, а співіснуючи із нею: особистість, як об'єкт вивчення, повинна мати можливість вільно функціонувати і розвиватися у вимірах, що підлягають емпіричній фіксації і верифікації.

Серед послідовників означених принципів генетичної психології найбільш дотичним до ідеї комунікативного моделювання особистісних конструктів є науковий доробок С.Д. Максименка, який на засадах аналізу в контексті культурно-історичної теорії Л.С. Виготського та методологічних поглядів психологів «лінії Л.С. Виготського» (О.М. Леонт'єв,

П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець, В.В. Давидов) розробив і концептуально обґрунтував генетико-моделюючий метод (як модифікацію генетичного методу), у парадигмі якого основні структури розвитку потрібно не реконструювати, а моделювати, що принципово змінює дослідницьку ситуацію.

Генетичний метод дослідження психіки, запропонований Л.С. Виготським і розроблений його послідовниками у різних модифікаціях (експериментально-генетичний, генетико-моделюючий, генетико-перетворювальний тощо) дозволяє встановити специфічну «одиницю» генетичного аналізу психіки – суперечливу єдність вихідного відношення: «функціонування – розвиток», що є підґрунтям існування будь-якої психічної структури. У контексті вивчення закономірностей становлення особистості важливим явищем є проектування (активне моделювання, відтворення) вищих психічних функцій в унікальному просторі соціальної ситуації розвитку, що пов'язує власне генезис, своєрідну активність особистості і систему соціально-педагогічних умов її функціонування і розвитку. Водночас аналітична складова генетично-моделюючого методу, як наголошує С.Д. Максименко, – «спрямована на виділення змістових динамічних одиниць генезиса і самомоделювання» [272, с.16].

Методологічним змістом досліджень науковців «лінії Л.С. Виготського» є положення про те, що специфічні форми психіки не дані людині від народження, а лише задані як суспільні зразки. Тому психічний розвиток здійснюється у формі засвоєння цих зразків, зокрема, у процесі цілеспрямованого навчання. А отже логіка генетико-моделюючого методу передбачає «не просте фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм психіки, а активне моделювання, відтворення їх в особливих умовах, що і дозволяє відкрити їхню сутність» [269, с.291], дає змогу не лише проектувати процес розвитку, а й моделювати його як у цілому, так і в окремих структурах і механізмах свідомості. «Технологія методу (принцип єдності генетичної і експериментальної ліній розвитку) передбачає

проведення дослідження у максимально «природних» умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю чисельних можливостей моделювання власного розвитку і існування», – підкреслює С.Д. Максименко [272, с.12].

Експериментальні дослідження С.Д. Максименка розкривають «процес руху в психіці привласненого засобу (знаку) – він перетворюється на ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи нові якості особистості, і вже в цьому вигляді визначальним чином структурує подальшу поведінку та діяльність людини» [268, с.28]. Таким чином, генетична психологія С.Д. Максименка досліджує особистість в її реальному саморусі і тим самим долає проблему редуccionізму та «елементності» підходу (рис. 1.6.).

С.Д. Максименко розуміє особистість як форму «існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» [268, с.40]. У цьому визначенні С.Д. Максименко підкреслює головне – особистістну природу людської психіки як вищого рівня розвитку буття, наділеного рефлексією і тому здатного відображати все інше буття і самого себе, що втілюється (в-тілюється) і стає дійсним способом існування конкретної людини в світі. Виходячи з означеного розуміння природи особистості, вчений виділяє в ній такі змістовні, ключові ознаки, як цілісність, унікальність, активність, здатність до вираження, відкритість, саморегуляція.

Вихідною рушійною силою плинності унікальної цілісності особистості С.Д. Максименко називає нужду як «особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини» [268, с.6]. С.Д. Максименко підкреслює, що «нужда породжує і визначає (окреслює) потребоно-мотиваційний простір особистості, але потреби і мотиви не вичерпують і не закреслюють базальну

конститууючу природу нужди [268, с.163], оскільки потреба є частковим і конкретним задоволенням нужди.

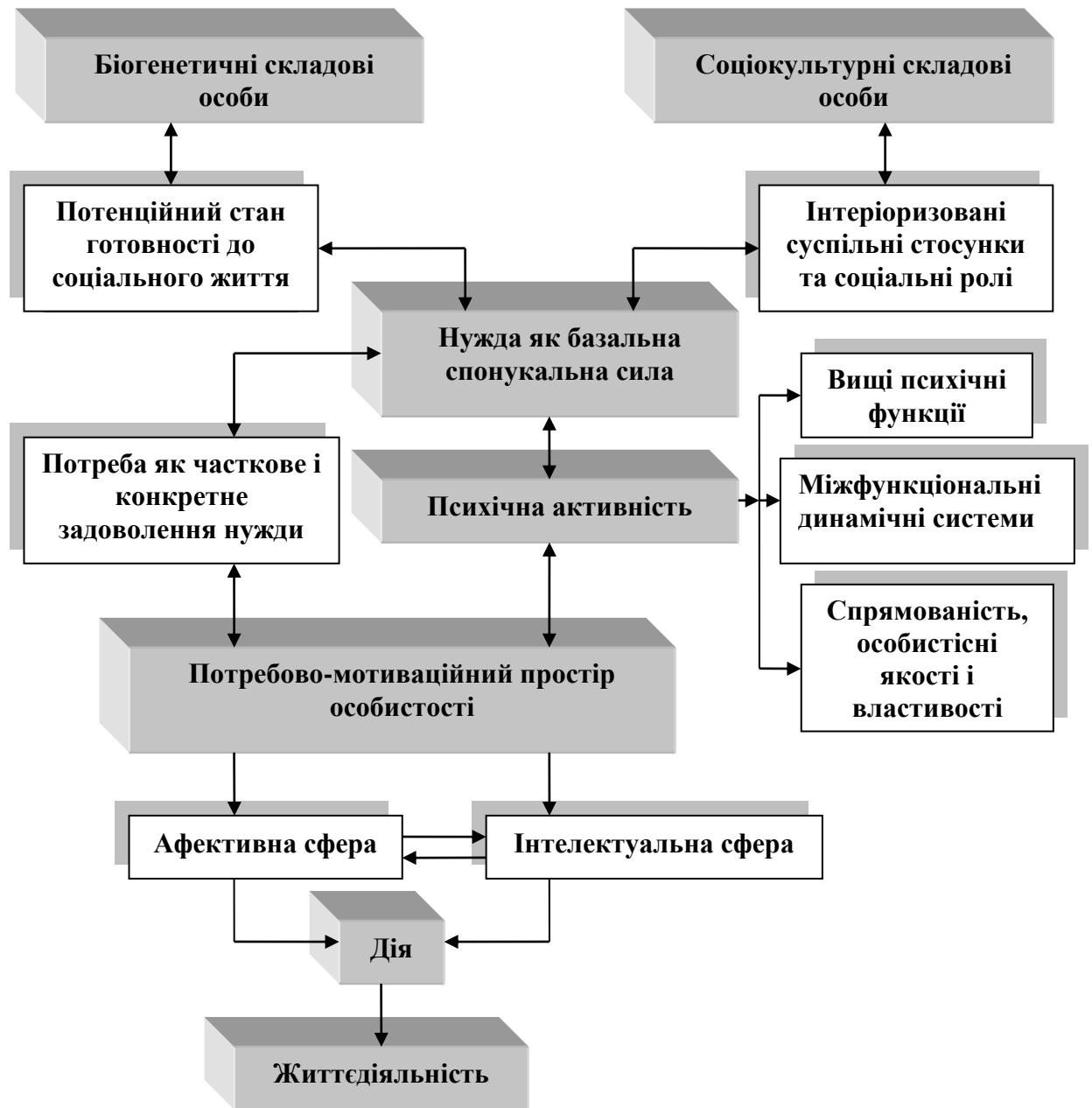


Рис. 1.6. – **Модель функціонування особистості** (у парадигмі генетичної психології С.Д. Максименка)

Розуміння категорії нужди дозволяє С.Д. Максименко говорити не стільки про привласнення соціальних ролей, які задають інтенцію особистісного розвитку, скільки про моделювання: психічне, спонукане нуждою, викликає особливу – особистісну дію людини [268, с.19]. Ця дія у

ранньому онтогенезі є виключно афективною (але особистісною, як унікальна й неповторна і у плануванні, і у виконанні), проте, зустрічаючись із об'єктивною реальністю, вона породжує пізнання. Пізнавальна потреба, трансформуючись далі у інтелект, спричиняє розвиток цілісної когнітивної сфери особистості. Фактично, на думку С.Д. Максименка, «процес становлення особистості як цілісності являє собою ніби вичерпування з існуючої нужди (нужда – жити, бути) тих можливостей, які потенційно могли б бути в індивіді» [268, с.165].

У контексті генетичної психології С.Д. Максименко стверджує, що перспектива життєвого шляху та усвідомлення способів її досягнення робить дії людини впевненими, цілеспрямованими, живить їх енергією. Брак життєвої перспективи або її втрата можуть викликати стан фрустрації, тобто порушення планів, зневіру, безнадійність, відчай. Потрапивши в такий психологічний дискомфорт, особистість втрачає здатність до об'єктивної оцінки фактів життя, виявляє агресивність, роздратованість [269, с.35].

Отже, узагальнюючи результати аналізу ключових персонологічних теорій особистісного становлення, можна констатувати, що дослідження генези буття людини поступово набувало більш складних форм із розвитком соціокультурних вимірів еволюції цивілізації. Віддаючи належне методологічним засадам означених персонологічних теорій, необхідно разом з тим визнати, що найбільш перспективним методологічним підґрунтям аналізу проблеми комунікативного моделювання особистісних конструктів слід вважати інтегративний підхід, що дозволяє у парадигмі еkleктичного синтезу [185, с.579] використати оптимальний теоретичний інструментарій. Методологічний (гносеологічний) аспект інтегративного підходу зумовлює поєднання (інтеграцію) конструктивних складових концептуальних підходів до розуміння і пізнання особистості [24, с.9], у площині якого «положення однієї теорії постають доповненням або продовженням іншої» [107, с.100]. Крім того постнекласичне трактування ідеї розвитку у поєднанні із плюралістичним характером методології має чітко виражений гуманістичний

потенціал [540, с.67], що дозволяє трактувати варіативність онтогенетичного розвитку особистості у контексті найбільш проблемних моментів здійснення буття.

Розгляд особистості як системи конструктів надає додаткові можливості для теоретичного та емпіричного пошуку комплексних амбівалентних пояснень смислуотворювальних закономірностей комунікативного моделювання особистісних конструктів суб'єкта життєтворчості.

### **1.3. Аксіопсихологічні аспекти становлення особистості**

Життєдіяльність особистості як функціонального утворення передбачає реалізацію життєвої позиції людини у реальній активній взаємодії із середовищем, зразки якої формуються у онтогенезі і приймають форму диспозицій, установок, особистісних конструктів щодо характерних ситуацій. За визначенням З.С. Карпенко «аксіогенез особистості являє собою розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, голографія якої обіймає індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний рекурентні ряди із прогресивним ускладненням ціннісно-духовних устремлінь людини» [175, с.11]. Даний дискурс об'єктивно пов'язаний із реалізацією вітальних функцій, спрямованих на оволодіння та засвоєння адекватних їм матеріальних та духовних об'єктів (ідей, принципів, еталонів діяльності тощо), що за своєю сутністю є цінностями. Очевидно, що об'єктом спрямованості людини можуть виступати різнопланові цінності (Ф.В. Бассін, Г.Л. Будінайте, З.С. Карпенко, Т.В. Корнілова, О.М. Леонт'єв, Д.О. Леонт'єв, А.А. Пелипенко, К.К. Платонов, В.П. Сержантов, І.Г. Яковенко та ін.). В.П. Сержантов, виходячи з того, що предметами потреб людини можуть бути як речі, так і ідеї, зводить всі цінності до двох категорій – матеріальні і духовні. Відповідно, під матеріальними цінностями він розуміє знаряддя і

засоби праці, речі безпосереднього вжитку, під духовними цінностями – політичні, правові, моральні, естетичні, філософські та релігійні ідеї [401]. Цінність тим самим виявляється не закріпленою за об'єктом або діянням, в якому вона реалізується; відносний характер цінностей детермінований конкретно-історичним характером тих суспільних відносин, відображенням яких є і ціннісні ідеали, і предметно втілені цінності. «Із зміною суспільних відносин відбувається і переоцінка цінностей: багато з того, що вважалося абсолютним і обов'язковим, знецінюється, і навпаки, нові паростки суспільного буття породжує нові ціннісні ідеали» – наголошує Д.О. Леонт'єв [241, с.23]. Наявність двох основних значень поняття «цінність» означає також Я. Гудечек: цінності в значенні об'єктивно існуючих предметів, подій, ідей, властивостей матеріальних і духовних продуктів, що існують незалежно від суб'єктивних оцінок людей, а також цінності в значенні суб'єктивної значущості, «цінності» для індивіда. Значущість цінності для індивіда розуміється ним, у свою чергу, в трьох значеннях: як властивості речей, на які направлені зусилля людини або які задовольняють його потреби; як позитивно оцінювані індивідом об'єкти; як критерій, на підставі якого різні об'єкти підлягають оцінці [115, с.103]. К.К. Платонов визначає ціннісну орієнтацію особистості як зміст соціального рівня спрямованості особистості, що взаємодіє із значущими для неї оцінками навколишньої дійсності, забарвленими значущими емоціями [337, с.165]. Цінність, що має для індивіда найбільшу значущість, тобто та, що займає найвище положення в його системі ціннісних орієнтацій, визначає провідну спрямованість особистості.

Визначальною закономірністю аксіогенезу особистості є випередження і структурування її цілісними доцільними (ціннісно-цільовими, телеологічними) зв'язками з довкіллям ситуативно-діяльнісних (каузальних) зв'язків, що визначає індивідуальну самобутність окремо взятого аксіогенезу [175, с.11]. Реальність у свідомості людини відображується у сукупності значень та системі смислів: ціннісні об'єкти (матеріальні та духовні)



відображені у індивідуальній свідомості у структурі значень, що мають для людини певний смисл. Досліджуючи феномен смислу, австрійський психолог, філософ В. Франкл визначає його як унікальний, неповторний імператив, що вимагає своєї реалізації [510, с.284–307]. Смисловими універсалами, що кристалізуються у результаті узагальнення типових ситуацій, з якими суспільству або людству довелося мати справу протягом історії, В. Франкл називає цінності [510, с.170–174].

За визначенням О.Т. Москаленка та В.П. Сержантова, смисл – це «віднесеність цінностей до структури особистості, і перш за все до певних вітальних функцій людського індивіда, зв'язок їх із визначеними потребами, тобто місце ціннісного об'єкта у системі тих телеономних відносин (мета – засіб), які вибудовує у своїй свідомості індивід, відштовхуючись від власної структури потреб» [292, с.198].

Відповідно до концептів семіотичної культурології А.А. Пелипенко та І.Г. Яковенко визначають смисл як проміжну сутність світу прафеноменів та світу їх інобуттєвих семіотичних еквівалентів [328, с.12], що є динамічним утворенням, яке, організуючись у завершені ноуменальні структури, опредмечується у кінцевих та одиничних формах і виявляється у похідних причинно-наслідкових залежностях. Означений дуалізм дозволяє науковцям досліджувати глибинну, енергетично забарвлену діалектичну природу процесу смислопородження не лише у колективній культурній творчості, але й у життєтворчості окремого суб'єкта, що реалізує свої екзистенційні потреби [328, с.31].

Ф.В. Бассін, на підставі аналізу категорій значення і смислу у дослідженнях О.М. Леонтьєва [235], наголошує, що смисл притаманний конкретному, емоційно забарвленому переживанню, характеризується не стільки ознаками логіки, скільки ознаками аналогічності, спричиненої глибокою залежністю подібних переживань не лише від свідомості, але й від несвідомого [29, с.23].

Вивчення історії використання поняття «смысл» у філософії, лінгвістиці, культурології та психології дозволило Д.О. Леонтьєву припустити, що за означеною категорією приховується не конкретна психологічна структура, яка має однозначну дефініцію, а складна і багатогранна смислова реальність, що приймає різні форми і проявляється у різних психологічних ефектах [240, с.105]. Виділяючи три площини аналізу смислової реальності, Д.О. Леонтьєв, відповідно, розрізняє також і три аспекти смислу:

- онтологічний – життєвий смысл та відображена у ньому динаміка життєвих відносин,
- феноменологічний – особистісний смысл та відображена у ньому динаміка суб'єктивного образу реальності,
- діяльнісний – смислові структури особистості та відображена у них динаміка діяльності (життєдіяльності) [240, с.113].

Зважаючи на дані методологічні припущення, Д.О. Леонтьєв визначає смысл як «відношення між суб'єктом та об'єктом або явищем дійсності, яке визначається місцем об'єкта (явища) у житті суб'єкта, виділяє цей об'єкт (явище) у образі світу і втілюється у особистісних структурах, що регулюють поведінку суб'єкта щодо даного об'єкта (явища)» [240, с.165].

Внутрішнє ухвалення усвідомлених особистістю смислів виступає необхідною умовою утворення особистісних цінностей. Г.Л. Будінайте і Т.В. Корнілова підкреслюють, що «особистісними цінностями стають ті смисли, по відношенню до яких суб'єкт визначився» [70, с.99], акцентуючи увагу на необхідності не тільки усвідомлення смислів, але і рішення про їх прийняття або неприйняття.

Посилаючись на дослідження М.К. Мамардашвілі, смислові структури особистості Д.О. Леонтьєв визначає як «перетворені форми життєвих відносин суб'єкта» [240, с.126], квазіоб'єкти, що заміщають у структурі особистості її реальні життєві відносини та у своїй сукупності утворюють систему смислової регуляції життєдіяльності суб'єкта і забезпечують

підпорядкування діяльності суб'єкта логіці життєвої необхідності. На засадах виокремлення основних видів психологічних квазіоб'єктів, що можуть слугувати субстратом для перетвореної форми життєвих відносин, Д.О. Леонт'єв розрізняє такі смислові структури:

- особистісний смисл у вузькому значенні терміна, що розуміється як складова індивідуальної свідомості [240], яка відображує життєвий смисл об'єктів та явищ дійсності для суб'єкта та презентує його суб'єкту за посередництвом емоційного забарвлення образів та їх трансформацій [там же, с.181];
- смислова установка, як складова виконавчих механізмів діяльності, що відображує у собі життєвий смисл об'єктів та явищ дійсності, на які ця діяльність спрямована, і феноменологічно проявляється у різних формах впливу на протікання актуальної діяльності [там же, с.184];
- смислова диспозиція, що визначає ставлення до об'єктів та явищ дійсності, які мають для суб'єкта стійкий життєвий смисл, що консервується у формі фіксованої установки і проявляється у ефектах особистісно-смислової та установочно-смислової регуляції, не пов'язаної із мотивом актуальної діяльності [там же, с.213];
- мотив, як смислова структура, що формується ситуативно і визначає систему смислової регуляції відповідної окремо взятої діяльності;
- смисловий конструкт (механізм атрибутивного смислоутворення) – стійка категорійна шкала, представлена у психіці суб'єкта на рівні глибинних структур образу світу, що виражає значущість для суб'єкта певної характеристики (параметра) об'єктів та явищ дійсності (або окремого їх класу) і виконує функцію диференціації та оцінки об'єктів і явищ за цим параметром, наслідком якої є приписування їм відповідного життєвого смислу [там же, с.217];
- особистісні цінності – трансситуативні, стійкі та узагальнені мотиваційні утворення (джерела мотивації за О.Г. Асмоловим), що

проявляються в ефектах смислоутворення, пов'язаного не з актуальною динамікою потреб, а з ідеальною моделлю належного.

Означені структури за своїм смисловим змістом належать сфері життєвих відносин і включені до локалізованої у ній мережі смислових зв'язків. Своєю формою, що обумовлює відмінності між смисловими структурами, вони зобов'язані своєму специфічному місцю і ролі у структурі механізмів регуляції процесів діяльності та психічного відображення, у якій вони тісно переплетені із іншими, не смисловими регуляторними структурами та механізмами.

Схема функціонування взаємозв'язків означених Д.О. Леонт'євим смислових структур (рис.1.7.) відображує ті взаємозв'язки, що реалізуються у процесах смислоутворення [240, с.129]: серед впливів на свідомість та діяльність емпірично можуть бути зареєстровані лише ті, що спричинені особистісними смислами та смисловими установками конкретної діяльності, породжувані як мотивами цієї діяльності, так і стійкими смисловими конструктами та диспозиціями особистості.

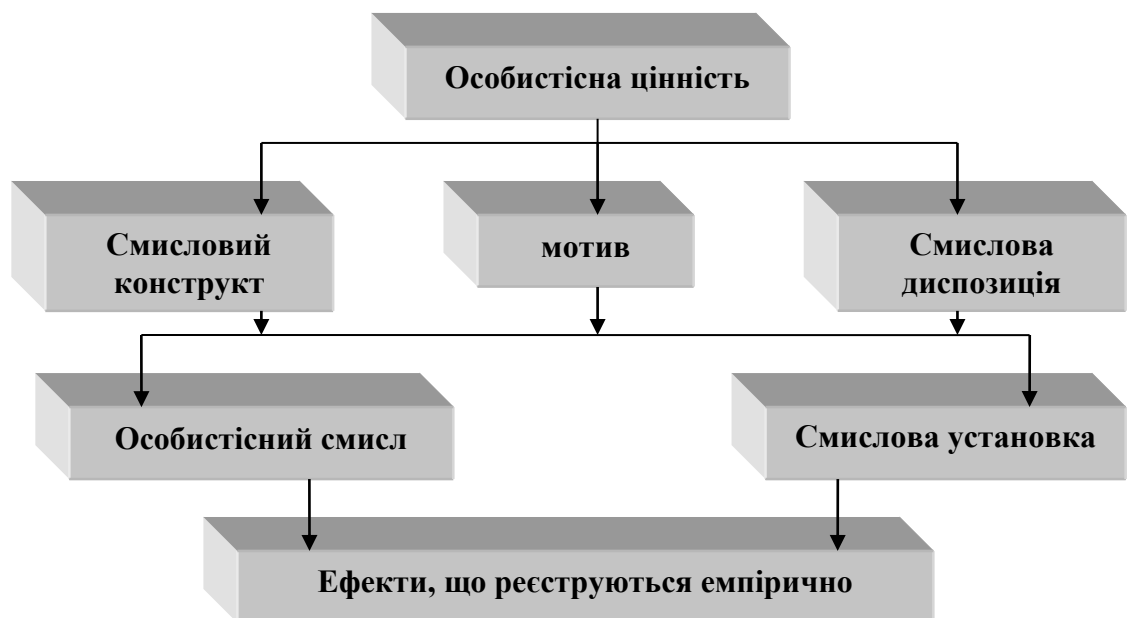


Рис. 1.7. – Функціональні взаємозв'язки смислових структур (за теорією Д.О.Леонт'єва)

Мотиви, смислові конструкти та диспозиції утворюють другий ієрархічний рівень смислової регуляції. Вищий рівень систем смислової регуляції утворений особистісними цінностями, що є смислоутворювальними щодо всіх інших структур. Різномірні смислові структури особистості складаються у динамічну смислову систему – відносно стійку і автономну ієрархічно організовану систему, що функціонує як єдине ціле (О.Г. Асмолов, О.М. Леонтьєв) [18; 240, с.235] відповідно до смислоутворювальних інстанцій та забезпечує структурування відносин суб'єкта із світом і стійкість структури цих відносин.

Розвиток смислу кінцевої мети, проміжних цілей життєдіяльності особистості, зародження задумів, а також формування смислів елементів та смислу ситуації у цілому в операційному контексті безперервно здійснюється у єдності та взаємодії пізнавального та емоційного аспектів (І.О. Васильєв, В.Л. Поплужний, О.К. Тихомиров) [76, с.163].

Особистісні динамічні смислові системи визначаються Д.О. Леонтьєвим як гіпотетичні конструкти, що проявляються лише опосередковано «у формі своєї проекції або у площину діяльності, яка розгортається у конкретній ситуації, або у площину свідомості, рефлексії суб'єктом власної особистісної структури» [240, с.238].

Характерними особливостями всіх елементів аксіологічного «Я» О.Т. Москаленко та В.П. Сержантов [292, с.213–215] вважають такі моменти:

- формою психологічного буття аксіологічних функцій як когнітивних утворень є переконання;
- всі вони мають імперативний характер, а отже є принципами визначення волі;
- всі вони існують у свідомості на лінгвістичному рівні та мають соціально-історичну обумовленість;
- кожна з них є формою розуміння особистістю самої себе;

- всі аксіологічні функції мають телеономний характер, виражають цільову спрямованість індивіда, його скерованість у майбутнє у контексті обов'язкового пошуку смислу життя.

Осмилення дійсності людиною, у тому числі і на рівні особистісного смислу, принципово опосередковане соціальним досвідом конкретного суспільства. Соціокультурними інваріантами індивідуальних смислів виступають значення, що є трансляторами загального, спільного досвіду.

Суб'єктивний аспект значення активно досліджувався у парадигмі психосемантики (Ch. Osgood; Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, О.Г. Шмельов та ін.). Із позицій діяльнісного підходу О.Г. Шмельов визначає поняття «значення» як «одиницю, що репрезентує свідомості координацію предметних умов діяльності і операційного складу діяльності, що регулює діяльність із певними цілями і мотивами» [549, с.28]. При цьому значення трактується як «потрійний морфізм», що включає денотативний зміст (пов'язаний із предметним аспектом діяльності), операційний зміст (операційний аспект діяльності) і афективно-мотиваційний зміст (афективні реакції і переживання). До структури значення долучаються образи предметів, потреб і дій.

О.М. Леонтьєв у контексті аналізу складових свідомості наголошував, що у значеннях представлена «перетворена і згорнута у матерії мови ідеальна форма існування предметного світу» [235, с.141]. Схожа ідея відображена і у дослідженнях В.Ф. Петренко, який підкреслює, що у значеннях фіксуються властивості об'єкта, суттєві із точки зору суспільної практики, тому його можна розглядати як «перетворену форму діяльності», де в якості ознак значення виявляються віртуальні властивості об'єкта, які можуть бути розкриті у певній суспільно значущій діяльності суб'єкта або суспільства як сукупного суб'єкта [330, с.13].

Значення фіксується у структурі знакової системи і не залежить від ситуації, що дозволяє визначати його як «інваріант інформації» (І.С. Нарський) [цит. за 386, с.13]. «Значення, – за визначенням

О.О. Леонтьєва, – це соціально кодифікована форма суспільного досвіду. Ця кодифікованість (пов'язана із потенційною можливістю усвідомлення) є його конституюючою ознакою» [232, с.139]. Значення засвоюються суб'єктом у процесі розпредметнення людської культури, вони є дериватом сукупної суспільної практики, смисли ж є похідними від реальних життєвих стосунків конкретного суб'єкта, від його індивідуальної практики [240, с.89 ]. Значення є елементами системи смислових відносин, тому система смислів особистості має подвійну детермінованість структурою потреб і засвоєною людиною сукупністю значень [292, с.198].

Значення може бути визначене, згідно із функціональним трактуванням даного поняття Д.О. Леонтьєвим, як системна якість, що набувається смислом слова або висловлювання (чи компонентом цього смислу) в умовах єдності смислоутворювального контексту [240, с.382]. А отже, ні значення, ні смисл не є жорстко фіксованими у своїх межах. Будь-яка цінність є єдністю значення і смислу, що й обумовлює ціннісну сутність об'єктивної реальності. Зміст певної цінності існує у вигляді емоційного динамічного образу, який пізніше, при долученні поняттєво-мисленневого компонента трансформується в узагальнене уявлення належної поведінки і далі – у вольове переживання цільового характеру, що становить внутрішній зміст вчинку суб'єкта [175, с.58].

У означеному контексті соціально-психологічною проблемою є співвіднесення особистісних цінностей, що складають «мотиваційну основу людської поведінки» (Д.О. Леонтьєв), із потребами та мотивами. Потреби репрезентують в структурі мотивації актуальний життєвий світ суб'єкта, вони динамічні, їхня ієрархія постійно перебудовується залежно від дійсного стану життєвих смислів суб'єкта [241, с.24]. Особистісні ж цінності, навпаки, репрезентують внутрішній світ особистості, виступаючи виразником стабільного, абсолютного, незмінного. Формуючись, як і потреби, в індивідуальному досвіді суб'єкта, особистісні цінності відображають, однак, не стільки динамічні аспекти індивідуального досвіду, скільки інваріантні

аспекти соціального і загальнолюдського досвіду, який засвоюється індивідом [340, с.26].

Г.Є. Залеський узгоджує особистісні цінності і смисли поняттям «переконання». Переконання, як інтегруючий елемент механізму регуляції активності людини, представляє, на його думку, «усвідомлені цінності, суб'єктивно готові до реалізації шляхом їх використання в соціально-орієнтовній діяльності» [151, с.142]. За словами Г.Є. Залеського, переконання властиві одночасно і спонукальна, і когнітивна функції. Переконання, виступаючи еталоном, оцінює конкуруючі мотиви з погляду їх відповідності змісту тієї цінності, яку воно покликане реалізувати, і вибирає відповідний спосіб її практичної реалізації. Як зазначає Г.Є. Залеський, «переконання носить немовби подвійний характер: прийняті особистістю соціальні цінності «запускають» його, а коли воно актуалізувалося, вже саме переконання вносить особистісний смисл, пристрасність в реалізацію засвоєної суспільної цінності, бере участь в актах вибору мотиву, мети, вчинку» [151, с.142]. При цьому чим вище в суб'єктивній ієрархії знаходиться переконання, відповідне тій або іншій цінності, тим більш глибоке значення надається його реалізації, а отже, і виділеному за його участі мотиву. Ціннісні орієнтації особистості обумовлюють зміст соціального рівня спрямованості особистості, що взаємодіє із значущими для неї оцінками навколишньої дійсності, забарвленими значущими емоціями [337, с.165].

Уявлення про систему цінностей особистості як ієрархію її переконань набуло поширення також в американській соціальній психології (V. Braithwaite, C. Clawson, M. Rokeach, W. Scott, S. Schwartz, D. Vinson & ets.), у межах якої найбільш методично обґрунтованим напрямком дослідження ціннісних уявлень є ієрархічна теорія цінностей М. Rokeach`s. Згідно із означеною теорією система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і становить основу її світоглядних позицій (основу «філософії життя»). М. Rokeach інтерпретує цінності як



стійке переконання людини у особистісній та соціальній значущості певного способу поведінки або кінцевої мети існування порівняно із іншими; цінності зорганізовані у ієрархічні системи. Вплив ціннісних орієнтирів суб'єктів життєдіяльності позначається практично на всіх соціальних феноменах, що заслуговують вивчення (культури, суспільстві та структурах особистості) [597]. Принцип ієрархії цінностей, їх багаторівневості є однією із найбільш важливих характеристик системи ціннісних орієнтацій особистості. Ухвалення особистістю цінностей автоматично передбачає побудову індивідуальної ціннісної ієрархії. Ранг тієї або іншої цінності в індивідуальній системі може визначатися як її абстрактною «висотою», так і її «силою», залежною від дискомфорту, що виникає при неможливості її реалізації.

У наукових дослідженнях сучасних авторів, зокрема Є.Б. Фанталової, Р.С. Пантелєєва, Д.О. Леонтьєва, також відзначається неоднозначність критеріїв індивідуального ранжирування цінностей: їх перевага може бути обумовлена уявленнями про їх абсолютну значущість для суспільства і людства в цілому або ж їх суб'єктивною актуальною важливістю [241]. У зв'язку з цим представляє інтерес концепція С.С. Бубнової, яка разом з принципом ієрархічності виділяє принцип нелінійності системи ціннісних орієнтацій. За її словами, «надзвичайно важливою властивістю системи особистісних цінностей є її багатовимірність, яка полягає у тому, що критерій їх ієрархії – особистісна значущість – включає різні змістовні аспекти, обумовлені впливом різних типів і форм соціальних відносин» [69, с.39]. Структурний характер системи ціннісних орієнтацій особистості, її багаторівневості і багатовимірності визначають можливість реалізації нею цілого ряду різнопланових функцій. Система ціннісних орієнтацій особистості, займаючи проміжне положення між внутрішніми установками і нормами соціального середовища, між мотиваційно-потребовою сферою і системою особистісних смислів, забезпечує взаємодію елементів більш загальної системи «людина». На думку Ю.О. Шерковіна, подвійний характер

системи цінностей, обумовлених одночасно індивідуальним і соціальним досвідом, визначає її подвійне функціональне значення:

- по-перше, цінності є основою формування і збереження в свідомості людей установок, які допомагають індивіду зайняти певну позицію, висловити свою точку зору, дати оцінку. Таким чином, вони стають частиною свідомості;
- по-друге, цінності виступають у перетвореному вигляді як мотиви діяльності і поведінки, оскільки орієнтація людини в світі і прагнення до досягнення певної мети неминуче співвідносяться із цінностями, що увійшли до структури її особистості [545, с.237].

Складна і неоднорідна структура ціннісних орієнтацій особистості, різноплановість виконуваних ними функцій визначають і наявність безлічі класифікаційних моделей ціннісних утворень, що розрізняються критеріями, покладеними в їх основу.

М. Rokeach проводить більш загальне розділення цінностей на основі традиційного зіставлення цінностей-цілей і цінностей-засобів. Відповідно, він виділяє два класи цінностей: термінальні цінності – переконання у тому, що якась кінцева мета індивідуального існування з особистої або суспільної точок зору варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні цінності – переконання у тому, що якийсь образ дій є з особистої і суспільної точок зору переважним в будь-яких ситуаціях.

Термінальні цінності носять більш стійкий характер, ніж інструментальні, причому для них характерна менша міжіндивідуальна варіативність [597].

Д.О. Леонт'єв зазначає, що індивідуальна ієрархія ціннісних орієнтацій, як правило, є послідовністю достатньо добре розмежованих «блоків», що об'єднують полярні ціннісні системи [238]. Зокрема, серед термінальних цінностей протиставляються:

1. Конкретні життєві цінності (здоров'я, робота, друзі, сімейне життя) – абстрактні цінності (пізнання, розвиток, свобода, творчість).

2. Цінності професійної самореалізації (цікава робота, продуктивне життя, творчість, активне діяльне життя) – цінності особистого життя (здоров'я, любов, наявність друзів, розваги, сімейне життя).
3. Індивідуальні цінності (здоров'я, творчість, свобода, активне діяльне життя, розваги, впевненість в собі, матеріально забезпечене життя) – цінності міжособистісних взаємин (наявність друзів, щасливе сімейне життя, щастя інших).
4. Активні цінності (свобода, активне діяльне життя, продуктивне життя, цікава робота) – пасивні цінності (краса природи і мистецтва, впевненість в собі, пізнання, життєва мудрість).

Серед інструментальних цінностей Д.О. Леонтьєв виділяє наступні дихотомії:

1. Етичні цінності (чесність, непримиренність до недоліків) – цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність) – цінності професійної самореалізації (відповідальність, ефективність в справах, тверда воля, старанність).
2. Індивідуалістичні цінності (високі запити, незалежність, тверда воля) – конформістські цінності (старанність, самоконтроль, відповідальність) – альтруїстичні цінності (терпимість, чуйність, широта поглядів).
3. Цінності самоствердження (високі запити, незалежність, непримиренність, сміливість, тверда воля) – цінності прийняття інших (терпимість, чуйність, широта поглядів).
4. Інтелектуальні цінності (раціоналізм, самоконтроль) – цінності безпосередньо-емоційного світовідчуження (життєрадісність, чесність, чуйність).

Серед небагатьох досліджень, спрямованих на експериментальне виділення типів ціннісних систем особистості на основі цілісної ієрархії ціннісних орієнтацій, можна виділити роботу С.С. Бубнової [69], у якій на основі концепції М. Рокеах пропонується трирівнева ієрархічна модель системи ціннісних орієнтацій: цінності-ідеали, що є найзагальнішими,

абстрактнішими (духовні – пізнавальні, естетичні, гуманістичні та соціальні – поваги, досягнень, соціальної активності); цінності-властивості, що закріплюються в життєдіяльності і виявляються як властивості особистості (товариськість, допитливість, активність, доміантність і т.д. ); цінності-способи поведінки, найхарактерніші засоби реалізації і закріплення цінностей-властивостей. Перетин ціннісних устремлінь особистості з площиною ситуаційних, каузально-діяльнісних зумовлень визначає характерну траєкторію життєвого шляху і духовного поступу кожної людини [175, с.12].

За наявності ситуації, в якій можливе задоволення певної потреби, включається особливе регулятивне утворення, що у психології визначається поняттям «установка». У дослідженнях феномену установки можна простежити дві тенденції: по-перше аналіз поняття «установка» як готовності до дії у експериментальній психології і психофізиці у дослідженнях помилок «очікування» та «звикання» при вивченні часу реакції, об'ємно-вагової ілюзії тощо, і, по-друге, аналіз соціального контексту установки (attitude) у парадигмі соціальної психології.

На початку ХХ століття проблема установки стала предметом спеціального дослідження у Вюрцбургській школі (N. Ach, O. Külpe, K. Marbe та ін.), де розуміння установки набуло ряд особливостей:

- 1) поняття установки було поєднано із поняттям активності (хоча і без узгодження із характеристиками свого реального носія, суб'єкта);
- 2) установка (як тенденція детермінування) вперше отримала функціональне визначення як фактор, що спрямовує і організує протікання психічних процесів; тим самим було поставлене питання про співвіднесення діяльності і установки [17, с.14].

Прагнення подолати прийнятий традиційною психологією «постулат про безпосередність» впливу об'єктивної реальності на свідому психіку, що обмежував дослідження реальної дійсності у системному полі психологічних

категорій, обумовив появу методологічної концепції установки Д.М. Узнадзе.

У контексті теорії Д.М. Узнадзе установка розглядається як цілісне відображення, на ґрунті якого може виникати як споглядальне, так і дієве відображення. Воно полягає у своєрідному налаштуванні суб'єкта, його готовності до того, щоб у ньому проявилися саме ті психічні або моторні акти, які забезпечать адекватне ситуації споглядальне або дієве відображення. Воно є «установочним відображенням», а отже, зміст психіки суб'єкта і поведінку в цілому слід визнати реалізацією цієї установки і, відповідно, вторинним утворенням [цит. за 45, с.26].

Згідно із концептуальними позиціями Д.М. Узнадзе у структурі цілісної (глобальної) установки особистості доцільно розрізняти такі складові компоненти:

- 1) первинна установка, яка утворюється на підставі єдності актуальної потреби і об'єктивної ситуації й обумовлює виникнення певного виду діяльності особистості та переживань;
- 2) фіксована установка, що виникає в результаті чисельного повторення і обумовлює стабілізацію первинної (актуальної) установки [цит. за 315, с.130].

В установці імпліцитно даний той зміст, що має реалізуватися у акті діяльності.

Д.М. Узнадзе та представники його школи (Ш.А. Надирашвілі, В.Г. Норахідзе, А.С. Прангишвілі, Ш.Н. Чхартшвілі та ін.), таким чином, послідовно відстоюють ідею про існування первинної установки, що випереджає та обумовлює розгортання будь-яких форм психічної активності. Варіативність психічного життя суб'єкта детермінована активізацією певної установки або такою спрямованістю, динамічним станом, що обумовлюють виникнення психічних дій, необхідних для адекватного відображення середовища і формування актуалізованих переживань у цілісній структурі діяльності особистості. Фіксована установка особистості зазвичай

відзначається стабільністю, вона зберігається як модифікація особистості у певному напрямку і позначається на доцільності поведінки, що свідчить про її диспозиційну природу та узагальненість [315, с.132].

Фіксована установка може напрацьовуватися як на першому рівні психічного – на рівні єдності життєвих (вітальних) потреб і ситуації їх задоволення, так і на рівні об'єктивації – на стикові потреб «я» (вищих потреб) і уявної ситуації. Означене спричиняє можливість установки виконувати мотиваційну функцію і функцію спрямування. [315, с.132]. Створення мотиву, відповідно до теорії Д.М. Узнадзе, передбачає створення відповідної поведінки установки, однак зміст такої установки залежатиме від потреб особистості та арсеналу фіксованих у минулому установок особистісної значущості (смислу).

Аналізуючи концептуальні положення теорії Д.М. Узнадзе, О.Г. Асмолов та М.О. Ковальчук [17, с.17] функціонально акт розгортання діяльності до першого задоволення потреби зображують у вигляді схеми (рис.1.8.):

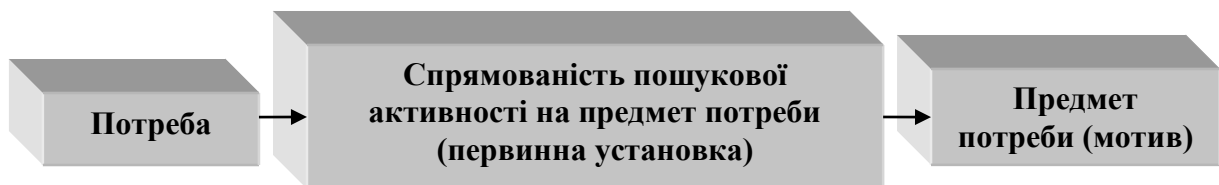


Рис 1.8. – Акт розгортання діяльності (О.Г. Асмолов, М.О. Ковальчук)

Дане положення узгоджується із теорією діяльності О.М. Леонтьєва.

Вагоме місце у становленні теорії установки у психологічній науці та визначенні її значимості у функціонуванні особистості займають дослідження соціальної установки – аттитюду (від франц. attitude – поза).

Соціально-гуманістичний контекст поняття «установка» був означений у соціологічних дослідженнях W. Thomas і F. Znaniecki («The Polish Peasant in Europe and America») як певний загальний стан свідомості, ставлення індивіда як члена групи до цінностей, прийнятих у даній культурі. У психології соціальна установка тлумачиться як фіксована установка на

соціальні об'єкти, що детермінована культурно-історичним досвідом суспільства (групи) та особистісним досвідом суб'єкта під впливом єдності потреб, середовища та соціальних очікувань (О.Г. Асмолов, М.О. Ковальчук, Д.О. Леонтьєв, В.Б. Ольшанський, Ю.О. Шерковін, П.М. Шихерев та ін.). Аттitudи є засобом вербалізованого мовленнєвого вираження цінностей як загальних, абстрактних принципів щодо конкретного соціального об'єкту.

Цікавим у даному контексті є дослідження феномену установки, пов'язане із гіпотезою О.Г. Асмолова про ієрархічно рівневу структуру установки як механізму регуляції діяльності, в контексті якої провідним рівнем регуляції діяльності є соціальна установка, що надбудовується над рівнями цільової та операційної установок [17, с.17–18].

Під операційною (ситуативною) установкою О.Г. Асмолов розуміє готовність, що виникає при передбаченні, що спирається на минулий досвід поведінки у схожих ситуаціях і змінюється під впливом тих умов, у яких в даний момент розгортається дія. На основі операційної установки здійснюється реалізація операції (способу виконання дії), зокрема імовірного прогнозування [17, с.18]. Над рівнем ситуаційної установки розташований рівень цільової установки – готовність, актуалізована суб'єктом після прийняття задачі, в якій представлена мета дії. На провідному рівні регуляції діяльності у моделі ієрархії установки О.Г.Асмолов розташовує соціальну установку (attitude).

Долучена до контексту діяльності, соціальна установка тлумачиться як «ставлення особистості до цінностей, у інтерпсихічній формі виступає як відношення мотиву до мети, яке у своїй генезі виникає лише через відношення особистості до учасників спільно виконуваної діяльності. У своїй же інтрапсихічній, перетвореній формі соціальна установка виступає як особистісний смисл, який і породжується відношенням мотиву до мети» [17, с.18]. Серед складових особистісного смислу О.Г. Асмолов розрізняє когнітивний, афективний та поведінковий компоненти.

У цілісній єдності феномену соціальної установки П.М. Шихирев пропонує опис трьох структурних компонентів:

- когнітивний компонент (cognition) – перцептивний, інформативний – як усвідомлення об'єкту установки;
- афективний компонент (affect) – емоції, почуття – як емоційна реакція, почуття симпатії або антипатії до об'єкту установки;
- конативний (поведінковий) компонент (conation) – як стійка послідовність реальної поведінки відносно об'єкта установки [цит. за 17, с.19].

Установки із цінностями особистості об'єднує загальний для них стан готовності. Як відзначає О.М. Краснорядцева, «готовність діяти тим або іншим чином вже містить в собі оцінку, а оцінювання передбачає установку як готовність певним чином реалізувати цінності» [208, с.26].

У контексті визначення взаємозв'язку понять «установка» та «ціннісна орієнтація» М.В. Шевчук наголошує, що і установка, і ціннісні орієнтації виникають на основі потреб і конкретних ситуацій; взаєностосунки між особистістю й суспільством регулюються як за допомогою установок, так і ціннісних орієнтацій, установки виступають як конкретна форма існування й прояву ціннісних орієнтацій, ціннісний підхід є в той же час установочним, а установочний – ціннісним [542, с.6]. В той же час число цінностей, що може мати в своєму розпорядженні індивід, значно менше, ніж число установок, пов'язаних із конкретними ситуаціями. Більшість авторів (Д.О. Леонт'єв, В.Б. Ольшанський, Ю.О. Шерковін та ін.) дотримуються погляду, що саме цінності визначають основні якісні характеристики установки, маючи більшу суб'єктивну значущість, а не навпаки. Адже, ціннісні орієнтації як регулятивний механізм охоплюють ширший круг проявів активності людини, ніж установки, які у грузинській психологічній школі пов'язуються в основному з біологічними потребами.

Установки, аттитюди і ціннісні орієнтації особистості регулюють реалізацію потреб людини в різних соціальних ситуаціях. В.О. Ядов об'єднує



всі описані вище регулятивні утворення як диспозиції, тобто «схильності», організовані ієрархічно [564]:

- на нижчому рівні розташовуються елементарні фіксовані установки, що носять неусвідомлюваний характер і пов'язані із задоволенням вітальних потреб;
- другий рівень складають соціально фіксовані установки, або аттитюди, що формуються на основі потреби людини у включенні в конкретне соціальне середовище;
- третій рівень системи диспозицій — базові соціальні установки — відповідає за регуляцію загальної спрямованості інтересів особистості в тих або інших конкретних сферах соціальної активності людини;
- вищий рівень диспозицій особистості є системою її ціннісних орієнтації, що знаходяться у відповідності до вищих соціальних потреб, і відповідає за ставлення людини до життєвих цілей і засобів їх задоволення.

Окремі рівні диспозиційної системи відповідають при цьому за конкретні прояви активності: за окремі поведінкові акти в актуальній наявній ситуації; за здійснювані у звичних ситуаціях вчинки; за поведінку як систему вчинків; за цілісність поведінки або діяльність людини. Ціннісні орієнтації як вищий рівень диспозиційної системи, за В.О. Ядовим, повністю залежать від цінностей соціальної спільності, з якою себе ідентифікує особистість. Очевидно, що рівні диспозиційної системи особистості відрізняються також ступенем усвідомленості описаних регулятивних утворень.

Система ціннісних орієнтації є важливим регулятором активності людини, оскільки вона дозволяє узгоджувати індивідуальні потреби і мотиви із усвідомленими і прийнятими особистістю цінностями і нормами соціуму. З точки зору В.Г. Алексеевої, ціннісні орієнтації є формою включення суспільних цінностей в механізм діяльності і поведінки особистості, що передбачає вільний індивідуальний вибір. За її словами, система ціннісних орієнтації – це «основний канал засвоєння духовної культури суспільства,

перетворення культурних цінностей в стимули і мотиви практичної поведінки людей» [7, с.63]. Як зазначає К. Роджерс, потреби можуть задовольнятися лише тими шляхами, які сумісні з системою цінностей особистості і концепцією «Я» [376, с.56]. А.Г. Здравомислов також вважає, що завдяки контрольним функціям ціннісних орієнтації «дія потреб будь-якого роду може обмежуватися, затримуватися, перетворюватися» [154, с.202]. Механізм дії системи ціннісних орієнтації, за його словами, пов'язаний з вирішенням конфліктів і суперечностей у мотиваційній сфері особистості, що виражається у боротьбі між обов'язком і бажанням, тобто між мотивами етичного і утилітарного характеру.

Регулятивна функція ціннісних орієнтації особистості охоплює всі рівні системи спонукань активності людини. Як зазначає у зв'язку з цим А.Г. Здравомислов, «специфіка дії ціннісних орієнтацій полягає у тому, що вони функціонують не тільки як способи раціоналізації поведінки, їх дія розповсюджується не тільки на вищі структури свідомості, але і на ті, які позначаються зазвичай як підсвідомі структури. Вони визначають спрямованість волі, уваги, інтелекту» [154, с.202–203]. Значення системи ціннісних орієнтацій в регуляції розумових і пізнавальних процесів розкривається, зокрема, в працях О.К. Тихомирова, В.Є. Ключко, О.М. Краснорядцевої та інших науковців. За образним визначенням В.Б. Ольшанського, цінності є «своєрідними маяками, що допомагають помітити в потоці інформації те, що є найбільш важливим для життєдіяльності людини, для її поведінки. Що суперечить цінностям, буде неминуче ігноровано – або неувагою, або несприйняттям, або нерозділенням інформації». За його словами, «суб'єкт обирає матеріал відповідно до точки зору, що вже в нього є» [321, с.482].

Роль ціннісних орієнтацій в регуляції вольових процесів розглядається в роботі Ш.О. Надирашвілі [303]. На основі теорії Д.М. Узнадзе ним виділяється три якісно різних рівня регуляції психічної активності людини: об'єктивація предмету, об'єктивація соціальних вимог, об'єктивація власного

«Я». На думку Ш.О. Надирашвілі, об'єктивація власного внутрішнього стану призводить до постановки оцінної задачі, внаслідок чого породжується вольовий процес. Таким чином, вищий рівень психічної активності людини – вольова активність – регулюється ціннісними орієнтаціями індивіда.

У роботах В.П. Сержантова, В.Д. Шадрікова, Є.О. Клімова та ін. ціннісні орієнтації виступають як важливий механізм регуляції діяльності.

Система цінностей, що активно функціонують у суспільстві (особливу роль при цьому відіграє ціннісна традиція), безпосередньо детермінує процеси соціалізації особистості, її гармонійного долучення до контексту соціального існування. Одночасно з цим система ціннісних орієнтацій особистості, будучи віддзеркаленням цінностей соціального середовища, сама може впливати на групові норми і цінності. Індивідуальні ціннісні орієнтації окремих членів групи взаємодіють і через міжособистісні взаємини впливають на колективні цінності (А.В. Петровський). Ціннісні орієнтації, що визначають життєві цілі людини, виражають відповідно те, що є для неї найважливішим і має для неї особистісний смисл.

Цінність, таким чином, є характеристикою не будь-якого об'єкта або способу поведінки, а лише такого, який є бажаним (зумовлений усвідомленням нужди), тобто необхідність чи перевага якого є обґрунтованою з позицій певних стандартів або критеріїв – особистісних або суспільних. Критерії «бажаності бажаного» визначаються при цьому його сумісністю із стратегічними цілями і спрямованістю розвитку як особистості, так і соціальних груп та соціокультурних систем [241, с.24–25]. Рефлексивна роль цінностей пов'язана із фактом інтелектуального життя і світоглядної самовизначеності людини у світі, у власному «індивідуальному життєвому середовищі» (С.Л. Рубінштейн).

Інтегруючи аксіологічну функцію виконує особистісна концепція смислу життя, який у феноменологічному аспекті може бути усвідомлений як відносно адекватне переживання людиною інтенційної спрямованості власного життя. Смисл життя відображує життєву концепцію людини,

усвідомлений і узагальнений принцип її життя, її життєву мету. «Смисл – це цінність і одночасно переживання цієї цінності людиною у процесі її вироблення, присвоєння або здійснення», – наголошує К.О. Абульханова-Славська [2, с.72]. Смисл життя виражає домагання особистості, її прагнення, потреби, і разом з тим (і це важливо) – є підтвердженням реальних досягнень людини, реальної здатності виразити себе у формах життя. Тому «смисл життя, – підкреслює К.О. Абульханова-Славська, – це не лише майбутнє, не лише перспектива, але й міра досягнутого людиною, оцінка досягнутого своїми силами за суттєвими для особистості критеріями [2, с.73]. За визначенням Д.О. Леонтьєва, смисл життя – це концентрована описова характеристика «найбільш стрижневої та узагальненої динамічної смислової системи, відповідальної за загальну спрямованість життя суб'єкта як цілого» [240, с.250].

Прагнення до пошуку та реалізації людиною смислу життя В. Франкл (у теорії якого проблема смислу життя займає центральне місце) розглядає як вроджену мотиваційну тенденцію, що притаманна всім людям і спричиняє активність поведінки та розвитку особистості [510]. Адекватному життєвому самовираженню особистості перешкоджає схильність діяти за певними стандартами та еталонами, що інтерпретуються суспільством як норма. Наслідуючи інших, людина здійснює випадкові вибори, не розуміючи смислового наповнення вчинків [2, с.69]. Смесложиттєві орієнтири, як наголошує І.Ф. Познизовкіна, мають бути добровільно прийняті не лише всією душею, але й розумом людини. Інакше на певному етапі руху до ідеалу може виявитися невідповідність мети життя можливостям індивіда – суб'єктивним або об'єктивним [344]. «Надто висока психологічна ціна, витрачена на життєві досягнення, – підкреслює К.О. Абульханова-Славська, – знижує мотивацію, домагання і підриває смисл життя. Можливостям даної особистості має бути пропорційна міра зусиль, дій, витрат, за якої особистість відчувала б справжнє задоволення, і ним живився б подальший смисл її життя. Коли ціна є надто малою, коли успіх приходить без зусиль зі

сторони особистості, то особистість також перестає відчувати задоволення, а це у свою чергу руйнує смисл її життя» [2, с.74].

Узагальнюючи теоретичні аспекти вивчення впливу системи ціннісних орієнтацій на поведінку особистості, можна зазначити, що система цінностей людини мінлива, оскільки значною мірою обумовлена як змінним соціальним середовищем, так і актуальним рівнем розвитку особистості. Ціннісні орієнтації, як регулятивний механізм, охоплюють широкий круг проявів активності людини і пов'язані із віковими особливостями розвитку суб'єкта.

Загальнопсихологічним механізмом аксіогенезу особистості виступає діалогічне спілкування (М.М. Бахтін, М. Бубер, Г.В. Дьяконов, З.С. Карпенко, І.О. Погодін та ін.), в процесі якого, як наголошує З.С. Карпенко, відбувається включення Іншого в духовний світ Я як повноважного партнера, можливого взірця саморозвитку [175, с.11], що забезпечує розгортання суб'єктивної актуальності буття у ситуативно-динамічному хронотопі «тут і тепер» [134, с.81]. У площині аналізу діалогічної архітекτονіки як події, Г.В. Дьяконов визначає діалог як екзистенційну зустріч людини з людиною, у якій виявляється суб'єктивно-значуща, завершено-цілісна взаємодія-взаємопереживання, сповнена актуальним і перспективним життєвим смислом [134, с.81–82].

В.І. Муляр також при аналізі сенсу життя людини віддає перевагу діалогічній концепції. Він стверджує, що справжній сенс життя особистості – у її взаємодії з буттям. В цій взаємодії і особистість, і буття рівноправні, можуть і обов'язково виступають як об'єктом, так і суб'єктом їх взаємовідносин. Сенс життя у всіх своїх проявах є процесуальним явищем. Це пояснюється тим, що всі його субстанційні сторони не є раз і назавжди даними, сталими. Пошук смисложиттєвих засад особистістю – це своєрідна «пульсація» практичної її взаємодії з буттям, де і перше, і друге, посилаючи один одному сигнали, одночасно змінюються самі. Ось чому проблема сенсу життя людини – це проблема адекватного ставлення людини до оточуючого її світу, тобто такого ставлення, яке узгоджується з наявною природою світу.

Одночасно це – і проблема відповідної реакції світу (буття) на всі практичні прояви індивіда. Саме цей аспект сенсу життя дає можливість останньому виступати світоглядною засадою процесу становлення особистості [296, с.21].

Отже, аналіз психологічних аспектів аксіогенезу особистості показав, що особистісні цінності (сміслові конструкти, мотиви, смислові диспозиції) та діалогічні виміри смисложиттєвих пошуків особистості можна вважати ключовими механізмами моделювання суб'єктивного досвіду людини. Діалог у даному контексті є реалізацією апріорної інтенції «Ти», що допускає інобуття Іншого як рівноцінного суб'єкта, завдяки чому відбувається інтеріоризація чужих особистісних смислів і формування знаково-символічної структури свідомості [175, с.12]. Рефлексія з боку потенційних «Ти» як можливих взірців на шляху до духовної зрілості здійснюється за допомогою антиципації, що забезпечує ціннісне життєздійснення особистості.

#### **1.4. Рефлексивна складова особистісного становлення**

Однією із базових детермінант особистісного становлення є рефлексія, функціональне спрямування якої зумовлює перетворення внутрішнього світу людини (думки, переживання, ставлення тощо) на предмет спеціального аналізу і практичної трансформації (І.Д. Єгоричева, Д.О. Леонт'єв, В.І. Слободчиков). Осмислюючи власну життєдіяльність, механізми ідентифікації, намагаючись реалізувати себе у певному фрагменті діяльнісного опанування реальністю, особистість будує межі свого «Я», своїх смислів та цінностей.

Смисл життя як інтегруючий елемент системи ціннісної орієнтації особистості (Ego Ax) є найбільш суттєвим проявом рефлексивного «я» (Ego Ref), оскільки у особистісно значущих вчинках суб'єкт життєтворчості, виходячи із своєї концепції смислу життя і відповідно до нього свідомо

визначеної стратегії життя, внутрішньо спонукається до формування певної концепції «я», яку він постійно співвідносить із свідомо визначеною ситуацією своїх дій [292, с.231]. Осмислюючи власну життєдіяльність, основні моменти самоідентифікації, намагаючись реалізувати себе у певному фрагменті діяльнісного опанування реальністю, людина усвідомлює власні вчинки, дії, події свого життя та життя Інших. Мотиви поведінки особистості, що є результатом минулого, звернені у майбутнє, трансформуючись у певні ідеали, позитивні та негативні імперативи, тобто долучаючись до системи ціннісних орієнтацій, утворюють систему рефлексивного «я» (Ego Ref). Рефлексивне «я» як спосіб поєднання функціонального (вітального) «я» та особистісної системи ціннісних орієнтацій, на думку О.Т. Москаленко та В.П. Сержантова, є тим компонентом психологічної структури особистості, що породжує варіативність індивідуального розвитку [292, с.240]. Означений контент визначає розуміння аксіологічної форми існування у свідомості людини домінуючих мотивів її поведінки, способу вербалізації та осмислення глибинної структури мотивів. У результаті цього відбувається рефлексивна побудова меж усього, що є значущим у людині. Рефлексія є джерелом внутрішнього досвіду, засобом самопізнання й необхідним інструментом мислення особистості [60, с.33].

Термін «рефлексія» походить від латинського *reflexio* – «звернення назад» і означає відображення, а також – дослідження пізнавального акту. У загальному сенсі поняття «рефлексія» інтерпретується як «принцип людського мислення, що сприяє осмисленню й усвідомленню власних форм поведінки та передбачень» [128, с.94].

У західній філософії ХХ ст. рефлексія розглядається у контексті двох парадигм:

- філософсько-гносеологічної (І. Kant, J. Fichte, G. Hegel & ets.), що визначає рефлексію як форму теоретичної діяльності, спрямованої на осмислення соціально розвиненою людиною власного пошукового

руху думки, власних інтелектуальних дій та їхніх законів («мислення про мислення»);

- герменевтико-екзистенційної (S. Kierkegaard, E. Husserl, J.-P. Sartre, M. Heidegger & ets.), що досліджує рефлексію як одну із основних складових самосвідомості, родову здатність людини звертати свідомість на себе, на власний внутрішній світ, на форми і способи пізнавальної і перетворювальної діяльності, яка розкриває специфіку духовного світу людини [60; 244; 521].

У філософії радянського та пострадянського простору ХХ–ХХІ ст. найбільш повно і послідовно представлені онтологічна та гносеологічна складові рефлексії (В.О. Лекторський, М.К. Мамардашвілі, О.Г. Спіркін, Г.П. Щедровицький та ін.), що пояснюють специфіку рефлексивного осмислення людиною досвіду свого індивідуального буття за допомогою системи філософських категорій і за законами руху думки [278]. У даному контексті рефлексія антропологізується і означається як засіб самопізнання і розуміння суб'єктом перебігу власного мислення [228]. В.Ф. Петренко наголошує, що рефлексія засобів пізнання дозволяє особистості «через констатацію чисельності можливих моделей світу розвести (виділити) об'єкт пізнання і напрацьовані в історії науки засоби пізнання і тим самим, долаючи позицію «наївного реалізму», забезпечити суб'єкту певну свободу у виборі та конструюванні засобів пізнання» [330, с.31].

У науковому доробку філософів пострадянського простору (Н.Г. Алексєєв, А.Я. Большунов, Л.Я. Вейнгерова, Д.І. Дубровський, І.С. Ладенко, В.А. Молчанов, Н.М. Трофімова, М.О. Розов, В.С. Швирєв та ін.) дослідження рефлексії набуває комплексного, міждисциплінарного характеру, що зумовлює аналіз рефлексії не лише як форми існування філософського знання і основного методу його отримання, але й у площині аксіологічних, філософсько-антропологічних досліджень [397], а також у проблематиці свідомості та діяльності [521, с.25–26].



Теоретичні підходи до розуміння феномену «рефлексія» у психологічних дослідженнях також виявляються у різних концептуальних позиціях [60; 128; 395–398; 484; 521 та ін.].

Сучасна зарубіжна психологічна традиція вивчає феномен рефлексії як особливу психічну реальність [582] у двох концептуальних спрямуваннях: у контексті дослідження саморегуляції особистості та контролю діяльності (R. Atkinson, C. Carver, M. Scheie, F. Kampfner, W. Mischel, R. Holland & etc.) та у межах когнітивної психології при вивченні мислення (J. Flavell, J. Bruyer, D. Doerner, J. Royce & etc.).

Рефлексивно-регулятивний підхід найбільш чітко виявляється у парадигмах гештальтпсихологічного (зокрема й гештальттерапевтичного), екзистенційно-гуманістичного та дискурсійно-нарративного напрямків психології, що концентрують увагу на ієрархічно організованій рефлексивній регуляції пізнавальної активності. У парадигмі гештальтпсихології рефлексивну регуляцію пізнавальної активності людини, зокрема метакогнітивізм, досліджував F. Perls, який зробив акцент на функції рефлексії як процесу усвідомлення слів і думок (феномен відповідальної активності). Означені ідеї знайшли подальший розвиток у груповій психотерапії K. Rudestam.

Психологи гуманістично-екзистенційного спрямування у своїх роботах досліджують рефлексію як «метастан проактивності, притаманний абсолютно «вільній» людині, що має внутрішній локус контролю і прагне до аутентичності (самоактуалізації)» [560, с.10]. Рефлексія зумовлює наявність потреби у самозмінненні та можливість означення фундаментальних екзистенційних питань щодо ідентичності людини у процесі самопізнання (у творенні ідентичності), самовдосконалення та самоактуалізації особистості (V. Marsick). Дослідження P. Zelazo доводять специфіку особистісної рефлексії як здатності самосвідомості людини, що дозволяє дитині не лише почати усвідомлювати себе, але й більш об'єктивно сприймати інших людей [цит. за 521, с.35].

Загальний інтелектуалістський смисл метакогнітивістського поняття рефлексії виражений у визначенні D. Doerger: «Рефлексія – це здатність думати про своє власне мислення з метою його вдосконалення» [цит. за 87, с. 35–36]. У парадигмі женевської школи J. Piaget трактує рефлексивне мислення як процес, що реалізується на основі знання суб'єктом логічних законів зв'язку об'єкта із спрямованою на нього дією і на підставі усвідомлення необхідності такого зв'язку. Згідно із дослідженнями J. Piaget, логічний зв'язок об'єкта та дії піддається рефлексуванню лише на стадії формальних операцій.

Психологія радянського простору починає досліджувати рефлексію як один із загальнопсихологічних пояснювальних принципів пізнання усвідомлюваних і довільних психічних явищ (М.О. Бернштейн, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, І.М. Сеченов та ін.). У 50–60-тих роках ХХ ст. у психології на перший план виходять дослідження свідомості та формування діяльнісного підходу до аналізу психічних явищ, що зумовлює інтерпретацію рефлексії як принципу організації та розвитку психіки людини, і, перш за все, її вищої форми – самосвідомості (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, Е.В. Шорохова). У плані методологічного спрямування наукового пізнання актуальності набувають дослідження теоретичного мислення та методологічного обґрунтування кібернетичної парадигми моделювання мислення людини (В.О. Лефевр, М.О. Розов, Г.П. Щедровицький). У даному контексті рефлексія розглядається як здатність психіки до багатовекторного інтроспективного спостереження (В.О. Лефевр) [цит. за 484, с. 24].

Розвиток психології рефлексії у 70–80-тих роках ХХ ст. відзначений диференціацією проблематики рефлексії у парадигмі системно-діяльнісної методології [176; 177; 216; 395–394; 554]: розгортаються експериментальні дослідження рефлексивних процесів у ракурсі педагогічної психології (В.В. Давидов), психології мислення (Ю.М. Кулюткін, І.М. Семенов,

С.Ю. Степанов), проблематики діяльності та її регуляції (Г.П. Щедровицький), соціальної психології (К.Є. Данілін).

Переведення досліджень рефлексії як пояснювального принципу на експериментальні терени зафіксувало існування у психології двох моделей рефлексії як психологічної реальності:

- метадіяльнісна модель, згідно із якою рефлексія є діяльність встановлення стосунків між зв'язками об'єктів, що реалізується шляхом рефлексивного виходу (Г.П. Щедровицький) і складається із п'яти етапів: зупинка, фіксація, об'єктивізація, відчуження, символізація (Н.Г. Алексєєв);
- рефлексія розуміється як переосмислення у проблемно-конфліктній ситуації цілісним «Я» змістів своєї свідомості, діяльності, спілкування (І.М. Семенов, С.Ю. Степанов), що включає п'ять етапів: репродукція стереотипів, регресія переживання, кульмінація надихання, прогресія самосвідомості, продукція інновації [87, с.40].

Сучасний етап психологічних досліджень рефлексії (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) характеризується розширенням поля досліджень у поєднанні із збільшенням кількості комплексних міждисциплінарних напрацювань, що систематизують результати теоретичних та емпіричних досліджень у межах системного підходу у вивченні людини. У психологічних дослідженнях сучасної доби поняття «рефлексія» трактується неоднозначно, а проблема рефлексії розглядається принаймні у трьох контекстах, що переплітаються і мають свої проєкції у різних наукових дослідженнях: інтелектуальний, особистісний та міжособистісний.

Інтелектуальний (когнітивний) контекст аналізу означеного феномену використовується при вивченні теоретичного мислення; даний різновид рефлексії спрямовується на усвідомлення й осмислення форм і передумов людського мислення й пізнання. Н.Г. Алексєєв, Л.Л. Гурова, В.В. Давидов, А.З. Зак, Ю.М. Кулюткін, О.М. Матюшкін, І.М. Семенов та інші досліджують інтелектуальний аспект рефлексії у контексті вивчення когнітивних процесів.

У цьому ракурсі досліджень рефлексія розглядається як спрямованість мислення власне на себе («мислення про мислення») і являє собою процес спостереження зі сторони за когнітивними процесами й роботою свідомості.

О.К. Тихомиров наголошує, що мислення – необхідний компонент рефлексії особистості і саме є об'єктом цієї рефлексії [цит. за 87, с.31]. Таке розуміння рефлексії слугує однією із підстав, що дозволяють розкрити уявлення щодо психологічних механізмів теоретичного мислення і реалізувати їх у віковій та педагогічній психології.

Аналіз інтелектуального аспекту рефлексії традиційно відбувається у зв'язку із дослідженням теоретичного, творчого мислення. Проте у ряді робіт вітчизняних психологів, що реалізують системний підхід у психології творчості (Е.Р. Новікова, А.В. Советов, М.І. Найдьонов та інші), простежується спроба досліджувати рефлексію не лише у окремих зазначених типах, але й у вигляді взаємообумовлених її аспектах, що визначають динаміку і продуктивність творчого процесу. В момент породження новоутворення взаємодія окремих типів рефлексії набуває якісної своєрідності: виникає інтегральна рефлексія екзистенційного типу, а попередні типи втрачають свою самостійність, проявляючись лише як її аспекти [87, с.34].

Згідно із дослідженнями І.М. Семенова продуктивність мислення залежить не тільки від адекватності предметно-операціонального рівня, а також від характеру рефлексивно-особистісної регуляції [397]. У даному випадку підкреслюється конструктивна функція рефлексії, оскільки відбувається усвідомлення суб'єктом підстав і засобів власної діяльності з наступною їх зміною з метою управління станом його оптимізації, більш повного досягнення мети. Рефлексія є, таким чином, центральним моментом у системно-методологічному концептуальному моделюванні мислення. Рефлексія, за твердженням І.М. Войтик, виступає не лише репродуктивним образом у процесі ретроспективного усвідомлення підстав уже виконаної

діяльності, але й несе інноваційний, продуктивний потенціал для проектування нової мислительної діяльності [87, с.36].

Рефлексивне мислення, як зазначає Н.В. Дмитерко, відповідає всім критеріям мисленнєвого процесу, і в той же час є оригінальним у спроможності пізнання об'єктивної реальності через суб'єктивну її презентацію в емпіричному психокорекційному матеріалі [128, с.94], що зумовлює оптимізацію функції регуляції (Ю.М. Кулюткін). Рефлексія мислительної діяльності, як і її самоорганізація, є свого роду самоспостереженням, засобом контролю й самоконтролю мислення.

Ю.М. Кулюткін розглядає рефлексивну регуляцію як основний механізм регуляції мислительних процесів [216]. Рефлексивні процеси організовують та регулюють функціонування психічних процесів, виступаючи як засіб та «інструмент запуску» реалізації діяльності на метасистемному рівні [484, с.30].

Згідно із класифікацією різновидів рефлексії, задекларованою А.В. Карповим [179], ситуативна (актуальна) рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінкових сценаріїв особистості у актуальних ситуаціях життєдіяльності, осмислення їх елементів, смислової цінності, співвіднесення і корекцію суб'єктивних станів із змінними умовами буття. Поведінковими проявами ситуативної рефлексії є час осмислення суб'єктом поточної діяльності, ступінь розгорнутості процесу прийняття рішень, схильність до самоаналізу у певних життєвих ситуаціях. Ретроспективна рефлексія виявляється у схильності до аналізу подій, які вже відбулися. Предметом рефлексії у даному контексті є передумови, мотиви, наслідки подій, моделі поведінки та допущені суб'єктом помилки. Означений тип рефлексії пов'язаний із частотою і тривалістю аналізу та оцінювання подій, що відбулися, схильністю суб'єкта аналізувати минуле і своє місце у ньому. Перспективна рефлексія співвідноситься із функцією планування, аналізу майбутньої дії, а також із прогнозуванням імовірних результатів діяльності. Її поведінкові ознаки виявляються у ретельності планування

деталей особистісної поведінки, частоті звернення до майбутніх подій, спрямованості у майбутнє [179, с.50–56].

Рефлексивна компетентність особистості дозволяє вирішувати проблеми у плані переосмислювання та подолання стереотипів мислення і утворення нових змістів свідомості з метою саморозвитку і вдосконалювання.

Особистісний (загальнопсихологічний) контекст аналізу рефлексії пов'язує даний феномен із самосвідомістю особистості, із самопізнанням суб'єкта, означуючи її як універсальний спосіб аналізу свідомості, джерело адекватного самопізнання, збагачення пізнавальної діяльності та свідомого її контролю. Дослідженню особистісного аспекту рефлексії (self-reflection) присвячені роботи Н.І. Гуткіної, Г.І. Давидової, І.Д. Єгоричевої, В.В. Знакова, Д.О. Леонтєва, Е.Р. Новікової, К.К. Платонова, І.М. Семенова, Т.А. Симакової, С.Ю. Степанова та інших науковців, які визнавали існування рефлексії як новоутворення, що виникає унаслідок критичного переосмислення людиною первинних уявлень щодо себе на основі аналізу моральних норм поведінки інших людей та системи теоретичних знань, набутих у процесі освіти, і у свою чергу призводить до моделювання нового динамічного образу «Я» (Т.А. Симакова).

К.К. Платонов розглядає рефлексію як самопізнання у вигляді міркувань щодо власних переживань, відчуттів та думок [337, с.123–124]. І.М. Семенов, С.Ю. Степанов [394–397], О.В. Хаяйнен тлумачать особистісну рефлексію як «здатність до переосмислення суб'єктом змістів своєї самосвідомості у проблемно-конфліктній ситуації, що інтегрує і породжує більш цілісний образ «Я»» [521, с.6].

Г.І. Давидова у площині рефлексивної психології індивідуальності підкреслює, що «рефлексія, регулюючи динаміку екзистенційної індивідуальності людини, являє собою її системоутворювальний фактор, який забезпечує у кінцевому рахунку її єдність і цілісність у динаміці внутрішнього життя свідомості людини» [121, с.63]. У даному контексті

рефлексія є інтегральною внутрішньою характеристикою індивідуальності, джерелом її смислоутворення, що детермінує моделювання суб'єктивного часо-просторового континууму і систему взаємодії із природно-соціальним середовищем. Особистісна рефлексія як психічний феномен поряд із такими важливими функціями як набуття внутрішнього досвіду й звернення особистості на себе, реалізує також функцію адаптації до зовнішнього світу через регуляцію людиною своєї поведінки й зміни себе (С.Л. Рубінштейн). Продуктом рефлексії є пошук та створення особистістю нових смислів, цінностей та якісних складових самосвідомості особистості, що істотно змінюють її ставлення до інших та до предметної ситуації. У даному контексті рефлексія постає смисловим (регулятивним) центром людської реальності й обумовлює реалізацію прийнятих людиною цінностей. Роль рефлексії, на думку Г.І. Давидової та І.М. Семенова, полягає у переосмисленні та трансформації змістів свідомості, змінення яких зумовлене взаємодією суб'єктивного і об'єктивного світу внутрішнього життя людини [121, с.63].

Уточнення характеристик рефлексії у феноменологічному полі свідомості [60; 121; 139; 244; 522 та ін.] дозволяє виокремити такі ознаки:

- поняття «рефлексія» вужче поняття «самосвідомість»: самосвідомість – це інтегральна властивість особистості, що певною мірою присутня постійно як даність, тоді як рефлексія – це окремий психічний процес, інструмент розвитку самосвідомості (В.В. Барцалкіна, Г.І. Давидова, Ю.Л. Лінецький);
- рефлексія має особливі задачі: розвиток внутрішнього світу людини, означення граничних філософських (екзистенційних) питань і пошук відповідей на них, осмислення власних переживань щодо суб'єктивного ставлення до життя, свободи, інших людей, до себе (Є.О. Борисенко, Н. Дмитерко, І.Д. Єгоричева, Ю.Л. Лінецький);
- рефлексія спирається на зрілі форми самосвідомості і починає проявлятися після виділення і усвідомлення підлітком свого «Я», що

знаходиться у певних стосунках зі світом (І.Д. Єгоричева, Ю.Л. Лінецький);

- рефлексія не може бути засвоєна із культури у готовому вигляді, її становлення відбувається у процесі спілкування із іншими; через спілкування здійснюється трансляція способів рефлексивних дій (І.Я. Берлянд, О.В. Хаяйнен).

Особистісна рефлексія – це завжди цілеспрямована і усвідомлена дія особистості, неможлива за межами самосвідомості (Є.О. Борисенко, Н.В. Дмитерко, І.Д. Єгоричева, Ю.Л. Лінецький).

Рефлексивні процеси особистості мають індивідуальний характер виявлення. Вартою уваги, на нашу думку, є презентована І.Д. Єгоричевою авторська типологія особистісної рефлексії, в основу якої покладено два параметри, що зумовлюють дихотомію шкали аналізу:

1. Орієнтація рефлексії на стан (на самого себе): рефлексія як занурення у себе, як засіб для розуміння себе та інших і рефлексія – дещо надлишкове, безглузде, марне;
2. Орієнтація рефлексії на дію (на проблему, події): рефлексія як основа для вчинків і рефлексія – утруднення, перешкода для дії.

Відповідно до означених критеріїв І.Д.Єгоричева розрізняє типи рефлексії:

- розвинена, зріла рефлексія;
- інфантильне фантазування;
- бездіяльне «самокопання»;
- відторгнення рефлексії [139, с.20–21].

Рефлексія як інтегроване особистісне утворення знаходиться у динаміці і зумовлює ефективність процесів саморозвитку, самовизначення, самовиховання. Сензитивним періодом розвитку рефлексії у інтелектуальному та особистісному вимірах є підлітковий період генези буття.



Аналіз наукових досліджень розвитку рефлексивності у підлітковому віці (І.Д. Єгоричева, Ю.О. Клімова, Ю.Л. Лінецький, Н.А. Ліпатова, В.Е. Пахальян, О.В. Хаяйнен та ін.) доводить недостатність стихійного формувального процесу і зумовлює необхідність стимулювання рефлексивності особистості у спеціально створених умовах.

Проведений О.В. Хаяйнен [521] теоретичний огляд наукових джерел щодо факторів розвитку рефлексивності особистості (D. Boud, M. Daudelin, J. Dewey, E. Langer, J. Loughran, J. Mezirow, K. Seibert, M. Shawn, K. Walker, D. Walker; І.М. Семенов, С.Ю. Степанов та ін.), дозволив виокремити серед загальних умов рефлексивного процесу такі:

- ситуація невизначеності, невпевненості, унікальності (виклику) або конфлікту цінностей; ситуація пошуку;
- активність особистості у рефлексивному процесі, що ініціює довільний автономний вибір;
- комфортне контекстне середовище, що сприяє рефлексуванню: автономія, ефективний зворотний зв'язок, доступність взаємодії із іншими людьми (діалог рівних), баланс між проблемністю ситуації та підтримкою особистості [521, с.51–53].

Контекст даного дослідження дозволяє в якості теоретичної основи розуміння рефлексії та її регулювальної ролі у становленні особистості розглядати тлумачення рефлексії, запропоноване у дослідженнях А.В. Карпова та І.М. Скитяєвої і яке має значний евристичний потенціал. Автори трактують рефлексію як найвище за ступенем інтегрованості «комплексне синтетичне утворення, що виступає одночасно як психічний процес, властивість і стан суб'єкта» і є «способом і механізмом виходу системи психіки за власні межі, що детермінує її пластичність і адаптивність» [178, с.276–277]. Рефлексивні процеси означені А.В. Карповим та І.М. Скитяєвою як процеси найвищого ступеня складності, що виконують регулятивні функції відносно аналітичних та інтегральних процесів. Рефлексивність у даному контексті розглядається як «інтегрований симптомокомплекс особистісних і

когнітивних характеристик, властивістю якого є структурність за рівнем організації» [178, с.279].

У функціональному аспекті рефлексивність особистості розгортається у площині загальної психічної адаптації як основна детермінанта саморегуляції системи психіки [178, с.273]. Звернення на себе, – як наголошує О.С. Анісімов, – допомагає людині адаптуватися до зовнішніх умов, а рефлексивні механізми і механізми рефлексивної самоорганізації – це і є інтегративні механізми розвитку і становлення людини [14].

Зважаючи на глобальність виявлення та інтегративність функціонування рефлексивного відображення, І.М. Семенов, І.М. Войтик [394; 397; 87] виокремлюють такі рівні рефлексування суб'єкта:

- знання щодо рольової структури та позиційної організації колективної взаємодії (кооперативний тип рефлексії);
- уявлення щодо внутрішнього світу іншої людини та причин певних її вчинків (комунікативний тип);
- вчинки і образи власного «я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії);
- знання щодо об'єкта і способів дій із ним (інтелектуальний тип рефлексії);
- уявлення щодо планування, організації професійної діяльності, її цілей, задач (регулятивний тип рефлексії) [87, с.34].

При вивченні феномену рефлексії у психологічному (особистісному) контексті як консолідуючої характеристики свідомості (Л.С. Виготський), що виникає лише із появою самосвідомості і пов'язана із вербальним відображенням суб'єктом власних процесів і дій [60, с.33], актуалізується принцип рефлексивного релятивізму, який фіксує принципову, на думку С.Д. Максименко неможливість встановлювати точні виміри і визначати «остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості» [268, с.65].

С.Д. Максименко наголошує на тому, що «самодетермінація через власну нужду відкриває людині принципово ненасичувану і необмежувану

можливість різноманітності буквально всіх проявів і властивостей. Наявність рефлексії як одного з найбільш цікавих і загадкових наслідків зустрічі нужди з життям людини робить це життя безмежно своєрідним, відкриває людині дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожному момент часу» [268, с.65].

У системній парадигмі української версії культурно-історичного підходу до вивчення розвитку особистості (зокрема у теорії морального розвитку особистості І.Д. Беха) рефлексія виступає вихідним (і провідним) психологічним знаряддям морального розвитку особистості, який передбачає «здатність індивіда осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки власних дій та вчинків для самого себе та інших людей, здатність до узгодження цілей власної поведінки із засобами їх досягнення» [43, с.23]. Таким чином, рефлексія репрезентує факт двоїстості людської свідомості – спрямованості назовні і на себе, без чого неможлива культуротворча діяльність особистості (використання і породження артефактів, за С. Girts, M. Kouf's). У даному контексті З.С. Карпенко вбачає підстави стверджувати, що «здатність до феноменологічного роздвоєння – рефлексія закладена в природі самої людини й актуалізується духовно-матеріальним, знаково-символічним контекстом міжособистісного спілкування» [175, с.86–87].

У парадигмі аксіологічної психології рефлексію можна інтерпретувати як засіб інтелектуалізації особистісних смислів. Рефлексія, як наголошує З.С. Карпенко, «репрезентує засіб диференціації і впорядкування внутрішнього світу особистості, її суб'єктивного досвіду, «вимірювання» власного смислового простору. В процесі рефлексії відбувається логічний (раціональний) вибір суб'єктом тих цінностей, які потенційно вже містяться в його смисловій сфері (наприклад, через навіювання чи несвідому ідентифікацію), але особистісно ще не прийняті. Таким чином, рефлексія є засобом прийняття мотиву особистістю, засобом, що уможливорює вибір із сукупності альтернатив, засобом самовизначення» [175, с.204].

Дотичними до теми даного дослідження можна вважати також ідеї нарративної психології, в парадигмі якої домінує уявлення про особистість як

учасника певної інтерсуб'єктної форми життєтворчості. Так, зокрема, Н.В. Чепелева [531] вважає індивідуальний досвід буття особистості відображенням картини світу, що сприймається суб'єктом як певним чином змодельована інтерпретаційна смислова система. Остання репрезентується особистістю для самої себе та для інших у формі наративу. Наратив, у свою чергу, виступає ідеальним транслятором особистісного досвіду, що дає людині можливість осмислити і усвідомити його в межах особистісної інтерперсональної сфери. Персональні розповіді про події особистісного життя конституюються у даному контексті не як приклади загальних законів, стереотипів життєтворчості, а радше як елементи історії, в яких індивідуальний або колективний суб'єкт зазнає змін, сповнених особистісного смислу. На персональному рівні наратив надає зв'язності загальним сценаріям життєтворчості і транслює цінності суб'єкта.

Момент опосередкування саморозуміння людини, що є одним із компонентів підходу до персональної ідентичності, згідно із дослідженнями Л.М. Газнюка «реалізується за рахунок звертання до дискурсу як посередника між долею індивіда та більш загальним порядком речей», що можливе за умови ставлення до мови не як до елементарного засобу трансляції нелінгвістичного змісту, а як до інструменту думки [95, с.7]. Наратив, таким чином, розглядається як складна смислоутворювальна форма, що виражається у переведенні інформації окремих інтенцій в особливий тип дискурсу, що належить персональному буттю людини [95, с.8–15]. У наративній організації дискурсу (нاراتивній раціональності) руйнується характерна для наукового пояснення життєвих подій симетрія між поясненням та передбаченням, що підводить подію під закон; наративне пояснення характеризується контекстуальною залежністю та ретроспективністю, що обумовлює тлумачення наративного значення як функції теперішнього та минулого контекстів.

Наратив дозволяє розпізнати осмисленість індивідуальних досвідів та переживань, указуючи, як вони функціонують у ролі частин цілого. «Це є

досяжним за допомогою надання значення окремим діям та подіям на підставі їхнього значення для цілісного персонального буття людини» – підкреслює Л.М. Газнюк [95, с.9–10]. Саме тому порушені самоформативні процеси є порушенням індивідуальної ідентичності, що пов'язано з руйнуванням часової впорядкованості існування і може бути виправлено через переоповідання (індивідуальний акт ренарації) [95, с.15].

Рефлексія є необхідною умовою продуктивності спільної мисленнєво-мовленнєвої діяльності у широкому контексті соціокультурного простору.

У міжособистісному (соціально-психологічному) контексті рефлексія досліджується при вивченні процесів комунікації і спільної діяльності (кооперації), що спричиняють адекватність ставлення людини до суб'єктивної та об'єктивної реальності.

Комунікативний аспект рефлексії є предметом дослідження у науковому доробку Н.Г. Алексєєва, Г.М. Андрєєвої, О.О. Бодальова, Б.Ф. Ломова, В.В. Рубцова та інших. Зокрема Б.Ф. Ломов, характеризуючи спілкування як рухому, динамічну систему, відзначає, що важливими його моментами є емпатія та рефлексія; О.О. Бодальов характеризує означену складову спілкування і міжособистісної взаємодії як специфічну властивість пізнання людини людиною [цит. за 87, с.31–33]. На психічному рівні відображення дана система працює за принципом закритого контуру саморегуляції на основі закономірностей та механізмів зворотного зв'язку. Психологічним процесом і змістом інформації, що поступає по каналам зворотного зв'язку, і є рефлексія (у широкому сенсі), яка виступає як процес і одночасно продукт самовідображення [331, с.240].

У площині аналізу суб'єкт-суб'єктної взаємодії і проектування колективної діяльності із урахуванням необхідної координації професійно-рольових позицій суб'єктів (Є.М. Ємельянов, А.В. Карпов, І.М. Скитяєва, Г.П. Щедровицький та ін.) виявляється кооперативний аспект рефлексії. Методологічна концепція Г.П. Щедровицького зумовлює трактування рефлексії у контексті «ідеї кооперації діяльностей» і дозволяє розглядати

даний феномен як «принцип розгортання схем діяльності» – універсальної, конструктивної системи, із одиниць якої можна будувати моделі будь-яких соціальних явищ і процесів [554; 555].

Таким чином, аналітичний огляд різних підходів до розуміння сутності феномену рефлексії дозволяє стверджувати, що її присутність у різних процесах призводить до формування цілісного уявлення про психічні явища, знання про зміст, способи і засоби вирішення проблем, у тому числі й екзистенційних. Наявність різних підходів до вирішення проблем рефлексії, критичне оцінювання науковцями концептуальних положень опонентів сприяють уточненню уявлень щодо феномену рефлексії. Суперечність об'єднання різних контентів дослідження феномену рефлексії зникає, якщо розглядати даний феномен як складне інтегративне психічне утворення.

У контексті регулювання взаємодії людини зі світом рефлексія виступає як системний механізм, що виконує функції інтегрування та диференціювання і сприяє вибудовуванню цілісності психіки і свідомості людини у площині особистісного становлення.

Рефлексія відіграє значну роль у розвитку особистісного профілю людини: визначає ступінь інтегрованості особистісних властивостей і зв'язки між ними; дозволяє особистості критично ставитись до себе та своєї діяльності, робить людину суб'єктом власної активності, що особливо актуальним є у період дорослішання.

### **Висновки до I розділу**

Трансформаційні тенденції сучасного соціально-культурного простору (прискорення історії, входження суспільства в епоху постмодернізму (postmodern age), культурно-естетична поліфонія вимірів особистісної та соціальної ідентичності людини, зростання толерантності) у несталих умовах кризової епохи буття постіндустріального суспільства України детермінують перспективи критичного переосмислення парадигм наукових досліджень у

контексті постмодерністської думки. Особливо нагальним є реформування методології осмислення особистісного становлення суб'єкта життєтворчості у змінних умовах буття.

Історіогенез філософської та психологічної науки фіксує повсякчасні різнопланові теоретико-емпіричні підходи щодо встановлення сутнісної квінтесенції розвитку людини, що зумовлює декларування в якості сучасного перспективного методологічного (постнекласичного) підґрунтя вивчення даної проблеми системно-інтегративний підхід, що дозволяє осмислити специфіку нелінійного особистісного розвитку в умовах багатофакторності і різноспрямованості впливів.

Нами доведено, що найбільш дотичними детермінантами концепції моделювання особистісних конструктів є принципи екзистенційно-гуманістичної антропології, методологічні установки структуралізму (експліцитний опис глибинних структур досліджуваних об'єктів) та соціального конструктивізму (опосередкованість пізнання і розуміння світу індивідуальними конструктами, що означають системи смислів і є частиною загального потоку змінних наративів), методологічні виміри постмодернізму (інтерпретації (деконструкції) поведінкових сценаріїв людини через призму плюралізму істини, релятивізму, культурної поліфонії і свободи діалогічного дискурсу).

Синтез філософсько-антропологічних концептів уможливлений системною цілісністю особистості, динамічна структура якої утворюється поєднанням вітальних і екзистенціальних чинників, котрі обумовлюють якісні зміни особистісних конструктів й пояснюють специфічну вибірковість, активність, індивідуальність та інтегративність смисложиттєвих вимірів самоздійснення людини.

Аналітичний огляд персонологічних теорій означив існування альтернативних підходів щодо інтерпретації психологічної сутності особистісного розвитку як системно-інтегративного процесу із високим ступенем абстрагування.

У контексті дослідження проблеми моделювання особистісних конструктів нами аргументовано дотичність трьох основних підходів: теорій когнітивного спрямування, зорієнтованих на дослідження когнітивних схем та ментального вектора стратегій життєдіяльності особистості, екзистенційно-гуманістичних персонологічних теорій, основні концепти яких спрямовані на дослідження унікальних і специфічних значень та суб'єктивних смислів у всій складності і комплексності їхнього виявлення у контексті свідомого вибору та особистісної активності людини, та дискурсійно-нарративної психології, увага якої концентрувалася «на методах конструювання самості» засобами мовленнєвої практики. Аналіз даних теорій доводить, що ці підходи не суперечать, а доповнюють один одного. Системна інтеграція та взаємодоповнення означених теоретичних спрямувань дозволяє більш повно трактувати смислове поле амбівалентних досліджуваних явищ у динамічно змінюваних соціокультурних умовах.

Представлені у теоретичному огляді погляди вітчизняних психологів на проблеми становлення і функціонування особистості (Г.О. Балл, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко) також доводять продуктивність системно-інтегративного підходу, що дозволяє більш повно використати гносеологічний ресурс різнопланових методологічних парадигм, плюралізм яких є цілком закономірним явищем у площині сучасних (постнекласичних) уявлень.

Базовим методом вивчення закономірностей становлення сучасної особистості (і зокрема – підлітків) нами обрано генетично-моделюючий метод (С.Д.Максименко), який передбачає проектування (активне моделювання, відтворення) вищих психічних функцій в унікальному просторі соціальної ситуації розвитку, що пов'язує власне генезис, своєрідну активність особистості і систему соціально-педагогічних умов її функціонування і розвитку.

Нами обґрунтовано, що розгортання потенційних можливостей, суб'єктивних здатностей особистості у цілісному життєвому просторі



культурно-історичного самоздійснення потребує прогресивного ускладнення особистісних цінностей людини (сміслових конструктів, мотивів, сміслових диспозицій). Інтегруючи аксіологічну функцію у даному контексті виконує особистісна концепція смислу життя, який у феноменологічному аспекті може бути усвідомлений як відносно адекватне переживання людиною інтенційної спрямованості власної життєтворчості.

Ефективним загальнопсихологічним механізмом усвідомлюваного аксіогенезу особистості, моделювання її суб'єктивного досвіду нами визнано сповнене актуальним і перспективним життєвим смислом діалогічне спілкування, здійснення якого передбачає екзистенційну зустріч людини з людиною як повноважним партнером, можливим взірцем саморозвитку. Діалог забезпечує інтеріоризацію прийнятних у соціокультурному просторі особистісних смислів і форматування знаково-символічної структури свідомості людини.

Психологічним механізмом регуляції взаємодії людини зі світом, який сприяє вибудовуванню цілісності психіки і свідомості людини, нами визнано особистісну рефлексію, що детермінує змінення ціннісно-сміслових утворень суб'єкта життєтворчості у складно структурованій генезі буття, робить людину суб'єктом власної активності.

Зміст розділу відображений у наукових роботах авторки [432; 446; 449; 460; 466; 467; 473; 474; 477; 478; 479].

## **РОЗДІЛ II ФЕНОМЕНОЛОГІЯ МОДЕЛЮВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ КОНСТРУКТІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ДИСКУРС ПРОБЛЕМИ**

У даному розділі представлено результати теоретичного аналізу проблеми моделювання у загальнофілософській та психологічній літературі. Особлива увага приділена осмисленню психолінгвістичної парадигми психологічного моделювання, у межах якої відзначено актуальність мови і мовлення в організації пізнавального досвіду особистості. Представлено власне бачення процесу моделювання особистісних конструктів.

Основними напрямками моделювання особистісних конструктів, що виявляються у поведінкових сценаріях людини, визнано активування потенційних можливостей суб'єкта (внутрішня детермінація поведінки) та цілеспрямоване соціально-психологічне стимулювання поведінки (зовнішня детермінація).

### **2.1. Концептуальний аналіз проблеми моделювання у психології**

Аналітичний огляд науково-методологічної літератури дозволяє означити поняття «модель» та «моделювання» як багатоаспектні міждисциплінарні логічні утворення. Питання, пов'язані із використанням понять «модель», «модельне співвідношення» і «моделювання», різнобічно відображені у загальнофілософській (Б.О. Глинський, О.О. Зинов'єв, І.І. Ревзін, А.І. Уємов, І.Т. Фролов, В.О. Штофф та ін.) та психологічній (М.М. Амосов, О.А. Братко, Е.Т. Головань, Е.А. Джафаров, С.Я. Заславський, О.О. Леонт'єв, О.М. Леонт'єв, В.В. Нікандров, Є.В. Чорний, Л.М. Фрідман та ін.; R. Bandler, V. Bodenhamer, R. Dilts, M. Hall, M. Meyers-Anderson & ets.) літературі. Водночас слід враховувати, що єдиного, визнаного всіма визначення і трактування даних понять у методології науки не існує, а отже є необхідність уточнення методологічного значення і змісту понять «модель» і «моделювання» у межах даного дисертаційного дослідження.

Д.Б. Богоявленська, ґрунтуючись на аналізі концептуальних підходів науковців щодо означених понять, виділяє два напрямки формування інтерпретаційних схем: змістовно-логічний та психологічний [51, с.183]. У межах змістовно-логічного спрямування аналізу поняття «модель» розглядається як інтелектуальне та/ або матеріалізоване відтворення досліджуваних об'єктів, процесів, їхніх властивостей, зв'язків, що здійснюється шляхом побудови аналогій в інших (матеріальних або ідеальних) складних системах (М.М. Амосов, Б.О. Глинський, Б.С. Грязнов, Б.С. Динін, І.І. Ревзін, А.І. Уємов, В.О. Штофф та ін.).

Психологічний вектор аналізу поняття «модель» відображує його тлумачення як мисленнєвого (знакового) утворення, що синтезує в єдину систему умовний чуттєво-наочний образ (уявлення) і наукову абстракцію (О.В. Славін). Такі синтетичні утворення знаходяться у певній відповідності із досліджуваним явищем (об'єктом-оригіналом) та здатні надавати про нього необхідну інформацію (Д.Б. Богоявленська, Д.О. Поспелов, В.М. Садовський, О.В. Славін, Л.М. Фрідман та ін.). У контексті моделювання інтелектуальної діяльності модель виступає специфічною формою мислення, що у системі проблемної ситуації реалізує її евристичну роль.

У дослідженнях В.О. Штоффа диференціюються такі інтерпретаційні парадигми аналізу поняття «модель»:

- модель як реалізація нелінгвістичної сутності, в якій втілюється певна теорія і яка задовольняє усіма істинними твердженнями дану теорію;
- модель як «гносеологічний образ» дійсності, що, на відміну від психологічного образу, передбачає гомоморфізм, вторинність моделі відносно об'єкта та діяльність суб'єкта, який розумово або реально конструює модель за допомогою теоретичних і практичних засобів [552].

У межах гносеологічної парадигми досліджень філософський енциклопедичний словник визначає модель – (фр. *modele*, від лат – *modulus*

– міра, зразок, норма) у логіці та методології науки – як аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагменту природної чи соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення тощо – оригіналу моделі. Цей аналог слугує для збереження і розширення знання (інформації) про оригінал, його властивості і структури, для перетворення або управління ним [507, с.374].

Модель – речова, знакова або уявна система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, ті чи інші властивості досліджуваного об'єкта (оригіналу), безпосереднє вивчення якого через певні причини неможливе чи ускладнене, і яка може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нової інформації про нього [504, с.304].

Дослідження ролі моделей у площині пізнавальної діяльності зумовлює виокремлення В.В. Никандровим ряду функцій, що можуть виконувати моделі відповідно до характеру отримуваної інформації:

- на емпіричному рівні: функції реконструювання (відтворення якісної специфіки об'єкта дослідження), вимірювання (отримання кількісних характеристик об'єкта) та описова (забезпечення наочності і зрозумілості);
- на теоретичному рівні вирізняються інтерпретаційна (пояснення, узагальнення та повноцінний опис), прогнозувальна (передбачення поведінки об'єкта-прототипа), критеріальна (перевірка істинності, адекватності знань щодо об'єкта) та евристична (сприяння генеруванню нових ідей і гіпотез відносно об'єкта вивчення і реальності в цілому) функції;
- на практичному рівні вирізняються такі функції як пізнавально-ілюстративна, навчальна, розважально-ігрова [312, с.264].

Диференціація видів моделей здійснюється на підставі схожості моделі із об'єктом-прототипом, який заміщує модель: спільність фізичної природи (субстратна або субстанційна спільність), схожість зовнішніх просторових

властивостей, схожість внутрішньої структури або спільність реалізованих функцій (М.К. Буслова, Б.О. Глінський, Б.С. Грязнов, В.О. Штофф та ін.).

Підставою для типологічного розділення видів моделей у наукових роботах є також і характер дій людини із засобом заміщення, що обумовлює розрізнення моделей матеріальних та ідеальних (М.К. Буслова, В.А. Веніков, Б.О. Глінський, Б.С. Грязнов, Б.С. Динін, К.Е. Морозов, Е.П. Нікітін, В.О. Штофф та ін.).

Матеріальна модель являє собою особливий об'єкт (фізичне втілення оригіналу), який існує підпорядковуючись реальним фізичним, механічним та ін. законам, і з яким людина діє за тими ж законами – як із реальним об'єктом.

Ідеальна модель (ідеалізований образ об'єкта, ситуації тощо, представлений у свідомості дослідника) є результатом теоретичного моделювання; основними засобами побудови ідеальної моделі є ідеалізація та абстрагування [201, с.90]. В ідеальних моделях, згідно із твердженням В.О. Штоффа, «навіть тоді, коли їхні елементи і відношення зафіксовані за допомогою знаків, малюнків або інших матеріальних засобів, усі перетворення... усі переходи до іншого стану, усі перетворення елементів здійснюються мислено, тобто у свідомості людини, яка спирається при цьому на певну семантику і користується логічними, математичними, фізичними та іншими специфічними правилами і законами» [552, с.26].

Логічний і методологічний аналіз найбільш поширених загальнонаукових трактувань поняття «модель» у роботах А.І. Уємова, дозволив серед найбільш суттєвих ознак назвати такі:

- 1) модель – це система, комплекс деяких об'єктів чи елементів, що знаходяться у певних відношеннях один до одного;
- 2) модель – це засіб отримання інформації про іншу систему. У даній ознаці підкреслено цільову спрямованість моделі: вона є засобом пізнання, дослідження будь-яких об'єктів, явищ, процесів, теорій, концепцій, що розглядаються як системи [488, с. 48].

Широко використовується поняття «модель» психологами (М.М. Амосов, О.А. Братко, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, Н.Г. Салміна, Л.М. Фрідман та ін.). Найбільш дотичним до семантичного поля даного дослідження можна вважати визначення моделі О.М. Леонтьєвим: «концептуальне утворення, релевантне системі знань про об'єкт, а не самим емпіричним об'єктам»; у даному контексті модель може бути «науково дефінірована у термінах гомо- та ізоморфізму» [236, с.5]. Уточнюючи дане визначення, О.О. Леонтьєв узагальнює гносеологічні парадигми трактування поняття «модель» (рис.2.1.) і тлумачить модель як логічну (знакову) конструкцію, що відтворює певні характеристики досліджуваного об'єкту за умови заздалегідь визначених вимог до відповідності цієї конструкції об'єкту [229, с.8–9].

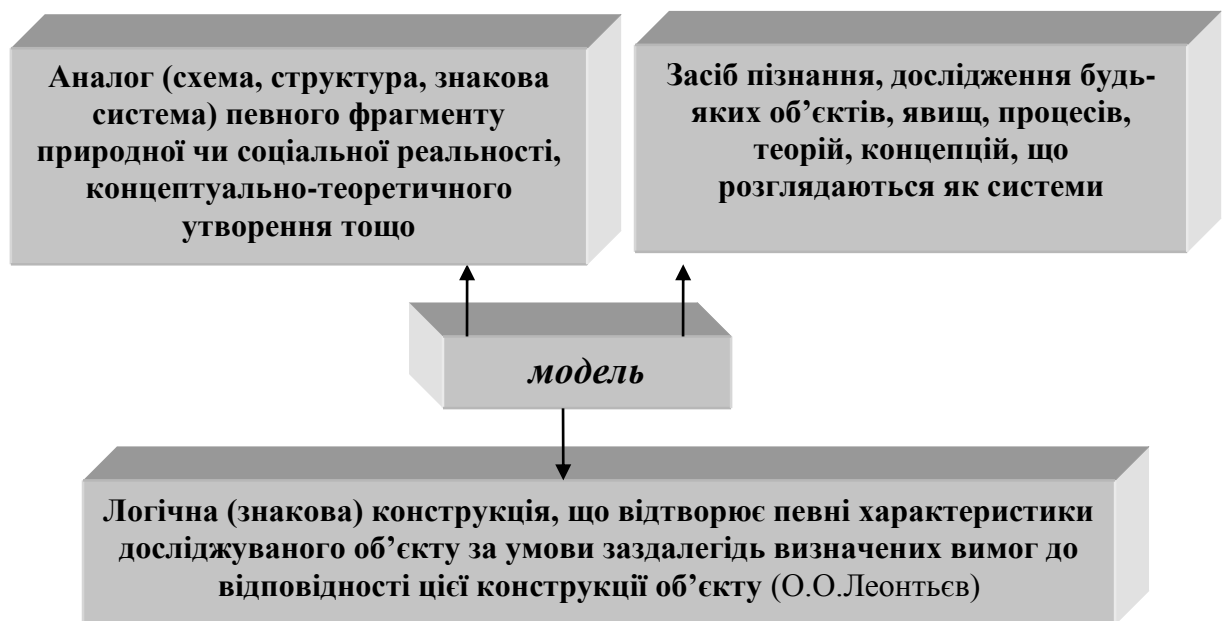


Рис.2.1. – Інтерпретація поняття «модель» у наукових парадигмах

Співвідношення між моделлю та її прототипом («модельне співвідношення»), згідно із визначенням Л.М. Фрідмана, є варіативним і широко змінюється від надто віддаленої аналогії властивостей чи відношень до ізоморфізму, або жорстко функціональної аналогії [515, с.5]. «Моделюючи реальний об'єкт, – зазначає О.О. Леонтьєв, – ми конструємо інший –

реальний або уявний – об’єкт, ізоморфний даному у певних суттєвих ознаках» [229, с. 9]. Застерігаючи від надмірного звужування поняття моделі, О.О.Леонт'єв наголошує: «Будь-який достатньо правильний, тобто такий, що відповідає певним вимогам адекватності модельованому об’єкту (ізоморфності цьому об’єкту) і при цьому евристично значущий (такий, що надає нам нову інформацію про цей об’єкт) опис об’єкта є його логічною моделлю і підпорядковується загальним закономірностям моделювання» [там же, с. 10]. В силу цього людина може створити безкінечну чисельність моделей певного об’єкта, які рівною мірою відповідають його реальним властивостям, але відрізняються суб’єктивним ставленням особистості до цього об’єкта і вимогами щодо відповідності моделі модельованому прототипу.

У межах чисельної множинності моделей можна розрізняти моделі фізичних, матеріальних об’єктів та теоретичні (або ідеальні) моделі, що у свою чергу поділяються на наочні моделі (елементи яких мають певну схожість із елементами об’єкта – прототипу) та моделі знакові і логічні, що конструюються із уявних елементів і для яких не обов’язкова зовнішня схожість із об’єктом – прототипом (але обов’язковою є функціональна схожість) [там же, с. 9].

Л.М. Фрідман відзначає, що психологія як наука є «ієрархічною системою моделей», що вдосконалюються у процесі розвитку [514, с.19]. Відповідно у психологічній науці, залежно від характеру досліджуваного явища та мети, використовуються різноманітні види моделей:

- природні моделі – процеси або явища, які легко спостерігаються і є окремими випадками складного модельованого процесу або явища (В.Т. Лебедева, Ю.А. Кременець);
- лабораторні моделі – природні моделі, що можуть бути відтвореними у лабораторних умовах (наприклад, вирішення спеціально підібраних математичних задач як моделей процесу мислення або творчості у

дослідженнях О.К. Тихомирова, В.О. Терехова, Д.М. Завалишина, В.М. Пушкіна та ін.);

- психофізіологічні моделі – гіпотетичний опис психофізіологічних механізмів протікання різних психічних явищ або процесів, що може бути різного рівня формалізації та схематизації (дискурсивні, схематичні і формалізовані моделі); може бути спрямованим на виявлення функціональної сторони досліджуваного явища або процесу (функціональні моделі) або на виявлення структури цих явищ або процесів (структурні моделі);
- теоретичні (концептуальні) моделі – теорії (концепції) досліджуваних психічних явищ або процесів: системи знань, що описують і пояснюють сукупність явищ певної сфери психології із певної єдиної точки зору (наприклад, «теоретична модель творчості» М.Г. Ярошевського, «психологічна модель творчості» Я.О. Пономарьова, «теоретична модель сприймання» В.П. Зінченко та ін.), що також можуть бути дискурсивними і формалізованими, схематичними і кібернетичними або математичними, функціональними або структурними тощо [514, с.18–19].

За повнотою відображення об'єкта у моделі В.П. Зінченко та Б.Г. Мещеряков розрізняють такі класи моделей психіки, послідовність яких відображує поступовий перехід від описової імітації результатів і функцій психічної діяльності до предметної імітації її структури і механізмів:

- знакові (образні, вербальні, математичні);
- програмні (жорстко алгоритмічні, евристичні, блок-схемні);
- предметні (біонічні) [359, с.200–201].

Таким чином, модель можна тлумачити як інструмент пізнання, засіб інтерпретації явищ дійсності. Для побудови (або вибору) моделі певного об'єкта (або явища) дослідник повинен мати цілком визначене уявлення про ті сторони об'єкта, які прагне дослідити. Створена при цьому модель буде моделлю досліджуваного об'єкта, а не уявлення про нього [515, с.6].



Можливість перенесення отриманих у ході побудови і дослідження моделей результатів на оригінал (моделювання), заснована на тому, що модель у певному сенсі відображає (відтворює, моделює) певні його сторони.

Поняття «моделювання» є полісемантичним, що обумовлює відмінності його інтерпретації у контексті різних концептуальних наукових позицій.

У парадигмі філософських наук поняття «моделювання» тлумачиться як гносеологічна категорія, що характеризує один із важливих способів опосередкованого пізнання, основний інструмент системних досліджень. І.Т. Фролов визначає моделювання як «матеріальне або розумове імітування реально існуючої системи шляхом спеціального конструювання аналогів (моделей), в яких відтворюються принципи організації і функціонування цієї системи» [518, с.220].

Моделювання – метод дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ (систем, різноманітних процесів – фізичних, хімічних, біологічних, соціальних) та конструйованих об'єктів для визначення або покращення їхніх характеристик, раціоналізації способів їх побудови [507, с.373].

Моделювання передбачає використання процедур абстрагування та ідеалізації. Ця ознака особливо суттєва у тих випадках, коли предметом моделювання є складні системи, поведінка яких залежить від великої кількості взаємопов'язаних факторів різної природи. [там же, с.373]. Модель завжди виконує пізнавальну роль, виступаючи засобом пояснення, передбачення та евристики. За характером моделювання розрізняють: предметне моделювання, в ході якого дослідження проводиться на моделі, що відтворює певні геометричні, фізичні, динамічні або функціональні характеристики об'єкта моделі – оригіналу; знакове моделювання (інформаційне), при якому моделями слугують схеми, креслення, формули, речення тощо [там же, с.373].

В силу того, що дії із знаками завжди певною мірою пов'язані із розумінням знакових конструкцій та їх перетворень, побудова знакових (інформаційних) моделей або їх фрагментів може замінятися розумово-наочним уявленням знаків чи операцій із ними (розумове моделювання). За характером тієї сторони об'єкта, що підпадає моделюванню, розрізняють моделювання структури та моделювання поведінки (функціонування поведінкових процесів тощо) [там же, с.373].

У певних пізнавальних ситуаціях теорія, опис, інтерпретація виступають у значенні моделі, виконують її функції і тоді їх доцільно називати моделями [504, с.304].

Структура процесу моделювання являє собою послідовність таких основних етапів:

- 1) етап вивчення об'єкта і виникнення проблеми, що не може бути вирішена методами безпосереднього дослідження;
- 2) етап конструювання або вибору моделі об'єкта у відповідності із проблемою, яка виникла;
- 3) етап дослідження створеної або обраної моделі і вирішення проблеми у контексті мови моделі;
- 4) етап перенесення результатів дослідження (екстраполяції) на первинний об'єкт [515, с.21].

У психологічній науці поняття «моделювання» перш за все використовується для означення застосування методу моделювання у психологічних дослідженнях системних об'єктів [353, с.200]. Перші спроби моделювання у психології пов'язані із вивченням психофізичних залежностей і процесів пам'яті. Систематичне використання моделювання було характерним для гештальт-психології, в парадигмі якої науковці намагалися знайти фізичні аналоги утворення цілісних структур – гештальтів у процесах кристалоутворення та ін. Поширення даного методу у психології почалося у 50-х роках ХХ ст., коли розвиток кібернетики створив можливості для моделювання різних аспектів цілеспрямованої діяльності живих істот.

Цей розвиток був певною мірою детермінований роботами П.К. Анохіна і М.О. Бернштейна, які створили моделі складних фізіологічних функціональних систем людини, що містили усі основні компоненти кібернетичних моделей поведінки [414, с.303].

Дослідженню проблеми трактування поняття «моделювання» у психології присвячено наукові роботи М.М. Амосова [8; 9], О.М. Леонтьєва, Е.Н. Джафарова [236], Л.М. Фрідмана [514; 515], Є.В. Чорного [532; 533]. Окремі питання цієї проблеми представлені у доробку Д.Б. Богоявленської, Д.Н. Завалишиної, Ю.З. Гільбуха, О.О. Леонтьєва, В.В. Максимова та інших. Так О.О. Леонтьєв під моделюванням певного об'єкта розуміє «конструювання іншого – реального чи уявного – об'єкта, ізоморфного даному за певними суттєвими ознаками. За такого конструювання, – підкреслює О.О. Леонтьєв, – ми обов'язково відтворюємо специфічні властивості, зазвичай принципи організації і функціонування досліджуваного об'єкта» [233, с.41], що зумовлює евристичну цінність моделювання як одного із засобів наукового пізнання. О.М. Леонтьєв та Е.Н. Джафаров визначають моделювання як систему перетворень, що здійснюється відносно певної (наприклад, психологічної) концептуальної схеми і призводить до побудови нової концептуальної схеми, яка знаходиться у визначених (модельних) відношеннях до вихідної [236, с.5].

Наголошуючи на специфіці використання моделювання у психології, Л.М. Фрідман підкреслює, що «апарат психологічної науки є дискретною (диз'юнктивною) мовою, за допомогою якої психологія відображує безперервні (недиз'юнктивні) психічні явища і процеси» [514, с.17].

Найбільш представленими у теоретико-методологічних дослідженнях психологів є два напрямки розвитку поняття «моделювання»:

- 1) знакова або технічна імітація механізмів, процесів та результатів психічної діяльності – моделювання психіки [359, с.200], що передбачає трактування поняття «моделювання» як загального методу

опосередкованого вивчення певних систем (об'єктів, явищ, процесів, концепцій) [514, с.16];

- 2) аналіз моделювання як установлення ізоморфізму між законами або теоріями, викладеними різними мовами [514, с.16], що обумовлює організацію певного виду діяльності людини шляхом штучного конструювання середовища цієї діяльності – моделювання ситуацій, які пов'язують досліджувані психічні процеси (психологічне моделювання) [359, с.200].

Логіка даного дисертаційного дослідження детермінована специфікою використання означеного поняття у семантичному полі психологічного моделювання, що передбачає штучне створення спеціальних умов (психогенної ситуації), які спричиняють необхідні за задачею дослідження (обстеження, навчання) відповідні реакції, дії або стосунки природних носіїв психіки (людей або тварин) [312, с.291]. У даному контексті ми розглядаємо моделювання як полімодальний інтрапсихічний процес перманентного комбінування та інтеграції у досвіді особистості окремих паттернів (образів, уявлень, конструктів). Фактично даний процес є актом безперервного формування і трансформації суб'єктивної психічної реальності – унікальної моделі (образу, концепту) персональних вимірів соціокультурного простору. У ситуації реального моделювання актуального завершення процесу не відбувається, тобто науковці «реально мають справу не з моделями і навіть не із «напівмоделями» (Haskell Brooks Curry), а із концептуальними схемами», що на даному рівні дослідження розглядаються у якості моделей. Незавершеність процесу моделювання, як підкреслюють О.М. Леонтьєв та Е.Н. Джафаров, і є однією із умов евристичної функції моделі [236, с.8].

У контексті означеного обмеженість методу моделювання відзначає і Л.М. Фрідман, наголошуючи, що даний метод не претендує на повний тотожний опис, на повну заміну досліджуваних явищ їхніми моделями. «Будь-яке моделювання, – зазначає Л.М. Фрідман, – виділяє у досліджуваному явищі лише одну певну сторону і тим самим, звичайно,

спрощує це явище. Тому для дослідження певного складного явища (наприклад, психічного) доводиться створювати не одну модель, а цілу послідовність, ієрархію моделей, кожна з яких відображує певну сторону, властивість досліджуваного явища» [514, с.18].

Водночас, слід враховувати, що окрім застосування у психології моделювання як методу наукового пізнання, дія моделювання надзвичайно широко використовується людиною у процесах творчого мислення, пізнання навколишнього світу тощо оскільки, як наголошує Л.М. Фрідман, «в основі творчого мислення, в основі пізнання і перетворення дійсності лежить моделювання» [514, с.21].

Модельні перетворення полягають у «структурній трансформації» концептуальної схеми модельованого. «Побудова концепції-моделі, – доводять у своєму доробку О.М. Леонт'єв та Е.Н. Джафаров, – базується на такому процесі структурного перетворення, який призводить концепцію, що моделюється, до того ж типу будови, що й передбачувана модель» [236, с.9]. Логічний, нормативний порядок побудови моделі О.М. Леонт'єв та Е.Н. Джафаров ілюструють схемою (рис.2.2.).

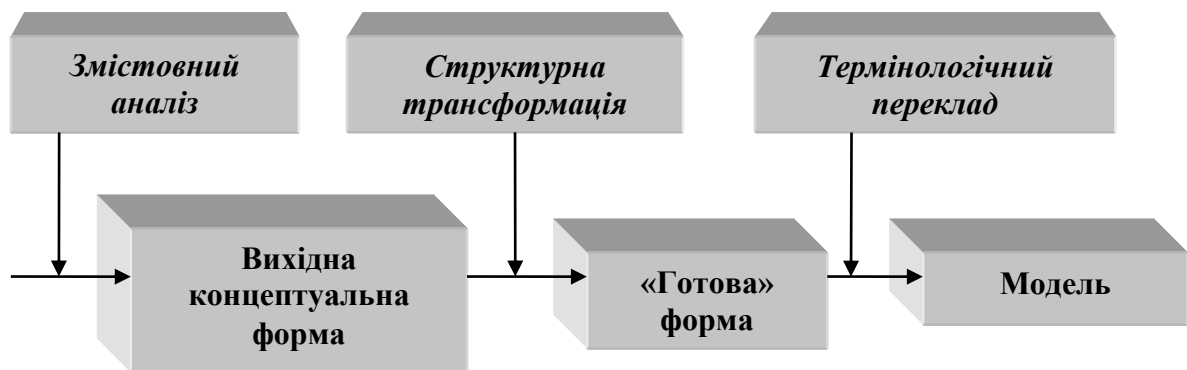


Рис.2.2. – Логічний порядок моделювання (згідно із дослідженням О.М. Леонт'єва та Е.Н. Джафарова)

Концептуальні положення методологічних засад моделювання широко використовуються у психологічних дослідженнях особистості.

У соціальній психології значущість проблеми системологічного моделювання особистості підкреслювалася Б.Г. Ананьєвим,

О.О. Бодальовим, Є.С. Кузьмінім, Б.Д. Паригінім, які наголошували на необхідності конструювання концептувальних моделей у чітко продуманій системі синтезуючих теоретичних узагальнень, що являють собою відображення взаємозв'язку основних компонентів особистості і міжособистісного спілкування. Комплексний досвід моделювання особистості із позицій системного підходу до соціально-психологічних явищ представлений у дослідженнях В.А. Богданова [49] щодо презентації структур особистості у єдності із умовами соціального середовища на засадах структурного ізоморфізму особистісних компонентів та форм групового спілкування. Узагальнення результатів соціально-психологічного вивчення особистості у працях Г.М. Андреевої, К.К. Платонова, Є.С. Кузьміна, А.В. Петровського та інших науковців обумовив створення В.А. Богдановим моделі аналізу особистості, що оперує ідеалізованими конструктами і є системою завдяки трьохмірному підходу до опису об'єкту. «Метасистемному вивченню предмета, – наголошує В.А. Богданов, – відповідає рівень групових процесів, субсистемному – рівень елементарних психічних процесів. Внутрішня зв'язність системи відображена рівнем особистісних підструктур» [49, с.44]. Інші фактори, що позначаються на поведінці людини, редукуються у суб- і метарівнях даної системи: відображення спадкової основи поведінки індивіда може бути редуковано до рівня психічних процесів, а відображення впливу суспільного середовища – до рівня міжособистісних процесів у групі.

Конфігурації особистісних властивостей, занесені у класифікаційні матриці даної моделі, утворюють цілісну і взаємопов'язану картину усіх трьох аспектів вивчення системи: структурного, функціонального і генетичного. «У розробленій моделі – підкреслює В.А. Богданов, – реалізується загальносистемний принцип подвійної, внутрішньої і зовнішньої детермінації поведінки системи» [49, с.68].

Дана інтерпретаційна система обумовлює розуміння особистісних властивостей як зв'язків між рівнями регуляції поведінки або рівнями

розвитку особистості, що дозволяє прогнозувати (моделювати) поведінку суб'єкта і об'єктивувати значення суб'єктивного образу ситуації як однієї із основних координат граф-схеми вивчення.

Аналіз моделювання як засобу реалізації знаково-символічної діяльності у парадигмі семіотичних досліджень представлено Н.Г. Салміною [386, с.74], у дослідженнях якої виокремлюються такі різновиди знаково-символічних дій як моделювання, кодування (декодування), схематизація, заміщення. У моделюванні зокрема конкретизується пізнавальна функція знаково-символічних засобів (абстрагування, створення ідеалізованої предметності, операційність та симультанність), що узгоджується із основною функцією моделей (опосередковане пізнання дійсності). Сутністю моделювання є об'єктивація ідеалізованих об'єктів, що інтерпретується Н.Г. Салміною не як просте конструювання об'єктів реального світу, а саме як об'єктивація, «матеріалізація розумових конструктів» [386, с.92].

У широкому значенні Н.Г. Салміна визначає моделювання як знаково-символічну діяльність, зміст якої «полягає в отриманні об'єктивно нової інформації (пізнавальна функція) за рахунок оперування знаково-символічними засобами, в яких можуть бути представлені структурні, функціональні, генетичні зв'язки (на рівні сутності)» [386, с.83]. У даному контексті Н.Г. Салміна основними характеристиками знаково-символічних дій (зокрема і моделювання) називає такі:

- рефлексія – можливість усвідомлювати плани, алфавіт, синтаксис тощо;
- зворотність (оберненість) – можливість переходу від одного плану до іншого і назад, від використання однієї мови до іншої;
- інваріантність – збереження при усіх перетвореннях інваріанту змісту при зміні його форми (наприклад, при кодуванні одного змісту різними знаково-символічними засобами);
- інтенція – свідоме довільне спрямоване використання або створення певних знаково-символічних засобів;

- відокремленість/ не відокремленість знаково-символічних засобів від об'єкта [386, с.102].

Означені положення були використані надалі Н.Г. Салміною у інтерпретації моделювання у контексті учбової діяльності. Моделювання у навчанні якісно відрізняється від моделювання у науковому пізнанні, що зумовлено змістом та способами використання моделей у навчальному процесі: сама навчальна ситуація є модельною [386, с.93], оскільки відтворює у задачах реальні ситуації; чисельні поняття, що вивчаються, мають характер моделей.

Моделювання у навчанні як психологічна проблема, згідно із дослідженнями В.П. Зінченко та Б.Г. Мещерякова, має два аспекти:

- 1) як зміст, який має бути засвоєний учнями у процесі навчання; спосіб пізнання, яким вони мають оволодіти;
- 2) як одна із основних учбових дій, що є складовим елементом учбової діяльності [359, с.200].

У парадигмі першого аспекту детерміновано необхідність включення до змісту освіти понять «модель» та «моделювання» у контексті формування у школярів науково-теоретичного мислення, що дозволяє сприймати дійсність за посередництвом особливих специфічних об'єктів, сконструйованих у історичному процесі розвитку науки, – моделей реальних явищ і процесів [359, с.200]. Означене дозволяє інтерпретувати моделювання як засіб засвоєння готового матеріалу, відповідно, модель використовується як наочний образ або схема [386, с.93].

Використання принципів моделювання у парадигмі психолого-педагогічних досліджень другого спрямування пов'язане із науковим доробком П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Г.П. Щедровицького та інших науковців, які розглядали моделювання як різновид учбових дій, що входять до складу учбової діяльності і передбачають оперування знаками.

З огляду на означене, моделювання у навчальному процесі може використовуватися як вища і особлива форма наочності для виявлення і



фіксації суттєвих особливостей досліджуваних явищ та формування у школярів уміння використовувати моделювання для створення і фіксації загальних схем дій та операцій, які вони мають виконати у процесі вивчення складних абстрактних понять [359, с.200].

Конкретизація функцій навчальних моделей здійснюється через створення особливої реальності на засадах ідеалізованої предметності, що обумовлює можливості для пізнання її властивостей та реалізує дослідницько-пізнавальну функцію [386, с.93].

Навчальна задача може виникати як результат процесу моделювання проблемної ситуації суб'єктом цієї ситуації. Це робить моделювання надзвичайно ефективним засобом навчання, що прискорює засвоєння знань та їх узагальнення. Адже, як зазначає Л.М. Фрідман, «психологічним змістом мислення є процес динамічного моделювання зовнішніх об'єктів розумової діяльності, що складається із створення потоку розумових (а іноді і зовнішніх) моделей вихідного об'єкту та їх розумового вивчення – співвіднесення з метою розумової діяльності» [514, с.24]. Аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація та інші розумові операції є логічними характеристиками окремих кроків динамічного моделювання.

Аналогічна інтерпретація поняття моделювання простежується у парадигмі практичної психології [414, с.303–304], зокрема групового консультування і психотерапії, в контексті якої моделювання тлумачиться як прийом демонстрації бажаної поведінки через дії [103, с.426], спрямований на повний розвиток потенціалу учасників інтеракції.

Активно використовуються принципи і засоби ефективного моделювання у технології нейро-лінгвістичного програмування (НЛП), що має за мету вивчення структури суб'єктивного досвіду і моделювання ефективної поведінки та імпліцитно виражених когнітивних процесів особистості задля досягнення певного результату або реакції (J. Grinder, R. Bandler). У парадигмі НЛП R. Dilts [574] поняття «модель» інтерпретує як опис або аналогію, яка використовується задля полегшення візуалізації

певного об'єкта або явища, недоступного безпосередньому спостереженню [127, с.46]. Під моделюванням Р. Ділтс розуміє процес виявлення релевантних психічних стратегій певної людини шляхом аналізу її мовленнєвих паттернів та невербальних реакцій, в результаті чого складаються покрокові стратегії та прийоми («програмування»), які можуть бути використані для передання даної навички іншим людям. Задача моделювання поведінки, відповідно, полягає у створенні інструментальної карти-схеми (або «моделі») ефективної поведінки, яка може бути використана будь-ким для наслідування або відтворення певних аспектів такої поведінки [127, с.46–49].

Моделі, які суб'єкт створює для взаємодії із світом, потребують, згідно із конструктивістською епістемологією НЛП, визначення і репрезентації структурних елементів (складових компонентів моделі) та синтаксису (набору правил або інструкцій, які визначають особливості компонування означених елементів) [55, с.363], що детермінують розгортання метапрограми особистості.

Б. Боденхамер та М. Холл визначають метапрограми як «ментальні/перцептивні програми для сортування і зосередження уваги на стимулах; перцептивні фільтри, що спрямовують увагу, а іноді виконують «нейросортування» або управляють метапроцесами» [55, с.441].

Поняття «метапрограма» з'явилося у НЛП у 1970-х роках у дослідженнях науковців (R. Bandler, V. Bodenhamer, L. Cameron-Bandler, R. Dilts, D. Gordon, M. Hall, M. Meyers-Anderson & ets.), які інтерпретували метапрограму як сукупність паттернів, що детермінує послідовність розумового програмування і визначає загальні і характерні паттерни у стратегіях або стилях мислення певної особистості, групи або культури [127, с.266; 574]. Паттерни метапрограми відображують характеристики емпіричної субстанції певного образу, вербальних означень або відчуттів і обумовлюють відтворення, класифікацію та пунктуацію переживань (та/ або інформації), що відтворюються відповідною когнітивною стратегією і є

своєрідним фільтром сприймання. Паттерни метапрограм являють собою описи різноманітних способів роботи суб'єкта із проблемним простором або його елементами, що декларують ефективність станів та поведінкових сценаріїв.

Багаторівневі метастани свідомості суб'єкта моделювання походять безпосередньо із переживання людиною рефлексивного усвідомлення і є фреймами суб'єктивних значень (семантик), що детерміновані контекстом та закономірностями рефреймінгу (змінення контексту або фрейму для змінення значення досвіду) переконань, цінностей і значень при змінненні внутрішнього світу особистості [55, с.53–54].

Поведінкові дії на основі навички суб'єкта у контексті НЛП визначаються як функція «двох базових вимірів: усвідомлення (знання) та компетентність (дія)» [127, с.67], що обумовлює необхідність при моделюванні виявлення та ідентифікації неусвідомлюваної компетентності суб'єкта дії і доведення її до свідомості з метою кращого розуміння, удосконалення і передання навички. Когнітивна і поведінкова компетентність можуть бути змодельовані імпліцитно (індуктивний процес за допомогою якого людина сприймає структури довколишнього світу) або експліцитно (дедуктивний процес за допомогою якого суб'єкт описує і здійснює означене сприймання). Динаміка моделювання ефективних поведінкових навичок у комплексі стратегій, технік і прийомів НЛП відображає рух від імпліцитного моделювання до експліцитного. Найбільш важливі інтерактивні навички делегування пов'язані із вербальною та невербальною комунікацією. Мова організовує внутрішні репрезентації суб'єктивного досвіду особистості. Матриця комунікації інкорпорує базові елементи теорії комунікації у практичну модель комунікації [574], що сприяє розумінню значущості процесу комунікації та розвиває більш ефективні комунікативні навички у комплексі моделювання ефективної поведінки особистості.

Отже, узагальнення інтерпретаційних схем понять «модель» та «моделювання» із урахуванням інваріантних ознак обумовлює необхідність реалізації системно-інтегративного підходу до теоретико-методологічного аналізу означених термінів. Переосмислюючи різновекторні аспекти тлумачення поняття «моделювання», ми розглядаємо дане поняття як полімодальний інтрапсихічний процес перманентного комбінування та інтеграції у досвіді особистості окремих паттернів (образів, уявлень, конструктів), що дозволяє прогнозувати (моделювати) поведінкові сценарії суб'єкта.

Нами доведено, що змістовна сутність моделювання найбільш повно розкривається у вимірах системної інтеграції та взаємодоповнення семіотичного (як конкретизація пізнавальної функції знаково-символічних засобів опосередкованого пізнання дійсності), соціально-психологічного (форма презентації структур особистості у єдності із умовами соціального середовища), психолого-педагогічного (як вища і особлива форма наочності для виявлення суттєвих особливостей досліджуваних явищ для створення і фіксації загальних схем дій) та психотерапевтичного (створення інструментальної карти-схеми («моделі») ефективної поведінки, яка може бути використана будь-ким для наслідування або відтворення певних аспектів такої поведінки) трактувань даного поняття.

Ми визнаємо, що фактично даний процес є актом безперервного формування і трансформації суб'єктивної психічної реальності – унікальної моделі (образу, концепту) персональних вимірів соціокультурного простору. Водночас моделювання як «один із компонентів узагальненої теорії об'єкта» (О.О.Леонт'єв) потребує доповнення експериментом, за допомогою якого відбувається верифікація моделі, що встановлює її евристичну цінність.

## **2.2. Психолінгвістична парадигма проблеми психологічного моделювання**

Системне означення психологічного вектору проблеми моделювання особистісних конструктів суб'єктів життєтворчості неможливе без урахування комунікативного досвіду людства у вимірах соціокультурного простору. Найвищий рівень просторової структури репрезентує мова – своєрідна універсалія (А. Gardiner, W.von Humboldt, F.de Saussure & ets; З.О. Гетьман, І.В. Глухоман, В.А. Звегинцев, Т.М. Ушакова, Н.І. Чуприкова та ін.), котра вибудовує соціальний простір і означає символічний спосіб комунікації [102, с.1]. У даному контексті не викликає сумнівів доречність звернення до вивчення феноменів мови й мовлення, що активно досліджується у лінгвістиці (мовознавстві) та психолінгвістиці (теорії мовленнєвої діяльності).

У історії дослідження мови і мовлення можна виокремити два спрямування аналізу:

- вживання означених термінів як синонімічних, наприклад у класичних психологічних роботах (P. Berger, T. Luckmann, W. Wundt & ets.) та у дослідженнях генези дитячого мовлення (М.О. Рибніков, О.М. Гвоздев та ін.);
- експліцитне розмежування понять мова і мовлення за функціональними ознаками (Ch. Bally, J. Baudouin de Courtenay, A. Gardiner, W.von Humboldt, A. Sechehaye, F.de Saussure & ets.).

Більш поширеним у теоретико-методологічних дослідженнях лінгвістів та психолінгвістів є друге спрямування, задеклароване на початку ХХ ст.. Зокрема Ф.де Соссюр запропонував чітке розмежування феноменів мови (*langue*) як абстрактної надиндивідуальної системи, мовної здатності (*faculte` du langage*) як функції індивіда (обидві ці категорії поєднуються поняттям *langage*, або мовленнєвої діяльності) і мовлення (*parole*) – індивідуального акту, що реалізує мовну здатність через посередництво мови як соціальної

системи. У даному контексті елементи мови розуміються як одиниці, що володіють не лише своїм значенням (*le sense*), але й своєю значимістю (*le valeur*), котра визначається місцем у системі відношень елементів мови. Це змінює уявлення про об'єкт структурної лінгвістики, який уже не ототожнюється лише з мовними текстами та звуковим матеріалом, але включає в себе також мисленнєві, психічні процеси, що відбуваються у свідомості людини [421; 422].

У сучасних наукових вимірах мовознавства і психолінгвістики, попри наявність суперечливих тенденцій, мова і мовлення інтерпретуються як діалектична єдність відносно незалежних явищ різного рівня абстракції, що характеризується водночас як дистинкція (від лат. *distinctio* – розділення, розрізнення, відмітна ознака) та інтегративна цілісність.

Співставлення феноменів мови і мовлення у дослідженнях зарубіжних (Е. Coseriu, А. Gardiner, W.von Humboldt, F.de Saussure & ets.) [97; 116; 378; 405; 412; 422] та вітчизняних (Т.П. Архипович, З.О. Гетьман, В.А. Звегинцев, Г.М. Іваницька, Л.В. Щерба; І.О. Зимня, О.О. Леонт'єв, О.Р. Лурія, В.О. Семиченко, Т.М. Ушакова, Н.І. Чуприкова) [98; 153; 156; 161; 221; 234; 229; 260; 318; 399; 490–494; 536 та ін.] науковців радянського та пострадянського періодів історії дозволяє порівняти характерні властивості даних феноменів (Додаток А).

Мова й мовлення детермінують відображення картини світу, в центрі якої знаходиться індивід – «мовна особистість» (згідно із термінологією З.О. Гетьман) [98, с.8]; означені системні утворення вплетені у процеси сприймання, збереження і передання інформації, вони є необхідним компонентом когнітивної діяльності людини. Характеристика мови як засобу формування самосвідомості, рефлексії, а разом з тим – самовираження і саморегуляції, зумовлює аналіз даної знакової системи (мови) у контексті становлення, розвитку та існування особистості. Мова сприяє формуванню самосвідомості, образу «Я», що передбачає відображення і вербалізацію суб'єктивних інтересів, станів, дій особистості. І.О. Зимня підкреслює, що

співставлення себе та іншого у комплексі реалізації свідомістю функції рефлексування не може здійснюватися без мовних засобів, у яких фіксуються значення [156, с.31–32].

На підставі аналізу науково-методологічної філософської та психолінгвістичної літератури Н.І. Чуприкова виокремлює три ідеї, що обґрунтовують роль мови у розумовому розвитку людини: членорозділеність мови призводить до членорозділеності думки; необхідність мови для опредмечування та утримання абстракцій; операції із знаками дозволяють людині виходити далеко за межі безпосередньо даного у відчуттях і сприйманні [536, с.19].

У розумінні ролі словесних знаків у розвитку мислення особистості велике значення мають теоретичні уявлення О.А. Потебні [347] щодо аналітичного розкладення, роздроблення чуттєвих образів для усталення думки, що принципово неможливо без слова, яке перетворює безіменний конгломерат чуттєвих вражень у судження. Образність слова визначається тим, наскільки суттєвою є для суб'єкта на даний момент виражена у слові ознака [520, с.72]. Дана концепція була розвинена у парадигмі психофізіологічної теорії розвитку абстрактного мислення І.М. Сеченовим, а також на основі сучасних нейрофізіологічних і психологічних даних, теоріях абстрактного і конкретного відношення К. Гольдштейна та узагальнених асоціацій П.А. Шеварева Н.І. Чуприковою, яка доводить: дробний аналіз дійсності через зв'язок різних її сторін, властивостей і відношень із різними словесними позначеннями є основою абстрагування, формування понятійних узагальнень, суджень і свідомості. На цих засадах у мозку кожної людини «складається єдина відображувально-знакова система, в якій є можливими операції із знаками без звернення до їхніх чуттєвих денотатів» [536, с.19–20].

Процеси розщеплення образів сприймання та напрацювання навичок інтеграції цих окремих дробних елементів є, за визнанням Н.І. Чуприкової, «власне людськими процесами вищого кіркового аналізу і синтезу», що розгортаються як «результат постійної взаємодії безпосередніх

(першосигнальних) та словесних (другосигнальних) подразників», і складають необхідний фундамент розумового розвитку особистості [536, с.22].

І.О. Зимня виокремлює три групи характеристик мови, що забезпечують соціальні, інтелектуальні та особистісні функції людини: характеристики мови як засобу спілкування (форми соціальної взаємодії); характеристики мови як засобу формування інтелекту, «мовної свідомості» людини; характеристики мови як засобу усвідомлення власного «Я», рефлексії, самовираження і саморегуляції, що передбачає вербалізацію суб'єктивних інтересів, станів, дій [156, с.30–31]. Характеристики мови як засобу спілкування детермінують соціальні функції людини, що визначають специфіку входження суб'єкта до мовної спільноти, ідентифікації, привласнення суспільно-історичного, соціального досвіду у процесі соціалізації, долучення індивіда до культурних, історичних цінностей.

Сучасна психологія і мовознавство відзначають актуальність мови у процесі організації пізнавального досвіду («мовна апперцепція»), що обумовлює співвіднесення суб'єкта мовлення із предметною дійсністю через її номінацію, індикацію, опосередкування вищих психічних функцій людини, задоволення комунікативної та пізнавальної потреб, детермінованого попереднім мовним досвідом індивіда.

Найбільш ґрунтовні теоретичні та методологічні дослідження проблеми взаємовідношення слова із думкою (або й більш широко – із свідомістю, психічним переживанням) представлені у парадигмі психолінгвістики (N. Chomsky, H. Clark, J. Greene, P. Johnson-Laird, G. Miller, V. Musgrave, C. Osgood, K. Pike, D. Slobin & ets; Т.В. Ахутіна, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, Т.М. Ушакова, Н.І. Чуприкова та ін.). Психолінгвістичний вектор наукових досліджень зорієнтований на вивчення системи улаштування і функціонування мовленнєвих механізмів людини, але під певним кутом зору – у плані їх співвіднесеності із структурою мови (О.О. Леонтьєв). Психолінгвістика використовує теоретичні та емпіричні прийоми як



психології, так і лінгвістики задля дослідження розумових процесів, покладених в основу оволодіння мовою та її використання [412, с.21] у мовленні.

Одним із перших презентував психолінгвістичну модель породження мовлення як процесу втілення думки у слово Ch. Osgood – визнаний лідер психолінгвістичного спрямування американського необіхевіоризму. В якості основного пояснювального принципу динаміки мовленнєвої діяльності суб'єкта Ch. Osgood [593] використав ідею медіативних процесів: «репрезентативні процеси опосередкування» (representational mediation processes) пояснюють механізм становлення слова у контексті зв'язку із зовнішньою дійсністю і внутрішніми реакціями. Характерними особливостями осгудовської психолінгвістики є ідеї реактивності, індивідуалізму та атомізму, що є очевидним, зокрема, у трактуванні розвитку дитячого мовлення: дитина засвоює окремі слова та конструкції і лише вторинно узагальнює їх і формує загальні мовні категорії [цит. за 412, с.6–7].

Центром концептуальної теорії Ch. Osgood стала рівнева модель мовленнєвої поведінки, структурними елементами якої є такі рівні як мотиваційний (базові одиниці – речення), семантичний (одиниці – слова та їх конструкції), рівень послідовностей (одиниці – фонетично оформленні слова) та інтеграційний рівень (базові одиниці – склади), що дозволяє простежити послідовність процесів породження мовлення та усвідомити елементарні причинні зв'язки між означеними явищами.

Новий підхід у психолінгвістичному розумінні проблеми породження мовлення виявляється у контексті трансформаційної (генеративної) граматики Noam Chomsky [573], згідно із якою при формуванні мовленнєвого висловлювання (речення) у мисленні людини складається система суджень, що виражають суб'єктивне значення речення і утворюють його глибинну структуру, складовими елементами якої є категорії абстрактного характеру. За посередництвом граматичних трансформацій (мовних операцій) глибинні структури можуть бути перетворені у поверхневі структури, що складаються

із системи категорій конкретного характеру. Доступні спостереженню поведінкові прояви, звороти мовлення і мовленнєві реакції є тими поверхневими структурами, що репрезентують реальність глибинних структур.

Схожі ідеї простежуються у науковому доробку J. Miller і F. Johnson-Laird, які у термінах кібернетичних моделей визначають основою навчання знакам мови результати актів абстракції із перцепції («перцептуальних предикатів» як первинних смислів слів), що можуть бути отримані за посередництвом звернення уваги на різні властивості і відношення, наявні у ситуації сприймання. Парадигми, складені із перцептуальних предикатів, відповідно до тверджень J. Miller і F. Johnson-Laird, утворюють лексичні концепти і можуть забезпечити опис, адекватний для ідентифікації чисельних об'єктів. Надалі, у процесі розвитку, взаємопов'язані лексичні концепти утворюють семантичні поля у довготривалій семантичній пам'яті, у межах якої складаються також чисельні множини упорядкованих зв'язків між словами-назвами. Це призводить до збагачення лексичних концептів, що складають значення слів, які вже не зводяться лише до функціонально-перцептуальних схем [589].

Суттєвим досягненням теорії N. Chomsky – J. Miller О.О. Леонт'єв вважає подолання атомізму концепції Ч. Осгуда, що ілюструє на прикладі трактування засвоєння мови: «згідно із школою Н. Хомського, – наголошує О.О. Леонт'єв, – це не оволодіння окремими мовними елементами, а засвоєння системи правил формування осмисленого висловлювання» [цит. за 412, с.9]. Водночас міллерівська психолінгвістика поглибила індивідуалізм у трактуванні мовленнєвих механізмів, декларуючи ідею універсальних вроджених правил оперування мовою.

Наприкінці 60-х років ХХ ст. вектор інтересу зарубіжної психолінгвістики змінюється: від перевірки «психологічної реальності» трансформаційної моделі мовної компетенції (language competence) як потенційного знання мови до розробки моделей мовної активності (language

performance) – використання мови у контексті активної взаємодії суб'єктів мовленнєвої діяльності (H. Clark, E. Clark, M. Garrett, J. Greene, D. Slobin & ets). Вартими уваги (репрезентативними) серед таких моделей Т.В. Ахутіна вважає функціональну модель H. Clark та E. Clark, в якій детально представлено комплекс проблем, пов'язаних із процесом планування висловлювання, універсальну цілісну модель M. Garrett; діалогові моделі K. Vock, E. Bates, B. MacWhinney та ін. [20, с.80–96].

Зокрема у моделі породження мовлення M. Garrett диференціюється п'ять рівнів репрезентації: рівень повідомлень, функціональний, позиційний, фонетичний та артикуляторний рівні.

Рівень повідомлень визначається як конструкт, що існує у реальному часі і презентує комунікативний намір суб'єкта говоріння. Означений конструкт детермінований перцептивними та афективними станами і сукупністю знань особистості про світ. Репрезентації рівня повідомлень передбачають наявність базового словника простих концептів (понять-уявлень) та синтаксису для конструювання комплексних сентенцій. На функціональному рівні здійснюється мультифразове планування, визначається синтаксична роль мовленнєвої одиниці, а позиційний рівень забезпечує планування однієї фрази-синтагми, фіксує порядок слів та основні фонетичні особливості лексем. Фонетичний рівень обумовлює детальну фонетичну структуру висловлювання як наслідок регулярних фонологічних процесів. На артикуляторному рівні відбувається перекодування матриці різних ознак фонетичного рівня у «моторні команди».

Цікавим можна вважати і досвід дослідження мовленнєвої свідомості суб'єкта у межах дискурсивної психології, зокрема – ідеї критичного дискурс-аналізу N. Fairclough [575; 576], що є теоретичною основою комплексного аналізу системи використання мови і загальних соціальних практик особистісної життєтворчості агентів текстотворення. N. Fairclough відносить поняття «дискурс» до семіотичних систем та інтерпретує його як спосіб використання мови (соціальної практики), що надає значення

життєвому досвіду, заснованому на певній точці зору [575, с.135]. Дискурси беруть участь у створенні соціальної ідентичності і соціальних стосунків (поряд із знаннями і системами значень), що детермінує розуміння/ аналіз текстових утворень у єдності із іншими текстами, у соціальному контексті. Мовленнєвий акт у трьохвимірній моделі N. Fairclough розглядається як комунікативна подія (конкретний випадок використання мови), що складається із трьох вимірів: текст (мовлення, письмо, візуальне зображення або їх поєднання), дискурсивна практика, що передбачає породження і сприймання текстів, та соціальна практика [576, с.73]. Усі три виміри мають бути долучені до дискурс-аналізу комунікативної події (рис.2.3.):

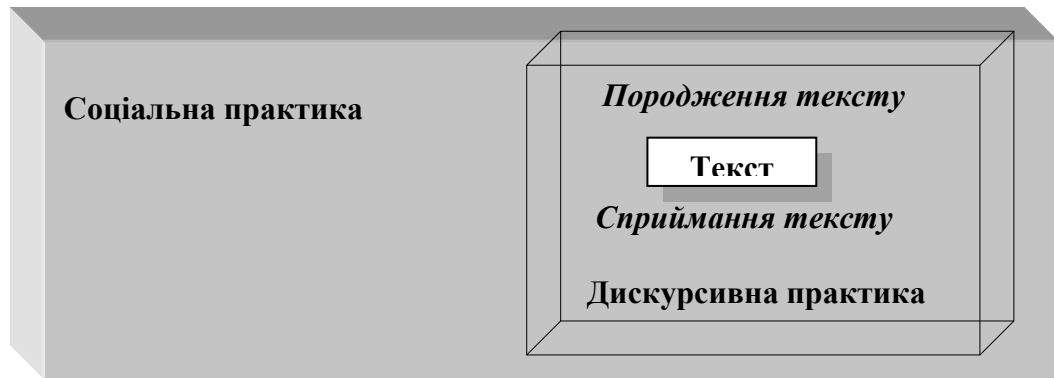


Рис.2.3. – Трьохвимірна модель мовлення (за Norman Fairclough)

Дискурси, що синтезуються при утворенні, сприйманні та інтерпретації тексту, мають певну лінгвістичну структуру, яка позначається на даних процесах. Аналіз тексту передбачає виявлення формальних особливостей (словник, граматики, синтаксис речень і смислових цілей), за допомогою яких дискурси реалізуються лінгвістично. Аналіз дискурсивної практики сконцентрований на виявленні особливостей використання суб'єктами комунікації доступних дискурсів для моделювання текстового повідомлення та його інтерпретації у процесі сприймання. Дискурсивна практика, у межах якої людина використовує мовні структури для відтворення і сприймання текстів, позначається на формуванні і формулюванні текстів у соціальній практиці. Водночас, формально-лінгвістичні характеристики тексту

впливають на утворення (артикуляцію) текстової конструкції та її використання у культурно-соціальному контексті [576, с.71–73], що містить як дискурсивні, так і недискурсивні елементи.

У критичному дискурс-аналізі N. Fairclough активно досліджується не лише відображення у дискурсі соціального досвіду суб'єкта, а й можливість змінення дискурсу особистості (його динаміка) у процесі побудови нових комбінацій особистісного досвіду.

Дискурсивна психологія дотримується позицій інтеракціонізму у контексті розуміння ідеї активного використання людиною дискурсу як гнучкого і динамічного ресурсу: «Мова набуває свого значення у справах людини згідно із тим, як вона функціонує у паттернах взаємодій», – наголошував К. Герген [цит. за 491, с.37].

При вивченні змісту дискурсу Л. Філіпс та М. Йоргенсен виокремлюють такі аспекти: аспекти світу, яким дискурси приписують значення; специфічні способи, за допомогою яких приписує значення кожний дискурс; місця (точки), в яких існує відкрита боротьба між різними уявленнями про світ; будь-які переконання, що присутні в усіх дискурсах і розглядаються як здоровий глузд [503, с.222]. У межах цієї структури особливе значення надається можливостям змінення дискурсу у часі (N. Fairclough, L. Phillips, J. Potter, M. Wetherell & ets.) при риторичному використанні дискурсивних ресурсів у соціальній взаємодії.

Інтерпретація теоретичних положень мовленнєво-мисленнєвої діяльності у вітчизняній (радянський період історії) психології традиційно здійснюється у площині теоретичних положень «школи Л.С. Виготського», відзначеної працями М.І. Жинкіна, О.М. Леонтьєва, О.Р. Лурії, О.М. Соколова, ідеї яких продовжені у науковому доробку Т.В. Ахутіної, І.О. Зимньої, О.О. Леонтьєва, Л.В. Сахарного, Т.М. Ушакової та ін. Науковці даного спрямування трактують мовлення не як систему мовленнєвих реакцій, а як активну і цілеспрямовану мовленнєву діяльність, намагаючись «відобразити у своїх теоретичних побудованнях діалектику суспільства і

особистості, відкрити соціальну природу і соціальну обумовленість мовленнєвої діяльності», що дозволило органічно «вписати» процеси мовлення і мовленнєвого сприйняття у систему діяльності людини [цит. за 412, с.13].

У логіці аналізу психологічної організації процесу породження мовлення як послідовності взаємопов'язаних фаз діяльності центральна ідея може бути виражена загальною формулою: відношення думки до слова є процес трансформації думки у слово і слова – у думку (Л.С. Виготський, О.О. Леонт'єв, О.Р. Лурія). Мовлення, як засіб спілкування, згідно із теоретичними позиціями О.Р. Лурії [260], розгортається у двох реальних процесах: з одного боку, мовлення може втілювати думку, формулюючи її у формі висловлювання («втілення думки у систему кодів мови»), що передає інформацію співрозмовнику (експресивне мовлення); з іншого боку, відбувається зворотний процес – декодування (аналіз і розуміння) сприйнятого висловлювання, що зумовлює перетворення розгорнутого висловлювання у згорнуту думку (імпресивне мовлення) – рис.2.4.

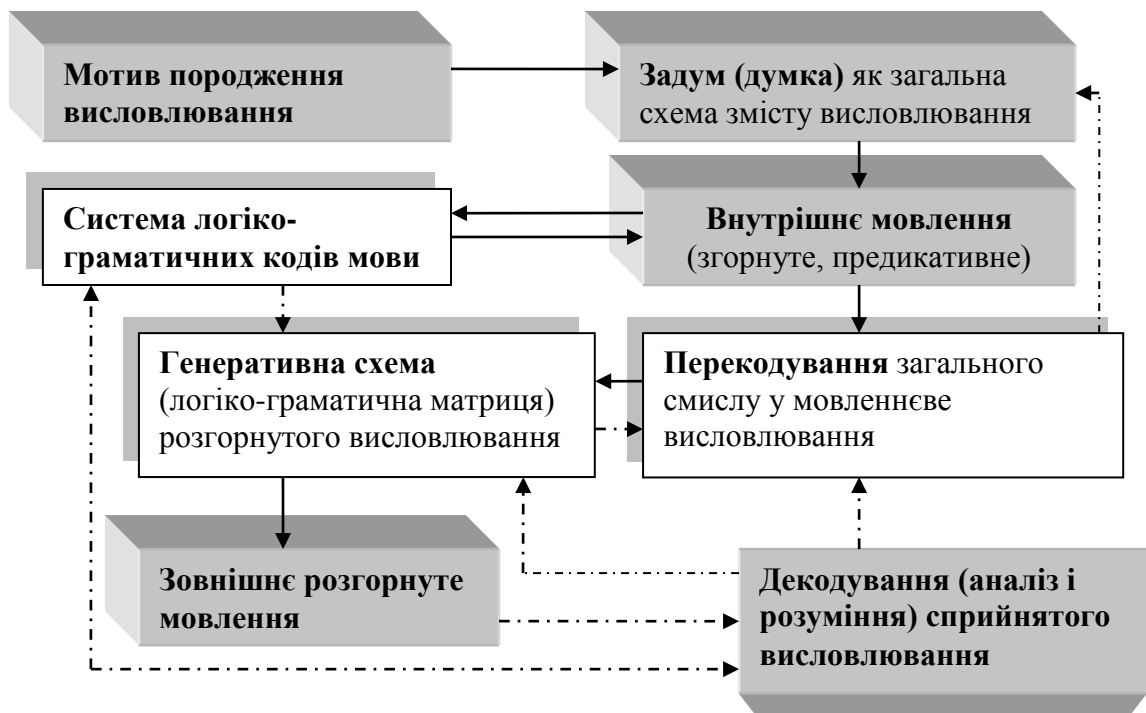


Рис.2.4. – Модель розгортання мовлення (за О.Р. Лурією)

Рушійною силою розгорнутого мовленнєвого процесу, згідно із моделлю розгортання мовленнєвої діяльності О.Р. Лурії, є мотив, що опредмечує бажання сформулювати потребу, означити прохання, вимогу (спричиняє висловлювання прагматичного типу); мотив може детермінувати необхідність передати інформацію, налагодити контакт із іншою людиною (зумовлює формулювання висловлювань пізнавального, інформативного типу) або за допомогою мовленнєвого висловлювання здійснити афективне розрядження. Мотив спонукає до появи думки (або задуму), що інтерпретується як загальна (дифузна) схема змісту майбутнього висловлювання.

Перекодування задуму і створення генеративної схеми (логіко-граматичної форми) розгорнутого мовленнєвого висловлювання відбувається за допомогою механізму внутрішнього мовлення, що долучає вихідний задум до системи граматичних кодів мови і актуалізує засвоєні раніше суб'єктом мовлення граматичні структури (матриці) розгорнутого мовленнєвого висловлювання. У форматі означеного розгортається зовнішнє мовлення, що може варіюватися залежно від характеру (усного чи письмового) мовленнєвого висловлювання [260, с.60–64].

Більш структуровано інтерпретує процес породження мовлення як послідовність взаємопов'язаних фаз діяльності О.О. Леонт'єв [229; 233; 234], модель якого (рис.2.5.) створена на підставі фундаментального аналізу концептуальних положень теорії мовленнєвої діяльності Л.С. Виготського та теорії діяльності О.М. Леонт'єва.

«Мовленнєва діяльність – процес творчий, а не просте перекодування «смислу» у текст», – наголошує О.О. Леонт'єв [цит. за 412, с.15]. О.О. Леонт'єв [229, с.49–50] як основні фази породження мовлення розглядає такі: мотивацію, означення думки (мовленнєвої сентенції), опосередкування думки у внутрішньому слові (внутрішнє програмування мовленнєвого висловлювання), опосередкування думки у значеннях зовнішніх слів (реалізація внутрішньої програми), опосередкування думки у

словах (акустико-артикуляційна реалізація мовлення (у тому числі процес фонації)).



Рис.2.5. – **Модель породження мовлення** (за О.О. Леонт'євим)

Мовленнєве висловлювання, згідно із означеною моделлю, спонукається мотивом, що породжує мовленнєву інтенцію і фіксує стадію, на якій суб'єкт говоріння уявляє образ бажаного результату (J. Miller). О.О. Леонт'єв особливо підкреслює той момент, що між мотивом і результатом наявна динамічна система конкретних дій та операцій, спрямованих на досягнення бажаного [234, с.26]. Являючи собою внутрішній, «операційний», механізм діяльності, означена динамічна система обумовлює швидкість, автоматизм виконання діяльності, і зокрема – мовленнєвої.



У даному контекстуальному просторі О.О.Леонтьєв розглядає мовленнєве висловлювання як мовленнєву дію у межах цілісного акту діяльності, якому притаманні такі ознаки як вмотивованість, цілеспрямованість, тричленність структури (створення плану, його реалізація і аналітичне порівняння результату із задумом), ієрархічна організація [234]. Подібне трактування мовленнєвої дії передбачає можливість виділення змістовної (обумовленої задачею дії) та операційної (детермінованої умовами дії) частин структури мовленнєвого акту. Змістова складова мовленнєвої дії програмується; до такої програми входять ті ознаки дії, які, керуючи її конкретним здійсненням, водночас не залежать від цього здійснення [234, с.151–153].

Предметом мовленнєвої діяльності О.О. Леонтьєв називає думку як форму відображення складної ієрархічної структури різнопорядкових зв'язків між предметами і явищами реальної дійсності: міжпонятійних зв'язків, суб'єктно-об'єктних та предикатних відношень, смислових зв'язків між новим і даним, що детермінують суб'єктивну значущість висловлювання і визначають загальну логіку мовленнєвого контексту.

Внутрішнє програмування мовленнєвого висловлювання передбачає реалізацію двох взаємопов'язаних процесів оперування одиницями суб'єктивного коду: приписування даним одиницям певного смислового навантаження із подальшим вибудовуванням функціональної ієрархії цих одиниць. Характер коду програмування може варіюватися у широких межах, проте найбільш типовим випадком є вторинний зоровий образ, що виникає на мовній основі. Серед елементів внутрішнього програмування, як наголошують у психолінгвістиці (М.М. Гохлернер, П.Б. Невельський, І.А. Рапопорт), важливу роль відіграє суб'єктивне відчуття мови як неподільне переживання відповідності форми і змісту мовленнєвого висловлювання, фізіологічною детермінантою якого є сигнали узгодження або неузгодження породжуваних мовних форм із сформованими на підставі

попереднього досвіду особистості структурними різнорівневими схемами мови [109].

Долучення ланки «внутрішнього програмування» до структури мовленнєвого механізму дозволило О.О. Леонтєву реалізувати теоретичні уявлення щодо механізмів довільної діяльності, напрацьовані зарубіжними (J. Miller, E. Gallanter, C. Pribram & ets.) та вітчизняними (П.К. Анохін, М.О. Бернштейн, О.М. Леонтєв, О.Р. Лурія та ін.) науковцями.

Граматико-семантична реалізація внутрішньої програми (лексико-граматичне розгортання мовлення) забезпечує переведення задуму у об'єктивний контекст шляхом заміни одиниць суб'єктивного коду набором семантичних ознак слова, створення комплексу ієрархічно організованих одиниць об'єктивно-мовного коду. На етапі синтаксичного оформлення мовленнєвої конструкції здійснюється лінійний розподіл кодових одиниць висловлювання, визначається місце кожного елементу комплексу ієрархічно організованих одиниць у синтаксичній схемі висловлювання, приписуються граматичні означення, визначається сукупність семантичних та акустико-артикуляторних ознак (синтаксичне прогнозування). Реалізація функції синтаксичного контролю забезпечує узгодження створеного варіанту висловлювання із програмою, контекстом, ситуацією, при необхідності – відбувається повернення до попередніх етапів та корегування мовленнєвого продукту. Акустико-артикуляційна реалізація мовлення спричиняє моторне програмування, пов'язане із озвученням мовленнєвого висловлювання [234].

Принципово близьку модель породження мовлення запропонувала І.О. Зимня, яка вивчала психологічні та психолінгвістичні аспекти оволодіння іноземними мовами у парадигмі суб'єкт – суб'єктних відносин [156]. В основу психологічної схеми породження мовлення І.О. Зимньої, згідно із твердженням Т.В. Ахутіної, покладено принципи, що походять із ідей Л.С. Виготського та М.О. Бернштейна:

- від загального до окремого, від недиференційованого до чітко диференційованого;

- правило паралельного, а не послідовного включення усіх рівнів, хоча в межах кожного рівня відбувається часове представлення («поле готовності», «розгортка очікування» утворюються одночасно скрізь);
- принцип сполученості рівнів, коли ланка одного рівня є компонентом іншого;
- принцип знаходження кінцевої відповідності (зворотного зв'язку) [цит. за 20, с.61–62].

Мовленнєву діяльність І.О.Зимня тлумачить як «активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою і обумовлений ситуацією спілкування процес передання або прийняття повідомлення, тобто процес продукції і рецесії» [156, с.74]. Згідно із теорією діяльності О.М. Леонтєва джерелом мовленнєвої діяльності І.О. Зимня визначає комунікативно-пізнавальну потребу («необхідність», «нужду» у вираженні думки і отриманні мовленнєвої інформації). Означена потреба реалізується у предметі мовленнєвої діяльності – думці і трансформується у комунікативно-пізнавальний мотив цієї діяльності, що спонукає до розгортання таких мовленнєвих процесів (видів мовленнєвої діяльності) як говоріння, слухання, читання, письмо і думання [156, с.73–79].

Визначаючи мовлення як спосіб формування і формулювання думки, І.О. Зимня у мовленнєвій діяльності виокремлює три рівня:

- 1) мотиваційно-спонукальний, представлений складною взаємодією потреб, мотивів і цілі мовленнєвої дії; даний рівень обумовлює формування комунікативного наміру, що пояснює характер і мету мовленнєвої дії;
- 2) орієнтовно-дослідницький (аналітико-синтетичний), що за змістом визначає предметний план діяльності: дослідження умов діяльності, виділення предмету, залучення засобів і способів формування та формулювання власної або чужої (заданої ззовні) думки, знарядь діяльності тощо. Це рівень планування, програмування і внутрішньої

мовної організації предметного змістовного плану мовленнєвої діяльності;

3) виконавчий, що реалізує (об'єктивує) задум [156, с.75–77].

Мова (мовна знакова система) інтерпретується І.О. Зимньою як засіб існування, формування і вираження означеної думки у процесі реалізації мовленнєвої діяльності. «Вибір способу формування і формулювання думки (який свідомо або інтуїтивно формується у процесі спілкування) залежить, – як наголошує І.О. Зимня, – від а) умов спілкування (форми і рольових стосунків); б) індивідуальних особливостей самого суб'єкта діяльності; в) культурно-історичних (етно-соціокультурних) традицій мовного колективу, якому належить дана людина» [156, с.80]. Кожний із способів (внутрішній, зовнішній усний та зовнішній письмовий) характеризується різним ступенем розгорнутості, предикативності, зовнішнього вираження (експліцитності), оформленості.

У якості продукту рецептивних видів мовленнєвої діяльності (читання, слухання) І.О. Зимня називає умовивід, свідомо (або несвідомо) сформований суб'єктом у процесі рецепції; продуктом письма та говоріння є висловлювання, текст. Будь-який текст являє собою самостійний вид діяльності мовної особистості із чітко окресленим психологічним контуром (Т.П. Архипович, З.О. Гетьман, М.І. Жинкін, І.О. Зимня). «Текст, – за визначенням І.О. Зимньої – це матеріалізоване втілення мовленнєвої діяльності, у якому об'єктивується уся сукупність психологічних умов її реалізації, індивідуально-психологічні та діяльнісні особливості її суб'єкта» [156, с.81–82].

Проблема вивчення тексту у психології була поставлена М.І. Жинкіним, який розглядав текст як багаторівневе ієрархічно організоване ціле, центральне місце у якому займає ієрархія предикатів [149; 150]. У тексті реалізується мовленнєва інтенція промовця. При формуванні задуму враховуються цілі й умови комунікації: у зв'язку з ними

визначаються тематична спрямованість тексту, мовні засоби, що розкривають задум.

Результатом продуктивних видів мовленнєвої діяльності у моделі І.О. Зимньої є зворотна реакція інших людей на продукти мовлення («сміслові сприймання»), що наближує теоретичні концепти І.О. Зимньої до розуміння комунікативних моделей поведінкових реакції особистості у соціальному просторі.

Мовленнєва діяльність реалізується за посередництвом загального мовленнєвого механізму, що активно досліджувався у роботах М.І. Жинкіна, І.О. Зимньої, Т.М. Ушакової та ін. [149; 156; 493]. Означений механізм реалізується у комплексі загальнофункціональних механізмів: осмислення, випереджувальне відображення (у формі імовірнісного прогнозування і «випередження»), пам'ять та специфічно мовленнєвих механізмів: операційних, смислоутворювальних, фонаційних тощо.

Осмислення визначається І.О. Зимньою як один із основних механізмів мовленнєвої діяльності, «процес встановлення (у продукції) або відтворення (у рецепції) смислових зв'язків у висловлюванні» [156, с.83], що обумовлює смислову організацію повідомлення. Внутрішнім механізмом такої організації є перекодування за рахунок об'єднання інформаційних контентів, смислового групування, роз'єднання матеріалу на частини, виділення головного, «сміслових опорних пунктів», встановлення еквівалентних замінів тощо (М.І. Жинкін, О.О. Смирнов, О.М. Соколов).

Результатом смислового перекодування сприйнятого повідомлення є його реконструкція і динамічна смислова перебудова залежно від актуальних характеристик породжуваного тексту (сміслоорганізованість вербального матеріалу, структура тексту, узгодження смислових кодів суб'єктів комунікації тощо).

Актуалізація мовного матеріалу у мовленнєвій діяльності відбувається за посередництвом процесів пам'яті, що забезпечує лексичну різноманітність, глибину і багатоплановість предметного змісту

висловлювання, сприяє збереженню лексико-граматичних схем узгодження слів, правил моделювання синтаксичних конструкцій, необхідних для адекватного кодування і декодування повідомлення.

Важливу роль у мовленнєвій діяльності відіграє механізм випереджувального відображення (О.М. Леонтьєв, О.М. Соколов, І.М. Фейгенберг, І.О. Зимня та ін.), який, згідно із дослідженнями М.І. Жинкіна [149], є двоплановим.

У рецептивній формі організації мовленнєвої діяльності (слухання, читання) означений механізм виявляється через імовірнісне прогнозування (висунення у процесі сприймання тексту найбільш імовірних гіпотез із подальшим їх підтвердженням або спростуванням на підставі лінгвістичного і комунікативного досвіду), що обумовлює швидкість процесів, глибину проникнення у зміст сприйнятого тексту.

У продуктивній формі мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо) механізм випереджувального відображення виявляється через випереджувальний синтез, під дією якого створюється «цілісне об'єднання, у якому наступна ланка має бути упереджена попереднім імпульсом» [149, с.38], що дозволяє наблизити у часі елементи суб'єктивного досвіду. Дія випереджувального синтезу поширюється на рівень фрази, смислового уривку або тексту в цілому за трьома лініями упередження у мовленнєвій послідовності: словесно-артикуляційній стереотипія (у межах слова); лінгвістичні зобов'язання (між словами, пов'язаними лінгвістичною імовірністю); смислові (текстові) зобов'язання розкриття задуму, що виявляються на відрізках висловлювання більших за речення і пов'язані із предметно-логічним та емоційно-оціночним планом висловлювання [156, с.89].

Означені механізми є проявами інтелектуальної діяльності людини, відповідно їх розвиток зумовлює не лише формування навичок мовленнєвої діяльності, але й особистісний розвиток в цілому. Мовлення – явище психологічного плану і, на думку Т.М. Ушакової, «є реалізацією людини, її

особистості, інтелекту, афективної сфери. Включення мови є необхідним, надзвичайно специфічним і корисним засобом на шляху здійснення мовлення» [494, с.26–27]. У науковому доробку Т.М. Ушакової представлена модель вербалізації думки, структура якої [494, с.58–59] може бути застосована для опису єдиного мовленнєво-мисленнєво-мовного механізму, що функціонує як при породженні мовлення, так і при його сприйманні.

У функціонуванні вербального механізму найважливішою стороною, згідно із твердженням Т.М. Ушакової, є семантика (значення, свідомість; думка, що передається словом) [491, с.214–216]. Периферійні ланки моделі забезпечують сприймання мовних знаків (звукових, зорових, тактильних) та артикулювання (промовляння) смислових заготовок. Центральна, внутрішня, ланка (що є інваріантною у різних випадках мовленнєвої діяльності) обумовлює збереження накопичених даних щодо мови (лексики, граматики, семантики, прагматики) та організацію майбутнього повідомлення і розуміння почутого: «Мовленнєва діяльність – це не лише сприймання мовленнєвих сигналів і вимовляння слів, – підкреслює Т.М. Ушакова. – Повноцінне мовленнєве спілкування передбачає розуміння мовлення і можливість його синтезування для вираження смислу» [493, с.7].

Аналізуючи структурні елементи даної моделі, Т.М. Ушакова наголошує, що важливим елементом внутрішньої ланки є логоген, який забезпечує «збереження слідів як зовнішніх матеріальних впливів, так і суб'єктивних вражень, що складає латентну «нуклеарну» семантику слів» [491, с.215] і виявляється у мовленнєвих висловлюваннях через системні «міжлогогенні зв'язки». Структура даної моделі виявляє зв'язок мовленнєвого механізму із дійсністю, передбачає дію смислових змістовних процесів, враховує ситуацію взаємодії комунікантів; вмикає механізм, що спонукає до говоріння і слухання; наповнює змістом власне мовний механізм процесу переробки вербальної інформації.

Важливим у даній моделі вербалізації думки є положення, згідно з яким у мовленнєвому продукті, окрім структур, що статично протягом

тривалого часу зберігають латентний стан семантики, знаходять відображення загальні і стабільні розумові та особистісні утворення: життєві та наукові узагальнення, оцінки, моральні позиції, спогади, зміст яких виражає внутрішній світ людини у висловлюваннях за допомогою мовних засобів. Такого роду зміст являє собою динамічний продукт, матеріалізований у вигляді образів (універсальний предметний код, за М.І. Жинкіним), а також окремих вербальних елементів. Його аналогом, за теорією N. Chomsky, можна вважати глибинні структури речення [573]. Важливою умовою такої можливості Т.М. Ушакова називає реалізацію експресивної функції – суб'єктивного наміру висловитися, тобто інтенції до говоріння. Т.М. Ушакова підкреслює: «В основі вербалізації, говоріння, закладено ініціюючий імпульс, який за його психологічним змістом є формою бажання, інтенції сказати дещо» [491, с.278]. Терміном «інтенція» у психолінгвістиці позначається дієва сторона психіки суб'єкта, активність його свідомості, що виявляється у поведінці людини, зокрема і у мовленні [491, с.190].

Зміст психічного світу і його «інтенційна зарядженість», на думку Т.М. Ушакової, становлять основу породження мовлення, спрямованого на екстеріоризацію внутрішніх семантичних станів («станів свідомості та субсвідомості») суб'єктів говоріння [491, с.215–216].

Модель Т.М. Ушакової виявляє загальний контур надзвичайно складного за своєю природою механізму, що реалізує мовленнєво-мислительну діяльність. Слово є центральною значущою одиницею мови, проте, як наголошують Т.М. Ушакова, Н.Д. Павлова, І.А. Зачесова, основна інформація у мовленні передається за допомогою речень, «внутрішня репрезентація» яких обумовлює особливості його розуміння [495, с.35].

Фундаментальність дослідження психолінгвістичних аспектів мовлення та мовленнєвих функцій дозволила Т.М. Ушаковій визначити, що реальною одиницею мовленнєвого спілкування та міжособистісної взаємодії суб'єктів



мовленнєво-мовної діяльності є текст, включений у життєву ситуацію задля комунікативної мети [495; 491].

Зв'язність, цілісність і семантична завершеність розглядаються як основні ознаки текстових одиниць. Смісл тексту виникає, згідно із концептуальними положеннями Т.М. Ушакової, «із інтеграції усіх мовних елементів, що приймають участь у породженні мовлення» [495, с.37]. Текст безпосередньо співвіднесений із мовленнєвим наміром і метою мовленнєвого акту. На рівні тексту втілюється складний задум висловлювання, відбувається взаємодія мови і мислення у контексті моно-, діа-, полілогів. У контексті забезпечення взаємодії суб'єктів у спілкуванні мовлення перетворюється на форму комунікативної поведінки людини, виявляє прояви характеру, ставлення до інших людей, життєві і соціальні позиції, що детермінує можливості коригування особистісних конструктів та поведінкових сценаріїв суб'єктів життєдіяльності засобами комунікативної прагматики та моделювання.

Отже, необхідним елементом особистісного становлення людини є освоєння мови (як універсальної знакової системи), що виступає засобом розумового розвитку людини, є детермінантою формування самосвідомості, рефлексії, а разом з тим – самовираження і саморегуляції особистості, зокрема – у перебігу мовленнєвої діяльності.

Зважаючи на те, що мова і мовлення є складними феноменами психіки людини, не викликає сумнівів необхідність використання модельних уявлень щодо логіко-сислової організації мовленнєво-мисленнєвої діяльності особистості для усвідомлення закономірностей соціогенезу людини.

Особливим модусом функціонування мовлення у контексті категоріальної організації засобів мовного коду є комунікація, ефективність якої передбачає адекватний відбір мовною особистістю мовленнєвих одиниць відповідно до конкретної ситуації спілкування та контексту когнітивно-комунікативної діяльності, здійснюваною із метою досягнення максимального впливу на інших суб'єктів комунікації.

### 2.3. Комунікативний вимір моделювання особистісних профілів

Характер сучасного інформаційного суспільства детермінований процесами соціального діалогу, зокрема – вимірами активної комунікації, яку, на думку Г.Г. Почепцова, можна розглядати як інтенсифікацію наявних комунікативних інтенцій, переведення їх у більш технологічну форму (із залученням засобів мовного коду та інших семіотичних систем), що декларує досягнення прогнозованого результату на відміну від випадкового процесу [349, с.19]. «Дієва участь особистості у різнорівневих ситуаціях взаємодії із іншими «Я», – наголошує С.О. Мусатов, – ...уявляються у цьому вимірі особистості ключовими для неї подіями індивідуальної долі» [167, с.54]. У даному контексті мовлення особистості трансформується у форму поведінки, що зумовлює регулювання суб'єктивних станів мовної особистості (не лише як носія мовної компетентності, але й як носія інтелектуальної здатності створювати нові знання на підставі накопиченого досвіду [90, с.8]) на засадах узгодження мовлення із дійсністю, залучення фонду знань співрозмовників, використання різного роду установок та конвенцій у комплексі реалізації комунікативної компетенції суб'єктів взаємодії. У площині означеного не викликає сумнівів системоутворювальний характер комунікативного виміру буття людини (Г.Я. Буш, Н.І.Жигайло, С.О. Мусатов, Г.Г. Почепцов та ін.) у її індивідуальному (прагматичному) та теоретичному (онтологічному) зрізах [74; 147–148; 167; 301; 349].

Під комунікацією (лат. *communico* – спілкуюсь із кимось) розуміють смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії. У контексті знакових систем «комунікація постає як процес, у якому учасники оперують значеннями за допомогою символічних повідомлень, тобто як операція з інформацією», – наголошує дослідник парадигми комунікативної лінгвістики Ф.С. Бацевич [34, с.28].

За змістом інформації у комунікативному полі J. Zaver, C. Hutcheson розрізняють такі типи:

- когнітивна інформація, пов'язана із фактичним значенням базисних мовних структур;
- індексальна інформація, що повідомляє про психологічні характеристики комунікатора (властивості особистості, нахили, емоційний стан, ставлення до себе та інших) і визначає суб'єктивну рольову позицію учасника інтеракції;
- регулятивна інформація щодо перебігу процесу інтеракції [цит. за 77, с.89].

Когнітивний тип інформації (диктальний за термінологією М.М. Бахтіна) відносно контрольований свідомістю суб'єкта говоріння і утворює основну частину процесу вербального планування, тоді як індексальний та регулятивний типи інформації залишаються фактично неусвідомлюваними комунікатором (адресантом), – наголошує І.І. Васильєва. Слухачем (адресатом) усвідомлюються усі типи інформації: інформація щодо особистісних властивостей, суб'єктивного ставлення до об'єкта комунікації має вирішальне значення для адекватної інтерпретації сприйнятого висловлювання та напрацювання конструктивної стратегії міжособистісної взаємодії [77, с.89–90]. У даному контексті можна погодитися із Г.Я. Бушем, який у площині екзистенційно-онтологічного розуміння діалогу в якості основних функцій комунікації називає повідомлення і опис (констатації, фактографії), спонукання (стимуляції) або гальмування мислення і активності, інтердикції (заборони) і дестабілізації певних форм поведінки [74, с.146–149].

«Комунікація людей – двобічний процес, – підкреслює Ф.С. Бацевич, – мовленнєво-мисленнєва діяльність адресанта й адресата в динаміці творення спільних смислів» [34, с.97] засобами мовного коду. Категоріально організація мовного коду у парадигмі суб'єкт – суб'єктної взаємодії (комунікації) відбувається через дискурс (франц. *discourse* – мовлення), що інтерпретується Ф.С. Бацевичем як «сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням і презентацією світу

мовцем і осмислення мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом)» [34, с.138]. Закодована у комунікативному дискурсі інформація транслює експліцитний (лат. *explicito* – явний, виражений) смисл, що відкрито пред'являється опонентам та інтерпретується на підставі значень мовних одиниць, та імпліцитний (лат. *implicito* – неявний) смисл, що виводиться із значень мовних одиниць під впливом конкретної ситуації та контексту спілкування. Сислове навантаження комунікативних інтенцій комунікантів реалізується у межах комунікативного акту – мінімальної одиниці нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації [34, с.170]. Комунікативний акт передбачає реалізацію двох контекстів: ситуації як фрагменту об'єктивної реальності, складовою якої є вербальний акт, та дискурсу – вербалізованій мовленнєво-мисленнєвій діяльності, складовими якої є лінгвістичні (засоби мовного коду) й нелінгвістичні (засоби інших семіотичних систем) компоненти.

У структурі комунікативного акту В.В. Красних виокремлює такі складові:

- конситуація (екстралінгвольний аспект) – об'єктивно наявна екстралінгвальна ситуація спілкування; умови спілкування і його учасники (хто, що, де, коли);
- контекст (семантичний аспект) – імпліцитно або експліцитно виражені смисли, що реально існують і є частиною ситуації, відображаються у дискурсі та є актуальні для цього комунікативного акту;
- пресупозиція (когнітивний аспект) – зона перетину індивідуальних когнітивних просторів комунікантів, у тому числі розуміння конситуації;
- мовлення (власне лінгвістичний аспект) – продукт безпосереднього творення [цит. за 34, с.104].

Основні положення теорії мовленнєвих актів були сформульовані Дж. Остінім (John Langshaw Austin) у 50-х роках ХХ ст. [327] на засадах базових концептів філософії мови L. Wittgenstein – саме із впливом його

пізніх робіт пов'язується перехід в науках про мову від дослідження переважно семантики мовних одиниць, до аналізу прагматики вживання висловлювань, комунікативних намірів та установок суб'єктів мовленнєвої діяльності. Пізніше ідеї Дж. Остіна були розвинені у працях філософів-прагматиків П.Ф. Стросона, Дж. Р. Серла [404; 405] та ін.

В межах означеної теорії мовленнєвих актів (J. Austin) була сформульована теза про те, що за допомогою слів (висловлювань) суб'єкти комунікації не лише описують реальність, але і творять (конституують) її у контексті виконання цілеспрямованих дій [327]. Даний клас висловлювань був названий перформативами (сер.-лат.*performo* – дію), означеними як висловлювання, еквівалентні дії, вчинку, які у контексті подій створюють соціальні, комунікативні або міжособистісні ситуації, що мають чіткі наслідки. За своєю комунікативною природою перформативи кардинально відрізняються від констативів (англ. *constative*, від лат. *constat* – містити в собі, стояти стійко) – висловлювань, які позначають стан речей, констатують факт об'єктивної (чи такої, яка вважається об'єктивною) дійсності.

Аналіз перформативів і констативів дав змогу J. Austin сформулювати ідею, згідно з якою комунікації супроводжуються виконанням певних мовних і когнітивних операцій, зокрема створенням граматично правильного речення із суб'єктивно значущим смислом та референцією (локуції), наданням висловлюванню потрібної комунікативної спрямованості, (іллокуції) та впливом на свідомість або поведінку адресата (перлокуції).

У соціальному конструкціонізмі ідея наявності у життєдіяльності людини філософської мови неописових, перформативних висловлювань отримала розвиток і була переформульована у більш категоричному вигляді: Kenneth J. Gergen у своїх дослідженнях [577] обґрунтовує положення, згідно із яким перформативним є взагалі все мовлення, що використовується комунікантами не стільки з метою простого зображення або опису певного стану справ, скільки для здійснення конвенціональних соціально-осмислених дій в системі організації відносин суб'єктами інтеракції. Слід відзначити, що

і сам Дж. Остін у більш пізніх роботах схилився до розуміння констативів як висловлювань із прихованою перформативною частиною [404].

Одним з важливих наслідків теорії мовленнєвих актів стало визнання меж застосування критерію істинності для оцінки висловлювань. Дослідження Дж. Остіна доводять, що критерій істини взагалі не є доречним в оцінці перформативного висловлювання: вони не є твердженнями про певні факти, а тому і не можуть бути в науковому сенсі «істинними» або «хибними» [327]. Перформативи, як і інші дії або вчинки, можуть бути лише успішними (вдалими, ефективними) чи неуспішними (наприклад, нечесний або нелегітимний договір – це скоріше недійсний, неефективний, «невдалий» договір, ніж помилковий). Успішні перформативні висловлювання – це висловлювання, що призвели до бажаного ефекту. При цьому, успішність перформатива залежить від ряду умов, названих Дж. Остіним «умовами удачі»: наявність конвенціональної процедури, своєрідних правил гри, за якими формується висловлення (обіцянка, клятва, заповіт тощо), а також дотримання цих правил суб'єктами комунікативної діяльності [327].

Ідеї Дж. Остіна, Дж. Серла прослідковуються і в сучасних дослідженнях комунікативного акту у парадигмі комунікативної лінгвістики, зокрема – у науковому доробку Ф.С. Бацевича [34]. В цілому ж лінгвісти, психолінгвісти та інші дослідники визнають, що комунікація (міжособистісне спілкування) із застосуванням засобів мовного коду відбувається за певними законами і має чітку структурну організацію.

Аналіз комунікації активно здійснюється у площині різних наукових парадигм, що відображено у чисельних моделях комунікації, серед яких можна виокремити семіотичні, герменевтичні, наративні, психотерапевтичні та інші.

Серед семіотичних моделей комунікації найбільш відомими є дослідження Р.Й. Якобсона та Ю.М. Лотмана, що інтерпретують комунікацію як лінійний, односкерований процес – від комунікатора до адресата, реципієнта.

Р.Й. Якобсон у своїй роботі «Лінгвістика і поетика» [565, с.198–200] представляє мовленнєву комунікацію («мовленнєву подію», «акт мовленнєвого спілкування») у вигляді схеми: адресант (addresser), використовуючи засоби мовного коду, формує повідомлення і надсилає його адресату (addressee), встановлюючи контакт у межах конкретного контексту. Для функціональної релевантності повідомлення необхідними є 1) контекст (context), що сприймається адресатом і є вербальним або допускає вербалізацію; 2) код (code), що повно або частково узгоджений за смыслом для адресанта і адресата (іншими словами, для суб'єктів, що здійснюють кодування і декодування); 3) контакт (contact) – фізичний канал і психологічний зв'язок між адресантом и адресатом, що обумовлює можливість встановлювати і підтримувати комунікацію.

Кожному із означених факторів відповідає особлива функція мови:

- емотивна (експресивна) функція зосереджена на адресанті, що має за мету пряме вираження суб'єктивного ставлення до того, про що він говорить;
- конативна функція пов'язана із спрямованістю на адресата і виражає можливості безпосереднього впливу на співрозмовника;
- фатична функція зорієнтована на підтримання контакту між суб'єктами комунікації;
- метамовна (металінгвістична) функція пов'язана із кодом, що виражає значення засобів комунікації;
- поетична функція спрямована на форму і зміст повідомлення;
- референтивна (денотативна, когнітивна) функція зорієнтована на контекст і є посиленням на об'єкт, про який йдеться у повідомленні.

Мовленнєві повідомлення виконують комплекс функцій; відмінності між повідомленнями, як наголошує Роман Якобсон, полягають не у монопольному прояві однієї конкретної функції, а у їх різній ієрархії.

У дослідженнях Ю.М. Лотмана закладено основи комунікативного аналізу культури у контексті динамічного аспекту семіотики: «Мова – це код

плюс його історія» – підкреслював Ю.М. Лотман [257, с.13]. Первинна система моделювання (мова) і вторинні (література, театр, кіно) базуються на засадах мовлення і приймають на себе більшість мовних характеристик.

У моделі комунікації Ю.М. Лотмана здійснена спроба конкретизувати абстрактну модель Р.Й. Якобсона на підставі нееквівалентності кодів мови і обсягу пам'яті суб'єктів комунікації у реальності. Генератором кодів, на думку Ю.М. Лотмана, є культура, а отже і всі явища культури тлумачаться ним як різнорівневі комунікативні механізми [256–259].

Комунікацію Ю.М. Лотман розглядає як перекладання тексту із мови «Я» на мову «Ти», що реалізується у двох моделях: «Я – Він» (діалогічна модель) та «Я – Я», модель якої інтерпретується як автокомунікація, у контексті котрої повідомлення набуває нового смислу (перекодовується) за рахунок введення додаткового коду. Передання повідомлення самому собі Ю.М. Лотман трактує як перебудову особистості [256, с.26], її особистісних конструктів. Збільшення інформативного контенту комунікації відбувається або із зовні у константному обсязі, або (що є більш продуктивним) у результаті активного мислительного процесу у межах свідомості адресата під спонукальним впливом певної частини сприйнятої інформації. Аналізуючи потребу збереження інформативності загальної структури тексту, Ю.М. Лотман наголошує на функціонуванні двох протилежних механізмів: «один прагне всі елементи тексту підпорядкувати системі, перетворити їх в автоматизовану граматику, без якої неможливий акт комунікації, а інший – зруйнувати цю автоматизацію і зробити саму структуру носієм інформації» [259, с.95].

Найбільш ґрунтовно аналіз тексту як комунікативного феномену представлений у наративній психології, що у парадигмі методології постмодернізму та соціального конструктивізму інтерпретує мову як засіб конструювання особистісної реальності, і зокрема – реальності особистісного досвіду (J. Combs, M. Crossley, J. Freedman & ets.), що «концептуалізується у дискурсі» [596, с.102]. У даному контексті базовий принцип наративної



психології декларує, що особистість конструює себе (конструює свою самість та ідентичність) за посередництвом мови і мовлення, розповідаючи про своє життя і надаючи йому смисл за допомогою своєї персональної історії [210; 388; 531].

Т. Todorov, зокрема, продовжуючи традиції російської формальної школи (В. Шкловський, Ю. Тинянов, Б. Ейхенбаум та ін.), дослідив наратив як спосіб організації вербального матеріалу у контексті взаємодії людини із власним означеним досвідом. Особливу увагу Т. Todorov приділив явищу достовірності, наголошуючи, що в основі правдивості інформаційного контексту лежить не співвіднесення із реальністю (як у випадку правди), а співвіднесення з тим, що більшість людей вважає реальністю (суспільною думкою). «Тим самим дискурс має відповідати іншому дискурсу (анонімному, неособистісному), але не референту» [604, с.82].

L.J. Griffin визначає наратив як аналітичний конструкт, що об'єднує ряд дій у єдине ціле і детермінує темпоральність як важливу ознаку наративного опису події на засадах коллігації (конструкту, що об'єднує певну кількість минулих і теперішніх подій у єдине ціле, яке надає значення і пояснює будь-який із його складових елементів). Відповідно, щоб перетворити подію у наратив, необхідно презентувати її як коллігацію взаємозалежних дій, що розгортаються із єдиною центральною темою [цит. за 349, с.437–438]. А. Abbot для означення процесу структурування наративу виокремлює три характеристики: зчеплення (нاراتив будується покроково), порядок (відповідність чіткому порядку подій) і конвергенція (ступінь узгодження соціальної події із стабільним станом, щодо якого можуть бути використані ненаративні методи) [цит. за 349, с.437]. Наратив, таким чином, перетворюється на особливу інтерпретаційну логіку, що обумовлює якісний аналіз соціальних феноменів як організованих у часі послідовностей.

Для людини вибудовування автонаративу є процесом «означування власних життєвих смислів, їх переведення із континуального у дискретний стан, надання їм статусу особистісної цінності», що відбувається за

посередництвом знаку, слова, тексту, що виступають «як факти об'єктивної свідомості» (В.П. Зінченко). Презентуючи себе у текстах, людина, фактично, означає «спосіб свого існування у соціальному просторі і водночас верифікує власні смисли», – наголошує О.Є. Сапогова [388, с.31].

У методологічному розгортанні парадигми вітчизняної наративної психології професор Н.В. Чепелева визначає наратив як «спосіб репрезентації минулого досвіду за допомогою послідовності упорядкованих речень, що передають часову послідовність подій» [531, с.68]. Наратив являє собою трансформацію неупорядкованих життєвих подій у певну послідовність, яка створюється суб'єктом на засадах загальної життєвої концепції або особистісного міфу, що визначають внутрішню логіку породжуваного тексту. Під таким кутом зору наративи можуть інтерпретуватися і як моделі світу, і як моделі (нарративні конфігурації) власного «Я» особистості [531, с.65–74].

Практичну значущість для розуміння сутності комунікативної складової у процесі моделювання особистісних конструктів суб'єктів життєтворчості має також модель аргументативної комунікації, пов'язана із іменами голландських науковців Франса ван Ємерена і Роба Гроотендорста (F.H. van Eemeren, R. Grootendorst) [141], які у парадигмі прагматично-діалектичного підходу до аргументації [246] одним із основних критеріїв прийнятності аргументації вважають її відповідність ідеальній моделі аргументації і правилам проведення критичних дискусій на раціональній основі. Аргументація тлумачиться як соціальна, інтелектуальна, вербальна діяльність, орієнтована на виправдання або спростування думки, що складається із сукупності тверджень, і спрямованої на схвалення аудиторією [цит. за 349, с.112–113]. Особливостями аргументації як різновиду діяльності людини є її раціональний характер, соціальна та діалогічна обумовленість, вербальна (знакова) форма вираження. Використання аргументації має за мету переконання аудиторії або опонента, що передбачає переважно змінення точки зору, прийняття думки пропонента.

Аналіз концептів аргументації як виду діяльності людини обумовлює сприймання аргументації як проміжного акту відносно прийняття рішення щодо дії на підставі прийнятої (спростованої) у перебігу обговорення думки.

Аналіз аргументативної комунікації передбачає реалізацію таких операцій: визначення аспектів обговорення, розпізнавання позицій, яких дотримуються обидві сторони, встановлення експліцитних та імпліцитних аргументів, аналітичне опрацювання структури аргументації [141, с. 87].

Однією із підстав теорії аргументації F.H. van Eemeren, R. Grootendorst вважають теорію мовленнєвих актів, розроблену у контексті прагматики (J. Austin та ін.), що дозволяє тлумачити аргументативний дискурс як складний мовленнєвий акт, характерною ознакою якого є єдність експліцитних (прямих) та імпліцитних (косвених) актів. Застосування аргументації сприяє виявленню додаткових обставин ситуації, імпліцитно прийнятих до уваги норм і ціннісних установок суб'єктів мисленнєво-мовленнєвої діяльності, що має два можливих ефекти прояву: комунікативний ефект як результат розуміння мовленнєвого акту та інтеракційний ефект на основі прийняття акту мовлення.

Важливим аспектом системної інтерактивної презентації комунікативного процесу є герменевтичні моделі, центральним елементом яких є інтерпретаційні схеми комунікації, розуміння інформаційних контентів суб'єктивного досвіду особистості як низки дискретних актів, зафіксованих у текстах (W. Dilthey, H.-G. Gadamer, P. Ricoeur, F. Schleiermacher & ets). Зокрема, у герменевтичній філософії П. Рікера відзначається, що особистісну поведінку, орієнтовану на певні смисли, можна аналізувати подібно до інтерпретації текстів, оскільки аналіз діяльності людини має за мету віднайдення її смислових структур [373]. П. Рікер наголошує, що дії людини («квазітексти»), подібно до знаків, можуть сповнюватися різним змістом, набуваючи під впливом ситуації певного значення, узгодженого внутрішньою логікою [372].

Дотичною до даного дисертаційного дослідження є герменевтична модель комунікативного акту Густава Шпета (рис. 2.6.), що базується на розрізненні двох основних напрямків у герменевтиці, один із яких визнає чисельність інтерпретаційних схем смислів у словах («осмислених знаках») і повідомленнях згідно із значною кількістю асоціативних зв'язків, їх груп і переносів (що призводить до довільного конструювання смислів і значень), а інший – доводить їх однозначність.

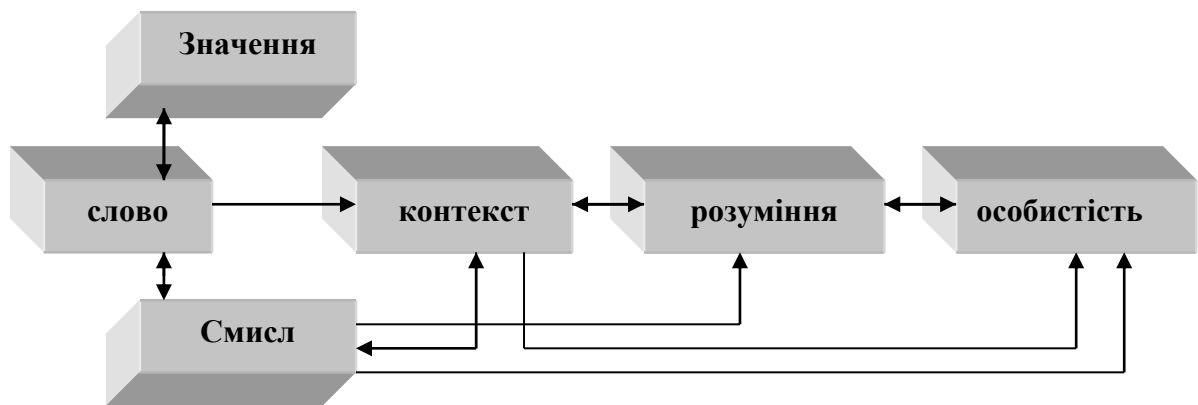


Рис.2.6. – Схема комунікативного акту (за Г.Г. Шпетом)

Означене протиставлення детерміноване тлумаченням смислу як предметно-об'єктивного феномену, або як психологічно-суб'єктивного. «У першому випадку слово як знак, що підлягає тлумаченню, вказує на «рiч», предмет і на об'єктивні відношення між речами, які розкриваються шляхом інтерпретації, і самі ці об'єктивні відношення, очевидно, пов'язують людину, що повідомляє про них; у другому випадку слово вказує лише наміри, бажання, уявлення людини, що повідомляє про них, і інтерпретація настільки ж вільна і навіть довільна, як вільне бажання людини вкласти у свої слова будь-який смисл або декілька смислів, оскільки це відповідає її намірам», – наголошує Г.Г. Шпет [551, с.234–235]. Проте, згідно із теоретичними концептами Г.Г. Шпета «слово сприймається як багатозначне лише доти, доки не використовується для передання значення» [551, с.226].

Однозначність інтерпретації обумовлює, на думку Г.Г. Шпета, визнання різниці між значенням (багатозначним набором, що фіксується

словниками) і смислом, що лежить у площині того єдиного розуміння, яке виникає у даному мовленнєвому контексті [551, с.265]. Відповідно, тлумачення значень слів у процесі розуміння та інтерпретації смислу повідомлення має «брати до уваги і різноманітність форм користування словом, як і психологію людини, що користується ним» [551, с.226], а тому розуміння повідомлення можливе лише із урахуванням конкретного контексту комунікативного акту. Особистість (суб'єкт комунікації) у герменевтичній парадигмі Г.Г. Шпета є репрезентантом, знаком загального смислового змісту, що відображує суб'єктивну значущість означених продуктів культурної творчості.

Аналогічне уявлення щодо характеру трансформації смислу у процесі розуміння мовленнєвого повідомлення простежується у дослідженнях М.І. Жинкіна [150]. Предметно-смислова організація висловлювання, згідно із концепцією М.І. Жинкіна, виявляється у психологічній структурі предикатів, що втілюють задум висловлювання, який виражає основну думку і розкриває систему предикативних зв'язків текстового повідомлення [150, с.84–85]. При смисловому сприйманні тексту, ряд сприйнятих суб'єктом речень трансформується в універсальний предметний код, в модель відрізка дійсності, що детермінує виникнення денотату повідомлення (а відповідно і акту розуміння). При ознайомленні із текстом і переході від мовних висловлювань до денотатів з'являються первинні опори розуміння. Виділення денотатів тексту спричиняє актуалізацію більш повної інформації щодо денотатів і відбір серед них тих, що дозволяють доповнити зміст тексту суб'єктивними смислами, об'єднати його у цілісному уявленні (М.І. Жинкін, Т.М. Ушакова, Г.Д. Чистякова). Пошук взаємозв'язку денотатів завершується формуванням динамічного концепту як цілісного відображення змісту тексту суб'єктом [495, с.37].

О.О. Леонтьєв [229; 231] розвиває концептуальне уявлення щодо характеру смислового сприймання тексту, визначаючи його сутність як створення у реципієнта динамічного образу змісту тексту, в якому

відображується реальний світ із його зв'язками та відношеннями. Зміст тексту вибудовується на підставі образів, що виникають як психологічні еквіваленти значень слів. При сприйманні тексту відбувається поетапний синтез смислового змісту тексту на базі перцептивного аналізу і паралельного із ним змістовного аналізу мовленнєвого конструкту. У результаті перцептивного аналізу відбувається впізнавання і утримання у короткочасній пам'яті образів окремих мовних одиниць, здійснюється виділення окремих значущих семантичних компонентів у образі слова і синтез виділеного в осмислене ціле, що детермінує формування глобального образу змісту тексту і змінення структури семантичних зв'язків у когнітивній системі суб'єкта.

Значним внеском у розробку герменевтичної проблематики є доробок Н.В. Чепелевої [530; 531 та ін.], яка чітко декларує той факт, що доступ до реальності, в тому числі психічної реальності людини, можливий перш за все через мову, що розуміється у широкому семіотичному смислі [530, с.18]. Текст визначається як «засіб організації, осмислення і упорядкування особистого досвіду, змістом якого є не лише концепти, що відображують розуміння, інтерпретацію людиною дійсності і самої себе, але й світ її внутрішніх переживань, світ її індивідуально-авторського ставлення до дійсності [530, с.13]. Інтерпретація тексту тлумачиться як діалогічна ситуація, в площині якої відбувається перетин смислових контекстів учасників взаємодії, що призводить до породження нового смислового простору, кристалізації нового смислу, спільного для обох учасників комунікації. «Включення інтерпретації у контекст міжособистісного спілкування перетворює діалог у засіб прояснення особистісних смислів партнерів по комунікації», – підкреслює Н.В. Чепелева [530, с.11]. Інтерпретація тексту як механізм смислового збагачення тексту здійснюються завдяки зануренню у контекст – особистісний, діяльнісний, культурний.

Серед основних інтерпретаційних схем Н.В. Чепелева виділяє такі види: смислові, що включають перш за все особистісні смисли, тобто мотивоване ставлення до значення, форму включення значення до структури свідомості особистості; культурні, що використовують наявні у культурі зразки; когнітивні, що включають концептуальні схеми, знання і уявлення суб'єкта [530, с.10].

Процес розуміння складних структур тексту, відповідно до моделі В.О. Цепцова [527], передбачає реалізацію трьох основних стадій: 1) формування вихідного семантичного контексту, обумовленого типом комунікативного акту (міжособистісного, групового, масового) і активністю когнітивної системи, детермінованої особистісним суб'єктивним досвідом респондента; 2) репрезентація (результат внутрішньотекстових семантичних відносин) і ментальна модель повідомлення (результат декомпозиції репрезентації в структурі суб'єктивної семантичної системи, що відбувається внаслідок доповнення або редукції смислу тексту за рахунок структур суб'єктивної семантики і семантичної агрегації, яка дозволяє зберегти цілісність внутрішніх смислових відносин сприйнятого тексту); 3) формування суб'єктивної реакції на текст, що характеризується висновком у формі умовиводу, прийняття рішення, вербальної або поведінкової реакції. Важливою складовою цього етапу є рефлексія, яка дозволяє враховувати структурні особливості тексту, що детермінують процес розуміння.

Психотерапевтичні моделі комунікації покликані внести корекцію у когнітивні механізми управління поведінкою та сформувані навички більш конструктивних дій на засадах змінення глибинних норм регулювання.

Найбільш чіткі теоретичні підстави комунікативного порядку синтезу теорії комунікації і психотерапії закладені у нейро-лінгвістичному програмуванні – НЛП (J. Grinder, R. Bandler, V. Bodenhamer & ets.), що є засобом ефективного впливу на моделі поведінки особистості і базується на генералізації процесу комунікації у життєтворчості особистості і детермінує створення мета-моделі із урахуванням провідної репрезентативної системи та

дозволяє будування певної стратегії взаємодії. Б. Боденхамер, аналізуючи процес комунікації у парадигмі НЛП, наголошує, що «смысл комунікації полягає у тій реакції, яку вона викликає», наділяючи комунікатора стовідсотковою відповідальністю за бажаний результат [55, с.108]. НЛП розширило використання базових положень трансформаційної граматики N. Chomsky [573] за межі лінгвістичних процесів і репрезентацій (R. Bandler, V. Bordenhamer, R. Dilts, J. Grinder, M. Hall & etc.). У теорії НЛП глибинні структури складаються із сенсорних та емоційних переживань, або «первинного досвіду»; мова людини тлумачиться як «вторинний досвід», тобто як частина суб'єктивної моделі світу, похідну від первинного досвіду [127, с.33–34; 574]. У даній парадигмі перетворення «глибинних структур» особистісного досвіду людини (зорові і слухові образи, тактильні відчуття та інші репрезентації) у «поверхневі структури» (слова, знаки і символи, які суб'єкт обирає для опису або презентації первинного сенсорного досвіду) передбачає певне викривлення або втрату інформації шляхом створення карт-моделей, основними механізмами якого є:

- узагальнення – механізм відокремлення елементів або частин індивідуальної моделі від вихідного досвіду, що детермінує утворення цілісної категорії, окремим прикладом якої є означений досвід;
- опущення – механізм вибіркового аналізу певних вимірів досвіду особистості за умови виключення при цьому інших, що забезпечує пропорційність сприймання світу та полярність переживань;
- викривлення – механізм, що змінює сприймання сенсорних даних особистості (наприклад, фантазування тощо) [127, с.32–33].

За посередництвом маніпулювання символами, внесення змін у кодування субмодальностей переживань суб'єкт здатен змінювати свої відчуття і свої внутрішні стани, у контексті яких організовані внутрішні репрезентації особистості. Задекларована у НЛП (J. Grinder та R. Bandler) метамоделі дозволяє працювати із поверхневими структурами мови задля збагачення суб'єктивної моделі світу через відновлення (або корекцію)



глибинних структур і зв'язків між ними та вихідним досвідом особистості. Означені положення отримали подальше доведення у працях Р. Ділтса, який визнавав за глибинними структурами прихований потенціал, що виявляється у конкретних поверхневих структурах як результат послідовних трансформацій. «Подібно тому як N. Chomsky описував це у мові, – підкреслює Р. Ділтс, – глибинна структура нашої ідентифікації виходить на поверхню після низки перетворень, що ведуть через цінності, переконання і здібності до поведінкових проявів у навколишньому світі» [127, с.35; 574].

У парадигмі НЛП розрізняють індуктивні перетворення, що детермінують сприймання моделі та створення карти довколишнього світу, і дедуктивні перетворення, що обумовлюють складання описів та поведінкових схем особистості відповідно до суб'єктивного сприймання моделей світу. Індуктивні перетворення містять у собі процес об'єднання (*chunking up*) з метою віднайдення більш глибинних структур (понять, ідей, універсалій тощо) у різноманітності сенсорного досвіду. Дедуктивні перетворення спрямовані на роз'єднання (*chunking down*) глибинних структур суб'єктивного досвіду і перекодування загальних ідей і понять у конкретні слова, дії та інші форми поведінкових реакцій [127, с.43–44]. У контексті моделювання ефективної поведінки особистості як основної задачі НЛП означене положення детермінує принцип конструктивного моделювання нових гнучких взаємозв'язків між поверхневими і глибинними структурами досвіду особистості у комплексі ідентифікації досить повного переліку їх трансформацій на різних рівнях систем і підсистем.

Концептуальна роль міжособистісної взаємодії суб'єктів життєдіяльності визнається у парадигмі діалогово-феноменологічної моделі гештальт-терапії І.О. Погодіна, що має за мету відновлення природного перебігу процесу суб'єктивного переживання співприсутності у ситуаціях контакту [338]. В основу моделі покладено концепцію циклу контакту, що є методологічною підставою класичного гештальт-підходу (S. Ginger, P. Goodman, F. Perls & etc.) [99; 329] та інтерпретує поняття «контакт» як

єдину реальність існування і джерело психічного, у просторі якого здійснюються суттєві суб'єктивні зміни. І.О. Погодін означає дану категорію як центральну і системоутворювальну, семантичне поле якої визначається ситуацією взаємодії двох людей, що супроводжується відповідними переживаннями, засобом трансфера (перенесення у часі) яких є діалог [338, с.22–23]. У даному контексті уявлення про *self* як індивідуалістичний конструкт із власною структурою трансформується у процес організації контакту у полі організм/ середовище, що дозволяє здійснювати постійне творче пристосування суб'єкта до навколишнього середовища. С. Гінгер, аналізуючи конструкт *self*, наголошує: «*Self* – це не фіксована сутність і не психічна інстанція, на зразок «Я» або «Ego». *Self* – це специфічний для кожної людини процес, що характеризує її власний спосіб реагування у даний момент і у даному полі згідно із її особистим «стилем». Під *self* розуміють не просто «буття» людини, а її «буття-у-світі», що змінюється залежно від ситуацій, які виникають» [99, с.119] у феноменологічному полі життєтворчості особистості (К. Lewin) [226]: *self* є «безперервним процесом усвідомлювання феноменологічної динаміки поля у процесі безперервної трансформації його контекстів», – наголошує І.О. Погодін у концептуальній презентації діалогово-феноменологічної моделі гештальт-терапії [338, с.139].

Діалогово-феноменологічна модель спрямована на дослідження проявів *self*-парадигми, що являє собою «відносно стійкий у часі дизайн *self*-паттернів, який визначає особливості організації контакту людиною у поточному контексті поля» [338, с.96]. «Феноменологічна динаміка, відновлення свободи якої входить у плани діалогово-феноменологічної психотерапії, – підкреслює І.О. Погодін, – відбувається не усередині індивіда, а у просторі контакту. ... Підтримуючи трансформацію контакту, терапевтичний процес допомагає людині відновити її життєві ресурси, зробити життя більш насиченим і вільним» [338, с.37].

У даному контексті дефініція контакту (форми існування діалогу) інтерпретується як єдине джерело формування феноменологічного поля і,

відповідно, уявлення про реальність на засадах первинного суб'єктивного досвіду. «Психологічна динаміка, що є основою життя людини, можлива також лише у процесі контакту людини із Іншими» – наголошує І.О. Погодін [338, с.75].

Широкий спектр форм організації контакту обумовлений його базовими властивостями: ступінь присутності партнерів у житті одне одного, їх чутливість до подій, що відбуваються у феноменологічному полі контакту, ступінь усвідомлювання і свободи вибору, творчості відносно використовуваних форм організації простору взаємодії [338, с.41–42]. Чутливість людини у контакті з Іншим є джерелом трансформації цього контакту і опосередкованого цією трансформацією розвитку *self*, детермінуючи абсолютну кількість вражень, отриманих у процесі контактування, і доступність для усвідомлювання елементів феноменологічного поля. Процес усвідомлення у контакті індивіда з Іншими надає суб'єктам взаємодії вагому інформацію, необхідну для творчості та координування специфіки контакту: ступінь та інтенсивність наближення або відсторонення у контакті, зокрема, регулюється зворотним зв'язком, отриманим у результаті усвідомлювання. Крім того процес усвідомлювання ініціює трансформацію *self*-парадигми революційного або еволюційного типу, детермінуючи досягнення бажаних психологічних змін, а за необхідності – активізуючи діяльність із блокування загрозливих для стабільності *self*-парадигми феноменів (або нівелювання їх значення).

У парадигмі діалогово-феноменологічної моделі контакту новий елемент поля, потрапляючи у фокус усвідомлення, перетворюється у феномен (або актуалізує наявну у контексті сприймання фігуру), що трансформує співвідношення фігура/ фон, утворюючи новий особистісний смисл. Динаміка розгортання даної логіки контакту визначається такою послідовністю: виникнення феномену → його розміщення у контексті із високим ступенем присутності → трансформація прегнантного співвідношення феноменологічного поля (тобто динаміка у взаємодії фігури і

фону навколо неї) → поява значення, похідного від співвіднесення фігури і фону, → усвідомлення нового феномену – і так далі (рис.2.7.), що може, за визнанням І.О. Погодіна, розглядатися як альтернатива традиційній моделі циклу контакту у гештальт-терапії.

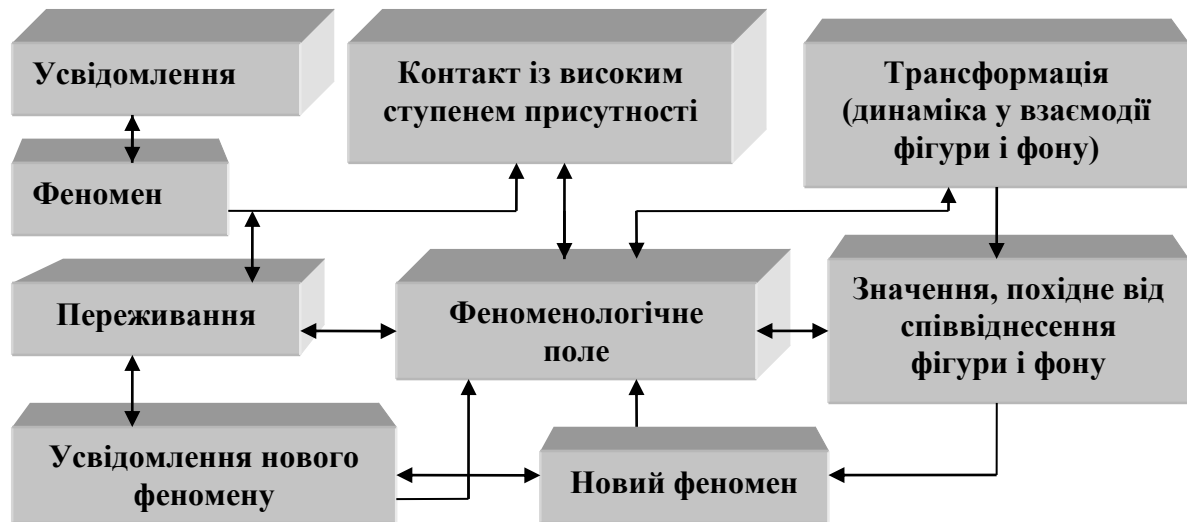


Рис.2.7. – Схема діалогово-феноменологічної моделі гештальт-терапії (за І.О. Погодіним )

Новий феномен здатен переструктурувати феноменологічне поле, фасилітуючи трансформацію валентних зв'язків (насичення певних і досить передбачуваних елементів поля примусовою валентністю) у процесі асиміляції враження у *self* і створюючи нове значення, що починає впливати на феноменологічну динаміку (на усі без виключення *self*-прояви) і забезпечує психічний розвиток особистості [338, с.144] у контексті діалогової комунікації.

Таким чином, аналітичний огляд принципів підходів щодо дослідження ролі комунікації у форматуванні суб'єктивного досвіду людини доводить беззаперечну значущість генералізації процесу комунікації у життєтворчості особистості.

Дослідження різних аспектів означеної проблеми у вимірах різновекторних моделей – семіотичних (визнання продуктивності збільшення інформативного контенту комунікації засобами активного мислительного процесу суб'єктів інтеракції), герменевтичних (закономірність породження

нового спільного для учасників комунікації смислового простору в умовах діалогічної ситуації), наративних (інтерпретування мови як засобу конструювання особистісної реальності), а також психотерапевтичних (НЛП, гештальт-терапії) – доводять обґрунтованість інтерпретування дефініції контакту (форми існування діалогу) як достатнього джерела формування феноменологічного поля первинного суб'єктивного досвіду людини, і зокрема – системи особистісних конструктів. Кожна із означених моделей логіко-смислової організації комунікативного процесу може бути покладена в основу моделювання реальної ситуації життєтворчості особистості, оскільки загальна інтенція комунікатора детермінує загальну стратегію мовленнєвого спілкування суб'єктів взаємодії.

#### **2.4. Моделювання особистісних конструктів**

Серед важливих характеристик особистості людини є свідомість, що зумовлює можливість виходу за межі безпосереднього, чуттєвого відображення дійсності і моделювання світу у складних, абстрактних зв'язках [261; 330; 423].

У площині психологічної теорії діяльності О.М. Леонтьєва [235] основними складовими свідомості є значення і смисл. Значення, що інтерпретується О.М. Леонтьєвим як узагальнене відображення дійсності, напрацьоване людством і зафіксоване у формі поняття, знання або уміння (узагальненого образу дії, норми поведінки тощо), констатує історично кристалізований досвід спілкування, світосприймання і діяльності, що моделюється особистістю у контексті певної культури і забезпечує адекватність свідомості об'єктивним закономірностям зовнішнього світу та інтересам суспільства. Динамічний та індивідуальний смисл декларує суб'єктивну значущість набутого досвіду для особистості і структурування життєвого простору індивідуальності, що, за визначенням Ф. Баррона, детермінує усвідомлювану здатність людини «до міркування і продумування

варіантів самої себе за посередництвом проектування» засобами творчості, тобто спроможності «адаптивно реагувати на потребу особистості у новому образі існування» [28, с.153–154].

Згідно із дослідженнями А.С. Сухорукова [427; 428] значення і смисл як рівні розгортання діяльності знаходяться між собою у відношеннях гетерархії: залежно від ситуації кожний із рівнів відносно іншого може виявитися системоутворювальним. Означене дозволяє диференціювати А.С. Сухорукову два види діяльності: предметно-понятійну, в межах якої системоутворювальним фактором є значення і яка розгортається у парадигмі понятійної логіки, та смислової, зумовлену системоутворювальною функцією смислів у контексті реалізації особистісної логіки суб'єкта життєтворчості.

Конкретизуючи життєтворчість як особливу форму розвитку смислової системи особистості, А.С. Сухоруков вважає за доцільне розрізнати такі форми руху смислової системи особистості [428]:

- спрямованість на особистісний зміст (О.М. Леонт'єв), що є динамікою усвідомлення особистістю своєї сформованої мотиваційної системи, яка запускається в ситуаціях неузгодженості між очікуваннями особистості щодо власних реакцій і реальними реакціями. В цілому, ця форма може бути позначена як «динаміка самопізнання»;
- форми, детерміновані «конфліктним змістом»; означена форма «конфліктного сенсу» (О.М. Леонт'єв, В.В. Столін) запускається в ситуаціях неузгодженості дій людини із складовими сталої мотиваційної системи і є проявом суперечливості між окремими елементами самої цієї системи. Ця форма являє собою «динаміку вибору»;
- форми, детерміновані «вичерпанням смислів», що є досить широкими за феноменологією і містять ситуації від «екзистенційного вакууму» (V. Frankl) до втрати близької людини; їх загальною ознакою є поява у

людини відчуття втрати сенсу життя і, відповідно, нужда особистості в особливих процесах смислопородження (Ф.Є. Василюк);

- «завдання на втілення потенційного», що включають у себе ситуації, в яких людина відчуває недостатність накопиченого у неї досвіду, а закономірності ситуаційного контексту невизначені. Сюди можуть бути віднесені всі «творчі завдання» і «завдання на я потенційне», що дозволяють людині перевірити свої неактуалізовані раніше можливості (В.А. Петровський).

Найбільш конструктивною формою руху смислової системи особистості до «максимуму розвитку» у площині життєтворчості є «завдання на втілення потенційного» (Л.С. Виготський, О.В. Лішин, Д.І. Фельдштейн та ін.). При реалізації інших форм людина так чи інакше залишається швидше в рамках вже сформованої раніше мотиваційної системи (або ж опиняється в ситуації її краху, як при «вичерпанні смислів»); лише при вирішенні «завдань на втілення потенційного» людина виводить себе за межі усталених смислів, які мотивують життєві стратегії, породжуючи таким чином можливість свого суттєвого змінення, що і є проявом життєтворчості [427; 428].

Реалізація означеного руху смислової системи особистості здійснюється у парадигмі мовленнєво-мисленнєвої діяльності особистості, що забезпечує надання сприйнятим дискурсам особистісного смислу. Важлива особливість мови і мовлення у процесі пізнання, на думку Т.М. Ушакової, полягає в тому, що із допомогою слова передається «смисловий зміст», «семантично орієнтована» інформація: сприймаючи мовлення або формуючи його, людина переважно орієнтується на смисл, що виражає «внутрішній задум» особистості комунікатора [491, с.51] у процесі стратегічного моделювання життєвої концепції.

Життєва стратегія у загальному вигляді, за визначенням К.О. Абульханової-Славської, – це постійне узгодження особистості (її властивостей) і характеру та способу життя суб'єкта життєтворчості, творення життя виходячи із власних індивідуальних можливостей [2, с.67] та

усвідомлення його смислової значущості. Смысл життя особистості – це не лише майбутнє, не тільки життєва мета, але й психологічна «крива» постійного її здійснення. Здатність суб'єкта переживати цінність життя, задовольнятися ним детермінує його смысл. Смысл життя, за визначенням К.О. Абульханової-Славської, – це також і здатність суб'єкта переживати цінність життєвих проявів своєї індивідуальності, свого «Я», своєї особистості [2, с.73], що реалізується у відповідних поведінкових сценаріях.

Людина, яка обирає типову лінію поведінки, вступає, згідно із теорією G. Kelly, у трьохступеневий процес: орієнтування – вибір – виконання:

- на першій, орієнтовній стадії індивід «використовує серії пропозиційних конструктів для обробки наявних елементів», випробовуючи декілька доступних конструктів, бажаючи перевірити їхню придатність у конкретній ситуації;
- друга фаза вибору передбачає вибір окремого конкретного конструкту для фактичного використання;
- третя фаза виконання передбачає дії: поведінка, – як наголошував G. Kelly, – є незалежною змінною людини в експерименті по створенню її власної екзистенції [585]. Таким чином, поведінка дозволяє перевірити гіпотезу, а отже, підтвердити чи переглянути конструкти індивіда.

Конструктивність кожного із етапів сприяє загальній ефективності суб'єктивних дій особистості. Поведінкові сценарії можуть бути неефективними через недостатність уваги фазі орієнтування, що спричиняє імпульсивність поведінкових актів, або через необґрунтоване подовження терміну вивчення альтернатив.

Регулярний, стабільний у часі характер носить форма поведінки, що свідомо моделюється особистістю. Повсякденна ж поведінка суб'єктів життєдіяльності більш залежить від ситуації (К.О. Абульханова-Славська).

Вихід за межі повсякденної поведінки – вчинок або відхилення від індивідуальної норми народжується на перетині різних видів діяльності із



суперечливими вимогами або при різкій зміні умов діяльності, що спричиняє особливе афективне напруження. При цьому стабільні фактори поведінки взаємодіють із мінливими, відновлюючи психічну рівновагу (А.І. Донцов) міжсуб'єктної інтеракції.

Процес диференціації норм поведінки особистості в результаті накопичення інтеракцій між людьми (схизмогенезис) був досліджений Г. Бейтсоном (Gregory Bateson) як паттерн взаємин у суспільстві, що детермінує прогресивні зміни комплиментарного або симетричного характеру [79, с.64–66]. Комплиментарна інтеракція характеризується максимізацією відмінностей між паттернами поведінки суб'єктів взаємодії, поведінкові акти одного з яких доповнюють поведінкові гештальти іншого; симетрична інтеракція базується на схожості і мінімізації відмінностей поведінкових актів, що відображують одне одного у конгруентній рівності.

З огляду на означене основними напрямками моделювання особистісних конструктів, що виявляються у поведінкових сценаріях, можна вважати активування потенційних можливостей суб'єкта (внутрішня детермінація поведінки) та цілеспрямоване соціально-психологічне стимулювання поведінки (зовнішня детермінація).

Під таким кутом зору ми розглядаємо, зокрема, дослідження О.М. Леонтєва та Е.Н. Джафарова, якими визнається, що процес моделювання має включати у себе певні перетворення співвіднесених концепцій, що призводять до концептуальних форм, які припускають встановлення поняттєвих відповідностей [236, с.8] детермінованих цілеспрямованою психічною стимуляцією особистісних форматів.

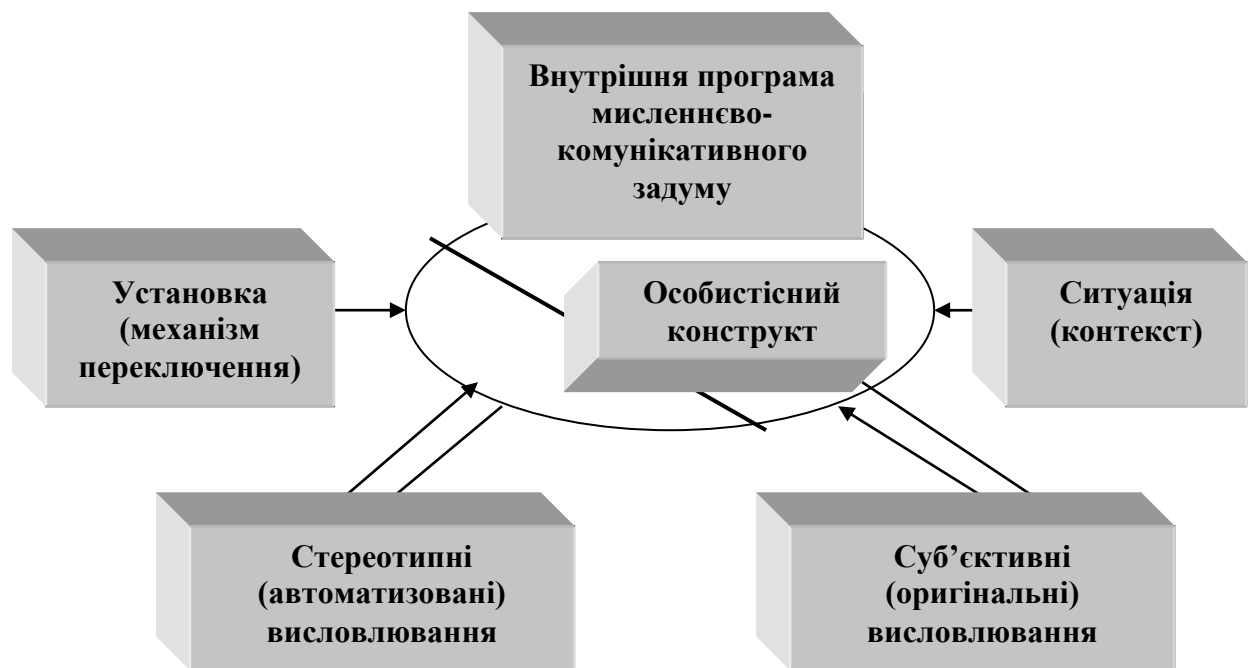
Психічна стимуляція спричиняє психічні реакції особистості, які можна об'єднати у п'ять категорій: поведінка, інтенції поведінки – наміри, очікування, плани дій, що випереджають дії людини, когніції – ідеї, що супроводжують вчинки людини, переконання, знання про поведінку, афективні реакції – емоційні переживання задоволення-незадоволення, установки – комплексні, сумарні оціночні реакції, що включають в себе інші

компоненти (Ph. Zimbardo, M. Leippe & ets.). Зважаючи на те, що виділені категорії визначають специфіку ментального досвіду особистості, вважаємо за необхідне інтерпретувати процеси пізнання і установки як чинники ментальної репрезентації об'єктів та явищ довкілля, які зумовлюють їх відображення у свідомості та виявлення у мовленні й поведінці людини.

У даному контексті значущим елементом особистісного конструкту ми вважаємо установки, як найбільш узагальнені і системні форми реагування людини на вплив середовищних факторів, що визначають готовність суб'єкта орієнтувати свою діяльність у певному напрямку (F. Allport, J. Paillard, H. Wallon & ets.; В.Г. Норакидзе, Д.М. Узнадзе та інші). Протікання фіксованої установки, згідно із дослідженнями В.Г. Норакидзе, характеризується константністю, стійкістю, генералізацією, якими відзначена і поведінка особистості. Ці ознаки фіксованої установки, що виникає на стикові потреб особистості і ситуації, обумовлюють характерні для поведінки специфічні особливості [315, с.130–133].

Вплив ситуації викликає у суб'єкта, за словами Д.М. Узнадзе, цілісні зміни як відображення даної ситуації на тлі його потреб. Ця своєрідна форма відображення (установочне відображення), згідно з теорією Д.М. Узнадзе, не є ні споглядальним, ні дієвим, або практичним, відображенням. Це своєрідне цілісне відображення, на основі якого, залежно від умов, може виникати як споглядальне, так і дієве відображення. Його функція полягає у потенційному налаштуванні суб'єкта, створенні готовності до того, щоб у ньому проявилися саме ті психічні або моторні акти, які забезпечать адекватне ситуації споглядальне або дієве відображення. Тому зміст психіки суб'єкта і взагалі всю його поведінку можна визнати реалізацією цієї установки і, відповідно, вторинним явищем [489; 45]. В такому розумінні установку індивіда можна вважати первинною формою розв'язання задачі, попередньою умовою розгорнутої людиною поведінки [45, с.32], що дозволяє впливати на реальну поведінку особистості, моделюючи відповідні установки.

Установочна система влаштована так, що зміна одного компонента призводить до зміни системи в цілому. Тому комунікативне моделювання може бути спрямоване на форматування однієї із сторін установки (як елемента особистісного конструкту), що дозволяє враховувати індивідуально-типологічні характеристики особистості і впливати на формування і закріплення у життєвому сценарії адекватної ситуації моделі поведінки (рис.2.8.).



**Рис.2.8. – Роль установки при комунікативному моделюванні поведінки**

Цілеспрямована соціально-психологічна стимуляція адекватних мовленнєвих конструкцій особистості забезпечить формування необхідної установки на реалізацію комунікативної компетентності особистості у змінних умовах буття. В результаті систематичного стимулювання (комунікативного моделювання) відбувається перебудова індивідуального пізнавального та комунікативного досвіду, що призводить до появи оригінальних комунікативних конструкцій.

Спосіб реагування носія мови на вербальний стимул (стратегія рішення логіко-семантичних задач, вибір у класифікаційній гіпотезі, ранжирування

висловлювань за схожістю із стандартом тощо) визначається ступенем складності понятійно-категоріального апарату суб'єкта (В.Ф. Петренко), зокрема – складністю і структурованістю його концептуальної системи [253, с.6–7]. А отже, активне застосування комунікативних стратегій при моделюванні поведінкових сценаріїв особистості обумовлює формування особистісних конструктів у контексті становлення ідентичності.

*Особистісний конструкт (ОК)* ми визначаємо як стійку категорійну шкалу, представлену у психіці суб'єкта на рівні глибинних структур образу Я, що виражає значущість для людини певної особистісної характеристики (параметра) об'єктів і явищ дійсності і виконує функцію диференціації і оцінки, наслідком чого є приписування їм відповідного життєвого смислу певної поведінкової стратегії життєтворчості.

У парадигмі інтеракціонізму ідентичності розглядаються як ресурси, що залучаються людьми для спілкування у певному контексті виконання соціальних дій. Дискурсивна психологія (постструктуралістське та синтетичне спрямування) інтерпретує ідентичності особистості, згідно із результатами дослідження Л. Філіпс та М. Йоргенсен, як «дискурси, які структурують і обмежують спілкування у контексті взаємодії» [503, с.172–173]. Stuart Hall, зокрема, тлумачить поняття ідентичності як «моменти тимчасового застосування суб'єктних позицій», що створюються для особистості дискурсивними практиками [цит. за 503, с.173] у діапазоні дискурсивних ресурсів (ситуативного використання мови у певних контекстах), доступних суб'єкту життєтворчості на підставі його соціального і культурного статусу. Особистість, відповідно, формується шляхом засвоєння соціальних діалогів. Змінна, нестала природа ідентичності, яка артикулюється суб'єктом у певному часовому континуумі, обумовлює можливість використання досвіду більш ранніх дискурсивних практик. Дослідження М. Wetherell та J. Potter доводять, що мінливість ідентичності особистості обумовлює, серед інших факторів, необхідність для індивіда у процесі соціальної інтеракції презентувати себе способом, прийнятним і

впізнаваним як для себе, так і для інших людей, долучених до взаємодії [цит. за 503, с.176].

Вартим уваги у контексті дослідження проблеми комунікативного моделювання особистісних конструктів, на наш погляд, є дослідження В.А. Богданова [49]. Методологічне обґрунтування можливостей моделювання структур особистості у процесі суб'єкт-суб'єктної комунікації розглядається В.А. Богдановим у контексті системологічного моделювання особистісних властивостей, що інтерпретуються як проекція взаємодії суб'єкта із соціальним середовищем.

На підставі огляду наукових робіт щодо ціннісної та нормативної регуляції (К. Lewin; Е.А. Родіонова, В.В. Столін, П.М. Шихерев, В.Е. Чудновський та ін.) В.А. Богданов наголошує, що для нижчих форм поведінки характерною є залежність поведінкових актів від стимуляції, для вищих форм поведінки відмінними ознаками є усвідомленість та довільність поведінкових актів (рефлексивний рівень). Проміжною стадією між цими крайніми видами є функціональні дії соціального суб'єкта (нерефлексуючого індивіда), ініційовані партнерами по комунікації [49, с.64–65]. Роль рефлексії при цьому не вичерпується контролем за спричиненою ззовні поведінкою або створенням для себе штучних стимулів. Із вищим рівнем пов'язані і такі форми поведінки, що зумовлюють самопрезентації, саморозкриття суб'єкта: «дії, спрямовані на іншу людину з метою викликати в ній певний стан і зворотну дію, необхідну самому суб'єкту» [49, с.64].

Принципове значення для розуміння поведінки особистості, відповідно, має єдність особистісних факторів і факторів середовища. «Типологія соціально-психологічних якостей, які виявляє людина своїми діями та вчинками, – підкреслює В.А. Богданов, – може бути пов'язана із соціальною типологією спілкування та із типологією соціальних груп, що організують це спілкування» [49, с.73].

У комплексі дослідження симплекс-моделей (симплекс – це найпростіша просторова фігура, утворена мінімальною кількістю точок у

просторі даної розмірності, що не розміщуються у простір меншої розмірності [49, с.95]) В.А. Богданов презентував граф-схему (модель) психологічних координат аналізу особистості, що включає три структурних модулі: рівень психічних процесів (воля, емоція, мислення, сприймання, увага, пам'ять, уява); рівень підструктур особистості (характер, темперамент, інтелект, свідомість, мотивація, досвід, здібності); рівень групових процесів (управління, емоційна ідентифікація, прийняття рішень, комунікація, консолідація, адаптація, змагання) [49, с. 29–45]. Регулятивну роль у поведінці суб'єкта діяльності відіграють особистісні властивості.

У динаміці моделювання особистості, як стверджує В.А. Богданов, простежується формування «базальних» і «фінальних» властивостей особистості [49, с.67–69]: із психічних процесів утворюються первинні підструктури особистості (інтробазальні), що, у свою чергу, починають впливати на підструктури процесів. Після завершення формування усього складу певної підструктури визначаються зв'язки процесів із цілісною підструктурою особистості і активно формуються інтрофінальні властивості, що забезпечують нарощування нових рівнів регуляції поведінки.

Аналогічну логіку розвитку (від інтробазальних до інтерфінальних властивостей) мають і новоутворення, пов'язані із безпосередніми реакціями на поведінку партнерів по міжособистісній взаємодії. Екстрабазальні та екстрафінальні властивості особистості формуються і виявляються на рівні ініціативної поведінки суб'єкта.

Означені субординаційні та взаємні відношення між компонентами системної моделі структур особистості підкреслюють складність реального поведінкового акту, у межах якого здійснюється постійний перехід від одного функціонального рівня до іншого. Варіативність поведінки обумовлюють суперечності між вимогами ситуації і станом особистості. Аналіз можливостей відхилень від закономірної схеми поведінки особистості і відображення взаємодії між власною активністю суб'єкта і регулювальними впливами потребує урахування специфіки соціальної ситуації події як

середовища поведінки індивіда. Введення поняття «ситуації» у системологічну модель особистості, згідно із твердженням В.А. Богданова, «дозволяє поєднати опис поведінки як відкритої і закритої систем, що включає у себе і суб'єктивне значення події поза учасником ситуації, її об'єктивну проблемність для спостерігача, який прогнозує вирішення ситуації» [49, с.104]. Зворотний вплив особистісної властивості на конкретний акт поведінки опосередковується поведінковою ситуацією в цілому, взаємодією із середовищем. Досвід особистості розглядається як основа для досягнення необхідного ефекту діяльності. Змінення поведінки особистості у даному контексті інтерпретується як «наслідок появи нової властивості або «згасання» іншої, що раніше домінувала у схожих ситуаціях» [49, с.103] під впливом регуляції або цілеспрямованого управління. Регуляція системи поведінки особистості дозволяє підтримувати стабільні зв'язки системи, зберігаючи її відносну закритість від впливів середовища. Смысл управління визначається як специфічна регуляція, що обумовлює розвиток системи у певній соціальній ситуації, мінливість станів системи, послідовність яких у часі визначає її поведінку. Стан системи виражає взаємодію потреб індивіда та об'єктивних умов його діяльності, що характеризує безпосередньо саму ситуацію.

Узагальнення означеного методологічного контексту дозволяє зобразити схему регуляції поведінки особистості у моделі В.А. Богданова такою послідовністю: *дія-стимул* → *властивості особистості* → *поведінка* ← *стан особистості* ← *ситуація* [49, с.104].

В якості координат аналізу станів В.А. Богданов вважає доцільним використовувати категорії діяльності, групи і свідомості як суб'єктивного образу ситуації в цілому, що виражається у позиціях і ролях особистості. Відповідно, атракторами системологічного моделювання особистості є такі чинники:

- 1) предметно-цільові сфери діяльності, в яких змінюється поведінка особистості;

- 2) ті соціальні групи, нормам поведінки яких підпорядковується особистість;
- 3) світоглядні цінності, які визначають вибір особистістю референтних для неї груп [49, с.106].

Аналіз ситуації взаємодії у даному контексті окреслює структурні координати для практичної роботи фахівців-психологів, які або досягають відповідності між особистісними якостями суб'єкта життєтворчості і вимогами ситуації, або змінюють параметри самої ситуації.

Детальний аналіз специфіки використання мовленнєвих дискурсів у контексті цілеспрямованого моделювання поведінкових сценаріїв особистості представлений у парадигмі нейро-лінгвістичного програмування (R. Bandler, R. Dilts, J. Grinder & ets.). Моделювання ефективних стратегій поведінки у НЛП не є лінійною послідовністю актуалізації етапів («S → R»), навички організовані навколо моделі ТОТЕ (Test – Operate – Test – Exit (Перевірка – Дія – Перевірка – Вихід)), що є петлею зворотного зв'язку між цілями, різноманітністю засобів досягнення цих цілей та підставами для оцінки успішності результату. Модель ТОТЕ, як наголошують Б. Боденхамер та М. Холл, описує блок-схему суб'єктивного досвіду людини від стимулу до внутрішньої «обробки» у термінах перевірки людиною стимулу порівняно із внутрішніми моделями (планами, очікуваннями, думками, ідеями, парадигмами), дії або над стимулом, або над картою для їх змінення, перевірки конгруентності або її відсутності і виходу із програми [55, с.372].

Аналіз теоретико-методологічних досліджень (R. Dilts, E. Gallanter, J. Miller, C. Pribram) дозволяє стверджувати, що модель ТОТЕ передбачає обертання усіх психологічних і поведінкових програм суб'єктивного досвіду навколо означеної мети та різновекторних засобів її досягнення. Р. Ділтс, зокрема, наголошує: «...Функція будь-якої окремої частини поведінкової програми полягає у тому, щоб перевірити інформацію, яка надходить від органів чуття, оцінити свої успіхи або перейти до дій, що дозволяють змінити певну частину актуального переживання так, щоб вона змогла задовольнити



критеріям перевірки і можна було перейти до наступної частини програми» [127, с.57]. Отже, у НЛП для успішного моделювання певної навички або досягнень необхідно ідентифікувати кожний із відповідних ключових елементів ТОТЕ:

- цілі виконавця;
- обґрунтування і процедури обґрунтування, що використовуються виконавцем (виконавцями) для визначення успішності дій;
- дії виконавця (виконавців), спрямовані на досягнення мети, а також специфічні види поведінки як засоби реалізації цих дій;
- реакція виконавця (виконавців), якщо мета не досягнута із першого разу.

Ефективне моделювання передбачає дослідження певного явища або досягнення у кількох ракурсах, що дозволяє на засадах своєрідного інтуїтивного синтезу розширити розуміння події суб'єктом поведінкової стратегії досягнення конкретних результатів. Основними базовими перспективами сприймання досвіду та інтерпретації інформації у НЛП є власна точка зору суб'єкта, сприймання ситуації із позиції іншої людини (ефективність якого обумовлена рівнем розвитку емпатії) та аналіз ситуації незацікавленим нейтральним спостерігачем на засадах дисоціації (відсторонення) від події або діалогу. R. Dilts детально означив четверту позицію сприймання досвіду [574]: позицію асоційованого членства «Ми» – погляд із точки зору системи, до якої долучена особа (організація, група, пара). R. Atkinson в якості п'ятої позиції сприймання визначає «універсальну» позицію, що є результатом застосування суб'єктом кванторів спільності – узагальнення характеристик вибірки на всю популяцію («кожний», «все», «завжди», «ніколи» тощо), що не припускають виключень [цит. за 55, с.81–82]. Означена позиція забезпечує гнучкість сприймання чисельних варіацій ментального досвіду.

Згідно із твердженням Б. Боденхамера та М. Холла «вирівнювання позицій сприймання у всіх репрезентативних системах призводить до

внутрішньої конгруентності та збільшення особистісних можливостей» [55, с.83]. Здатність свідомо або несвідомо змінювати позиції сприймання відповідно до контексту життєдіяльності детермінує адекватність стратегій реагування особистості і збільшує кількість доступних альтернатив.

У системі реалізації методологічних засад моделювання у парадигмі НЛП основною задачею визнається створення інструментальної карти внутрішніх репрезентацій суб'єктивного досвіду, що забезпечує практичне застосування змодельованої стратегії. Р. Ділтс, зокрема, наголошує, що інструментальне використання моделей когнітивних стратегій або форм поведінки людини (або групи людей) передбачає втілення їх у структури, що можуть бути використані для будь-якої практичної мети [127, с.49–50].

Моделювання ефективної поведінки особистості у системі НЛП здійснюється відповідно до закону необхідної різноманітності, який передбачає, що «для успішної адаптації і виживання елемент системи має володіти певним мінімальним запасом гнучкості, і ця гнучкість повинна бути пропорційною потенційній варіабельності або невизначеності іншої частини системи» [127, с.29–30]. Відповідно, кількість варіантів, що гарантують отримання результату, залежить від масштабу імовірнісних змін у межах системи, в якій знаходиться бажана мета суб'єкта життєтворчості.

На підставі аналізу теоретичних концептів НЛП та активної практики застосування даної технології, Р. Ділтс серед найбільш поширених *варіантів моделювання* називає такі:

- краще розуміння певного явища за рахунок поглиблення «метапізнання» щодо процесів, які лежать в його основі задля поширення власного досвіду або використання нових знань в якості допоміжних засобів;
- повторення або покращення результатів виконання певних дій (наприклад, у спорті або в управлінні) шляхом визначення конкретних кроків, пов'язаних із досягненням максимального успіху (process reengineering);

- досягнення специфічного результату (наприклад, навчання грамоті або успішне лікування фобій тощо) на підстав створення технік, заснованих на моделюванні низки успішних прикладів;
- виділення та/або формалізація певного механізму з метою застосування його відносно іншого змісту або контексту;
- використання процесів, що моделюються, в якості джерела натхнення у створенні чого-небудь [127, с.49–50].

Узагальнюючи на засадах парадигмально-інтегративного синтезу означені методологічні положення теорії комунікативного моделювання особистісних конструктів суб'єктів життєтворчості, даний процес можна представити схемою (рис.2.9.).

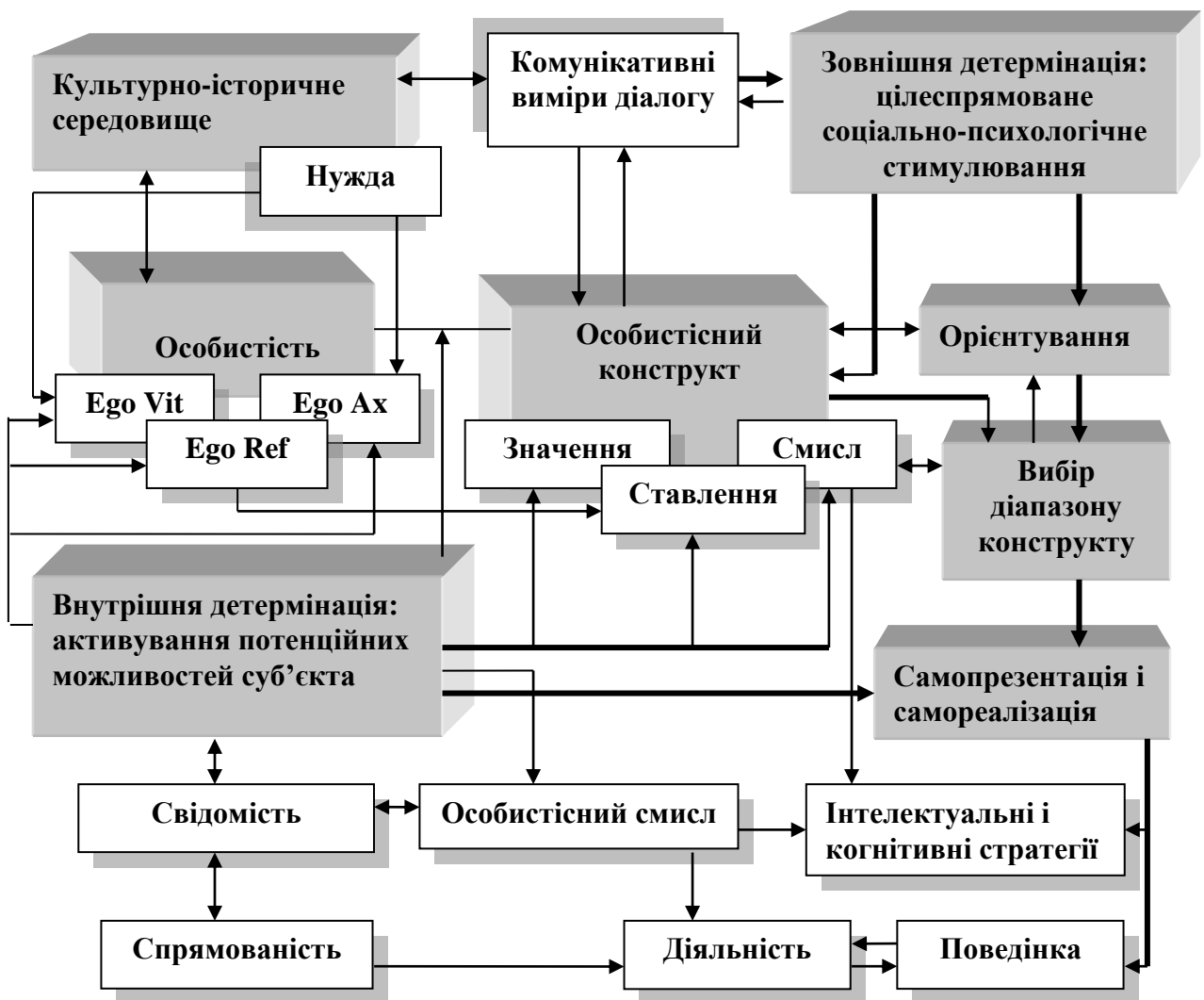


Рис. 2.9. – Схема моделювання особистісних конструктів

У даному контексті декларативним є формування особистісних конструктів суб'єкта життєтворчості у вимірах культурно-історичного середовища, що забезпечує людину нормативними інтенціями та поведінковими сценаріями, необхідними для структурування персонального досвіду життєдіяльності. Проте сучасний інформаційний ресурс культурно-історичного середовища характеризується високим рівнем динамічності, смисловою невизначеністю та/ або викривленням інформаційних інтенцій і світоглядним плюралізмом, адекватно оцінити які людина може лише у ситуації діалогу. Комунікативні виміри діалогу зумовлюють модернізацію когнітивно-семантичних структур суб'єктивного інформаційного простору особистості, що репрезентує особистісні конструкти та поведінкові стратегії суб'єкта життєтворчості, і спричиняють руйнування стереотипно-деструктивних тенденцій поведінки, підвищення психологічної культури міжособистісного спілкування. Стратегія спілкування детермінує певну комунікативну тактику, що інтерпретується як визначена лінія поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямованої на одержання бажаного ефекту чи запобігання ефекту небажаного.

За аналогією із феноменологією ділового спілкування [цит. за 34, с.121] можна говорити про найбільш продуктивні тактики комунікативного моделювання особистісних конструктів:

- раптовість (використання в мовленні невідомої слухачам інформації);
- провокація (на короткий час викликається реакція незгоди із презентованою інформацією задля підготовки у ході дебатів конструктивних висновків, уточнення позицій тощо);
- апеляція до авторитетів (з метою підтримки власної позиції дається посилення на авторитет слухача, відомих учених, діячів культури);
- залучення елемента неформальності, що обумовлює творення атмосфери довіри;
- гумор (наводяться смішні, парадоксальні приклади, розповідаються веселі історії тощо);

- чорне опонування (партнеру по спілкуванню ставлять декілька запитань, на жодне із яких він не може відповісти).

Правильність обраної комунікативної тактики значною мірою залежить від комунікативного досвіду суб'єктів взаємодії. У контексті комплексного моделювання процесу розуміння складних структур тексту В.О. Цепцов наголошує на необхідності урахування таких факторів як вплив ціннісних утворень суб'єкта (включаючи мотиви, цілі) на процес розуміння; вплив на цей процес комунікативних відносин (формальних і неформальних, референтних і нейтральних); вплив тексту на когнітивну систему – як на процес розуміння, обумовлений взаємодією смислових відносин тексту і суб'єктивної семантичної системи, так і на структури суб'єктивної семантики [527]. Аналізуючи можливості управління комунікативними потоками, Г.Г. Почепцов умовно розрізняє а) управління змістом, що у формальному контексті має за мету витіснення події із інформаційного простору, а у змістовному – змінення пріоритетів події в інформаційному просторі (зменшення значущості події, підкреслення негативних характеристик тощо); б) управління формою, змістовний план якого передбачає зміни у презентації фактів, а формальний – долучення автономного оцінювання (позитивного/негативного) перед або після події [349, с.148–149].

О.О. Леонтьєв у психолінгвістичній моделі мовленнєвого впливу виділяє три можливих способи такого впливу [232, с.274–275]:

- введення нових значень, на основі яких реципієнт змінить свою поведінку або своє ставлення до дійсності;
- змінення структури значення без введення нових значень, а із допомогою повідомлення нової інформації щодо уже відомих речей;
- змінення смислового поля у цілому для зміни ставлення до навколишньої дійсності реципієнта.

Таким чином, можна констатувати, що робота із комунікативного моделювання особистісних конструктів заснована на розумовому експерименті (ментальній реконструкції досвіду), основними операціями

якого є такі: побудова за певними правилами розумової моделі (ідеалізованого «квазіоб'єкта») об'єкта вивчення (вибір діапазону особистісного профілю); створення ідеалізованих умов комунікативного (паритетно-діалогічного) простору, що конструктивно впливають на модель; свідоме, планомірне змінення й відносно довільне комбінування умов із урахуванням значущості їх впливу на модель; свідоме і точне застосування об'єктивних законів та використання фактів генези особистісного становлення суб'єкта життєтворчості.

### **Висновки до II розділу**

Огляд науково-методологічної літератури дозволив означити поняття «модель» та «моделювання» як багатоаспектні міждисциплінарні логічні утворення.

Теоретичний дискурс проблеми моделювання особистісних конструктів у вимірах психологічних досліджень детермінує тлумачення поняття «модель» як концептуального утворення (ідеальна модель), логічної (знакової) конструкції, що є релевантною системою знань про об'єкт і синтезує в єдину систему чуттєво-наочний (уявний) образ та наукову абстракцію. У даному контексті модель використовується як інструмент пізнання, засіб інтерпретації явищ дійсності.

Поняття «моделювання» у семантичному полі даного психологічного дослідження ми розглядаємо як полімодальний інтрапсихічний процес перманентного комбінування та інтеграції у досвіді особистості окремих паттернів (образів, уявлень, конструктів), що передбачає створення розвивальної психогенної ситуації, зорієнтованої на форматування необхідних когнітивно-афективних реакцій, дій людини. Ми визнаємо, що фактично даний процес є актом безперервного формування і трансформації суб'єктивної психічної реальності – унікальної моделі (образу, концепту) персональних вимірів соціокультурного простору.

Нами доведено, що змістовна сутність моделювання найбільш повно розкривається у вимірах системної інтеграції та взаємодоповнення семіотичного, соціально-психологічного, психолого-педагогічного та психотерапевтичного значень даного поняття. Означений дискурс дозволяє виявити кореляційні, причинно-наслідкові, а іноді і функціональні зв'язки між психогенними впливами і особливостями поведінки, що детермінує визначення психологічних закономірностей та розробку ефективних прийомів впливу на людину з метою надання їй психологічної допомоги (і зокрема – у моделюванні конструктивних сценаріїв самоздійснення).

Форматування суб'єктивного досвіду людини у змінному соціокультурному просторі забезпечує комунікація, що є системоутворювальним виміром буття суб'єкта життєтворчості у контексті становлення его-ідентичності (*self*-парадигми). Дослідження різновекторних напрямків моделювання (психолінгвістичний, семіотичний, наративно-дискурсивний, герменевтичний, діяльнісний підходи) доводять обґрунтованість інтерпретування дефініції контакту (форми існування діалогу) як достатнього джерела формування феноменологічного поля первинного суб'єктивного досвіду людини, і зокрема – системи особистісних конструктів.

Особистісний конструкт ми визначаємо як стійку категорійну шкалу, представлену у психіці суб'єкта на рівні глибинних структур образу Я, що виражає значущість для людини певної особистісної характеристики (параметра) об'єктів і явищ дійсності й виконує функцію диференціації та оцінки, наслідком чого є приписування їм відповідного життєвого смислу певної поведінкової стратегії життєтворчості.

На наш погляд моделювання особистісних конструктів є цілеспрямованим еволюційно-системним процесом, зорієнтованим на рекомбінування суб'єктивного досвіду особистості. Основними напрямками моделювання особистісних конструктів ми вважаємо активування потенційних можливостей суб'єкта (внутрішня детермінація поведінки) та

цілеспрямоване соціально-психологічне стимулювання поведінки (зовнішня детермінація). В результаті систематичного стимулювання (комунікативного моделювання) відбувається перебудова індивідуального досвіду людини (поглиблення «метапізнання», розширення поля суб'єктивних стратегій поведінки, формалізація механізмів досягнення максимального успіху), що призводить до оптимізації імпліцитно виражених когнітивно-афективних реакцій та поведінкових сценаріїв особистості.

Атракторами процесу комунікативного моделювання особистісних конструктів нами означено механізми смислотворення (ментальної реконструкції) комунікативного контуру висловлювань у ситуації діалогу (введення нових значень до особистісного поля, модифікація структури значень, реструктуризація смислового поля у цілому для змінення ставлення до навколишньої дійсності).

Цілеспрямоване комунікативне моделювання оптимальних особистісних конструктів – вибір діапазону особистісного профілю, створення оптимальних умов паритетно-діалогічної комунікації, планомірне змінення й відносно довільне комбінування умов із урахуванням значущості їх впливу на модель, свідоме застосування об'єктивних законів та використання фактів генези особистісного становлення – спричиняє руйнування стереотипно-деструктивних тенденцій поведінки, підвищує психологічну культуру міжособистісного спілкування суб'єктів життєтворчості.

Особливо актуальною проблема цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів на засадах системно-інтегративного підходу є у сфері педагогічної психології, і зокрема – в організації навчально-виховного процесу в роботі із школярами підліткового віку.

Основні концепти II розділу дисертаційного дослідження відображені у наукових роботах автора [358; 454; 435; 437; 438; 439; 446; 448; 450; 463; 471; 478; 479].



## **РОЗДІЛ III ГЕНЕЗА ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ЗМІННИХ УМОВАХ БУТТЯ**

Даний розділ представляє результати теоретичного обґрунтування онтогенетичних характеристик підліткового періоду розвитку. Доведено, що суттєвим контентом особистісного самовизначення підлітків є створення системи смислових конструктів – стійкої категорійної шкали, яка виражає значущість для суб'єкта характеристик об'єктів і явищ дійсності відповідно до його ціннісних орієнтацій.

Проаналізовано результати емпіричного дослідження базових компонентів особистісного профілю підлітків.

### **3.1. Загальна характеристика підліткового періоду у генезі буття людини**

Парадигма генетичної психології зумовлює необхідність аналізу генези особистісного становлення із урахуванням онтогенетичних особливостей розвитку та репрезентованих у життєдіяльності окремого індивіда особистісних смислів. Для розуміння сутності особистості, – підкреслює С.Д. Максименко, – необхідно «пояснити і показати (відтворити у моделях) процес її становлення, визначити, яким чином і в результаті яких саме закономірностей і механізмів виникає і розвивається особистість як цілісність» [268, с.84]. Психічний розвиток у генезі буття особистості означає траєкторію, спрямовану на творчий пошук людиною свого призначення, усвідомлення перспектив, актуалізацію своїх можливостей, вирішення життєвих проблем в умовах персональної відповідальності (М. Heidegger, S. Kierkegaard, A. Maslow, C. Rogers, K. Jaspers & ets.). У підтвердження даної тези В.П. Зінченко зазначає, що «особистість народжується при вирішенні екзистенційної задачі освоєння і оволодіння складністю власного буття» [159, с.14].

Вектор розвитку особистості спрямований від способів адаптації організму у світі до усвідомлюваних, довільних моделей поведінки, що враховують специфіку середовища. Загальні напрямки розвитку передбачають рух від синкретичності (емоційного злиття із ситуацією) до дискретності (відокремлення), від ригідності (схильності дотримуватися стереотипу) до гнучкості, від лабільності (зумовленої випадковими впливами) до стабільності, підкріпленої стійкістю суб'єкта, що розвивається (J. Piaget, H. Wallon, H. Werner & ets.). Особливої значущості тенденції розвитку набувають у контексті аналізу психологічних характеристик підліткового періоду генези буття людини, що є найбільш суперечливим і дисгармонійним етапом особистісного становлення.

Підлітковий період – період активного якісного переходу від дитинства до дорослості, зумовлений складними внутрішніми процесами трансформації особистості у контексті фізичного, статевого, психічного і соціального розвитку [5; 36; 86; 89; 110; 131; 140; 183; 212; 223; 251; 302; 361; 476 та ін.].

Анатомо-фізіологічна перебудова організму є одним із найважливіших чинників, що обумовлює процес формування особистості у підлітково-юнацькому віці. Підлітковий вік є періодом статевого дозрівання і фізичного розвитку, що відбувається під впливом інтенсивного функціонування гіпоталамусу та гормонів ендокринних залоз (пубертатний період). Активність гормональних процесів визначає високу емоційність підлітків, емоції яких відрізняються не лише силою, але й несталим характером. Настрій підлітків часто і різко змінюється, можливі бурхливі афективні спалахи. У молодших підлітків підвищена тривожність виявляється у сфері спілкування із однолітками, у старших підлітків – із дорослими.

Під впливом пубертату формується новий образ фізичного «Я» підлітка, різко підвищується інтерес до своєї зовнішності, зумовлений виявленням вторинних статевих ознак і невідповідністю тіла зазвичай завищеним уявленням про необхідні риси маскулінності і фемінності.

Складність, варіативність і статеві особливості дорослішання у період пубертатного дозрівання зумовлюють альтернативність інтерпретаційних схем змісту та динаміки підліткового періоду. У сучасній психології існує декілька підходів щодо визначення меж підліткового віку, що розглядається або як стадія переходу до дорослості (Т.В. Драгунова, І.С. Кон, І.Ю. Кулагіна, Л.М. Фрідман, Д.Б. Ельконін та ін.), або як відносно самостійна незалежна фаза вікового розвитку особистості (О.І. Бедлінський, В.С. Мухіна, Г.М. Прихожан, Д.І. Фельдштейн, В.Б. Шапарь та ін.).

У площині диференційованого аналізу підліткового періоду (отроцтва) як складного етапу онтогенезу Д.І. Фельдштейн [497; 499] визнає різнорівневість особистісного становлення підлітків, що дозволяє виокремити такі психологічні рівні (стадії) соціального розвитку:

- 1) локально-примхливий рівень (10–11 років), в межах якого прагнення підлітка до самостійності виявляється у потребі визнання дорослими його можливостей і значущості при вирішенні окремих (локальних) задач, що супроводжується ситуативно зумовленими емоціями;
- 2) право-значущий рівень (12–13 років), пов'язаний із розгортанням потреби підлітків у суспільному визнанні та із освоєнням правової поведінки;
- 3) стверджувально-дієвий рівень (14–15 років), який зумовлює розвиток готовності до функціонування у світі дорослих: прагнення реалізувати свої можливості, виявляти соціальну долученість у реально дорослій позиції відповідальної людини, загострення потреби у самовизначенні, самореалізації [497, с.231–233].

Схожі тенденції структурування періоду дорослішання простежуються і у науковому доробку зарубіжних психологів (F. Dolto, J. Piaget, Ph. Rice, G.St. Hall, E. Spranger, E. Erikson & ets.). Словник сучасної американської психіатричної термінології визначає підлітковий вік як хронологічний період зростання, який починається у віці близько 12 років із фізичних та емоційних процесів, що призводять до статевої та психічної зрілості, і завершується у

нечітко означений час, коли індивідуум досягає самостійності і соціальної продуктивності (зазвичай у віці 20 років) [цит. за 249]. У західній психології період дорослішання підлітків часто означається як тинейджерський період (13–19 років), що, як наголошує Ф. Райс, значно обмежує можливості вивчення вікових особливостей підлітків через вузькість меж (M. Mead) і надто виражене емоційне забарвлення терміну [368, с.17]. З метою більш точного визначення специфіки підліткового періоду онтогенезу прийнято (L. Sherrod, D. Haggerty, D. Feathermann & ets.) поділяти його на дві складові:

- ранній підлітковий вік (зазвичай від 11 до 14 років);
- середній (або старший) підлітковий вік (від 15 до 19 років) [368, с.18].

Підлітковий період традиційно вважається складним періодом розвитку, що починається із пубертату – фази, на якій виявляються ознаки статевої зрілості, і завершується психологічним дорослішанням дитини, пов'язаним із прийняттям обов'язків дорослого [316, с.471]. Найбільш суттєвими задачами підліткового періоду становлення особистості можна вважати досягнення певної автономії і незалежності від батьків та формування ідентичності, створення цілісного «Я», що гармонійно поєднує різні елементи особистості [206, с.600] і зумовлює моделювання домінантних когнітивних схем самопрезентації.

Означене підтверджує історичну і соціальну обумовленість розвитку особистості і пояснює відсутність стабільних меж підліткового періоду. Найбільш обґрунтованим, згідно із нашим баченням проблеми, є окреслення хронологічних меж даного вікового періоду у періодизації Д.Б. Ельконіна (11–15 років), в контексті якої увага приділяється не стільки фізіологічному розвитку організму (пубертатний період), скільки психічним новоутворенням, зумовленим зміненням і розвитком провідних типів діяльності.

Загально визнаними у системі наукових досліджень підліткового періоду розвитку є дві основні закономірності:

- 1) культурна сконструйованість підліткового віку як періоду розвитку (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Т.В. Драгунова, І.С. Кон, Г.М. Прихожан, Н.М. Толстих та ін.);
- 2) залежність протікання підліткової кризи від культурно-історичного контексту, оскільки отрочтво є скоріше культурно-історичним конструктом, ніж психобіологічним феноменом (Ph. Ariès, D. Laplane, C. Lévi-Strauss, M. Mead, G. Roheim & ets.; Б. Малиновський, О.Є. Малкова та ін.).

Підлітковий період у дослідженнях психологів визнаний найбільш суперечливим, що зумовлено зокрема і кризовим характером його протікання у генезі буття особистості. За визначенням В.Б. Шапаря під кризою (від грец. *krisis* – вирішення, поворотний пункт) розуміють будь-яке раптове переривання нормального перебігу подій у житті індивіда або суспільства, яке вимагає переоцінювання моделей діяльності і мислення [541, с.3]. П.П. Горностай у площині теорії рольового розвитку особистості розглядає кризу як «внутрішній рольовий конфлікт, що переживає людина у переламні моменти життя, коли необхідність змінення життєвих ролей наштовхується на труднощі, які людина не здатна подолати сама» [107, с.152]. У взаємодії між реальною особистістю і суспільним ідеалом у структурі суспільної свідомості суб'єкта життєдіяльності формуються уявлення щодо психологічної норми (нормативний варіант психічного розвитку), які зумовлюють спрямованість активності особистості. Криза (як межа між старим і новим досвідом) відзначається подвійним детермінуванням: внутрішньо-особистісним (продовжуваними особистісними змінами) і зовнішнім (життєві обставини, труднощі міжособистісних взаємин та ін.).

Поняття «вікова криза» означає особливі, відносно нетривалі за часом (до року) періоди онтогенезу, що характеризуються різкими психологічними змінами [360, с.180], і використовується як умовне найменування перехідних етапів вікового розвитку [359, с.166]. Вікові кризи детерміновані переважно внутрішніми факторами та є нормативними (закономірними) і необхідними

етапами адекватного становлення особистості, пов'язаними із якісними психічними новоутвореннями, зорієнтованими у майбутнє. Однією із найбільш важливих у генезі буття особистості є криза підліткового віку. Саме в цей період індивід переходить на якісно новий ступінь розвитку, тобто переходить із положення «Дитина» в положення «Дорослий» та певний час перебуває у статусі маргінальної особистості, яка належить двом культурам. Внутрішню детермінацію кризи підліткового віку П.П. Горностай пов'язує із зміненням рольової ідентичності, коли у дитини розвивається потреба стати суб'єктом нової ролі («Дорослого»), для якої ще не створені об'єктивні умови, і виникає уявлення щодо себе як її носія, що, у свою чергу, суперечить позиції оточення [107, с.152].

Існують різні точки зору на сутність психологічного змісту підліткового віку. Узагальнення представлених у психолого-педагогічній літературі принципових позицій щодо кризового характеру підліткового періоду генези буття людини дозволяє виокремити чотири інтерпретаційні схеми:

- 1) підлітковий (пубертатний) вік в цілому є кризовим періодом дорослішання;
- 2) підлітковий період генези буття особистості є стабільним періодом, в межах якого виявляється вікова (пубертатна) криза розвитку;
- 3) підлітковий вік не є однозначно кризовим етапом особистісного становлення, його генеза означена індивідуальною варіативністю протікання;
- 4) підлітковий вік є перехідним, але його складність визначається, передусім, недосконалістю форм взаємодії дорослих із підлітками.

У контексті першої інтерпретаційної схеми психологи (F. Dolto, G.St. Hall, E. Spranger, E. Erikson & ets.; Л.І. Божович, О.Р. Калітєєвська та ін.) визнають кризовість підліткового періоду дорослішання у цілому. Зокрема, G. Stanley Hall у парадигмі теорії рекапітуляції характеризує підлітковий період у розвитку особистості як епоху хаосу, коли тваринні

тенденції зіштовхуються із вимогами соціального життя, що детермінує амбівалентність і суперечливість поведінки підлітка. Психологічний зміст підліткового періоду онтогенезу G.St. Hall визначає як кризу самосвідомості, долаючи яку людина набуває «почуття індивідуальності» [цит. за 277, с.33].

Е. Spranger осмислення психологічної сутності підліткового віку здійснює у площині культурно-історичного спрямування персонології. Власне підліткову фазу розвитку особистості (14–17 років) Е. Spranger означає кризою, змістом якої є звільнення від дитячої залежності у процесі долучення до культури.

Е. Еріксон у епігенетичній концепції життєвого шляху також підкреслює, що підлітковий вік (11–20 років) є надзвичайно важливим і найбільш складним періодом генези буття людини, психологічна напруженість якого детермінована формуванням цілісності особистості [561]. Підліткова криза зовні нагадує патологічні явища, але за психологічним змістом, як зазначає Е. Еріксон, відображує нормативні труднощі дорослішання і набуття самобутньої індивідуальності у контексті засвоєння рольової поведінки, оскільки це скоріше пункт повороту, момент рішення, вибір між прогресом та регресом, інтеграцією та затримкою, подолання внутрішнього протиріччя, що кожен раз призводить до підсилення почуття внутрішньої єдності і здатності рухатись далі.

Французький психоаналітик Франсуаза Дольто (Françoise Dolto) [131] характеризує отрочтво як мутаційну фазу розвитку, зміст якої визначається рухом до зони змін. У даному контексті підлітковий період є періодом максимальної вразливості, коли підлітки захищаються від всього світу або депресією, або негативізмом, який ще більше посилює їхню слабкість. У складні періоди життя підліток шукає і знаходить підтримку в уявному житті (в наш час – це віртуальний простір), яке особистість сама може моделювати, обираючи для себе різні рольові сценарії життєтворчості.

Схожі тенденції інтерпретації змісту кризи підліткового віку у вітчизняному психологічному дослідницькому просторі простежуються у

працях Л.І. Божович [56], яка розглядає підлітковий вік як період руйнування і трансформації ставлення дитини до світу і самої себе. Криза підліткового віку, на відміну від інших вікових криз – триваліша та гостріша, оскільки, у зв'язку зі швидким темпом фізичного та розумового розвитку, у підлітків виникають чисельні актуальні потреби, задоволення яких не можливе в умовах недостатньої соціальної зрілості школярів цього віку. У цей критичний період, пов'язаний із виникненням «здатності до цілепокладання» та нового рівня самосвідомості (поглиблене самооцінювання, особистісна рефлексія тощо), депривація потреб виражена значно сильніше, і перемогти її, в силу відсутності синхронності у фізичному, психічному і соціальному розвитку, підлітку дуже складно. Ознакою конструктивного виходу підлітка із вікової кризи є, за визначенням О.Р. Калітеєвської та Д.О. Леонтєва, «інтеграція активності і регуляції у вільній самодетермінованій активності зрілої особистості» [171, с.49–50].

Інтерпретаційна схема другого типу реалізується у науковому доробку психологів (Л.С. Виготський, О.М. Леонтєв, Д.Б. Ельконін та ін.), які традиційно визнають, що вікові кризи виникають при переході людини від однієї стабільної вікової стадії до іншої і пов'язані із системними якісними перетвореннями у сфері соціальних стосунків, діяльності і свідомості. Відповідно, підлітковий (пубертатний) вік в цілому може розглядатися як стабільний період, протікання якого супроводжується віковою кризою. Водночас появу вікової кризи підліткового періоду науковці хронологічно датують по-різному: Л.С. Виготський, В.М. Поліщук описують кризу 13 років [342], у дослідженнях Д.Б. Ельконіна означені як кризи підліткового віку кризи 11 та 15 років, А.В. Петровський та М.Г. Ярошевський у психологічному словнику межами підліткової кризи називають 10–11 років [360, с.180], Л.М. Фрідман та І.Ю. Кулагіна у психологічному довіднику вчителя кризу підліткового віку датують 12–14 роками [516, с.43].

Л.С. Виготський підлітковий вік поділяє на дві фази – негативну, що пов'язана із відмиранням попередніх інтересів (звідси її протестний,



негативний характер) та з процесами дозрівання, та позитивну (фаза інтересів), яка характеризується появою якісних новоутворень – інтересів, уявлень про себе тощо. Означені фази розвитку підлітка розділяє криза 13 років – криза незалежності, що втілює класичне уявлення про складне протікання підліткового віку і характеризується непокорюю, негативізмом, важковиховуваністю, негативним ставленням до вимог та опіки дорослих тощо.

Дослідження у форматі третьої інтерпретаційної схеми аналізу переважно зорієнтовані на індивідуальній варіативності протікання підліткового періоду. Ця позиція представлена працями науковців (Н. Remschmidt; К.О. Абульханова-Славська, М. Кле, Д.В. Колесов, В.С. Мухіна, А.В. Петровський, В.Н. Савіних, М.Г. Ярошевський та ін.), які стверджують, що форма, тривалість і гострота протікання вікової кризи може помітно відрізнятися залежно від індивідуально-типологічних особливостей дитини, соціальних й мікросоціальних умов, особливостей виховання у сім'ї, та від педагогічної системи в цілому [360, с.180].

Індивідуальними варіантами протікання підліткової кризи психологи (Б.Л. Ланда, Г.М. Прихожан, В.Б. Шапарь) вважають кризу незалежності і кризу залежності. Криза незалежності характеризується проявами норовливості, впертості, негативізму, свавілля, знеціненням ролі батьків. Проте саме такий варіант протікання вікової кризи означає позитивний стрибок підлітка уперед, у дорослість, вихід за межі старих норм до нового рівня особистісної зрілості. Для кризи залежності (безконфліктне проходження кризи) характерними є надмірна слухняність, підкорення волі старших і сильних, прив'язаність до старих інтересів, смаків, форм поведінки [383, с.58]. Г.М. Прихожан, В.Б. Шапарь наголошують на внутрішній деструктивній сутності цього варіанту переходу, адже криза залежності – це повернення назад, до тієї системи відносин, яка гарантувала благополуччя, почуття впевненості, захищеності у дитинстві [541, с.55].

У симптомах кризи підліткового віку, за визначенням В.Б. Шапаря, зазвичай присутні обидві тенденції розгортання: стверджуючи свої нові оцінки і прагнення, розширюючи коло нових прав, підліток через недостатність психологічної і соціальної зрілості водночас очікує на допомогу, підтримку дорослих, які можуть забезпечити відносну безпеку цієї боротьби [541, с.55]. А отже справжньою альтернативою кризовому дорослішанню є не безконфліктне дорослішання (Т.А. Гаврилова), а тип конструктивного дорослішання, який призводить до найбільш повної реалізації потенційних можливостей перехідного періоду.

Формат четвертої інтерпретаційної схеми означає перехідний характер підліткового віку, складність якого визначається, передусім, недосконалістю форм взаємодії дорослих із підлітками. К. Horney; В.А. Аверін, Т.В. Драгунова, Г.С. Костюк, І.Ю. Кулагіна, Д.Ф. Ніколенко, Л.М. Проколієнко, Л.М. Фрідман пояснюють підвищену конфліктність та негативістичні прояви у поведінці підлітків ігноруванням дорослими нових потреб дитини у сфері спілкування і діяльності.

Так, Л.М. Фрідман та І.Ю. Кулагіна зазначають, що кризовий характер перехідного періоду вікового розвитку підлітка засвідчує появу нових потреб, задоволення яких ускладнено у несталих умовах особистісного становлення. Вочевидь, у цей нелегкий для підлітка період важливими є підтримка і розуміння з боку дорослих. Сенситивність, чутливе ставлення дорослих (батьків, педагогів, психологів) до якісних перетворень підлітка у сфері соціальних стосунків, діяльності та свідомості, готовність перебудувати систему взаємодії із дітьми зумовлюють безконфліктний характер протікання підліткового розвитку [516, с.44]. Дану позицію щодо пояснення природи підліткової кризи можна вважати педагогічно зорієнтованою.

У контексті означеного безсумнівним є факт нормативності кризи розвитку підлітків, суб'єктивної реальності генези буття у період дорослішання, що засвідчує необхідність зміни спрямування і цілей

особистісного становлення. Каталізатором досить швидкого у часовому інтервалі формування психотипологічної мінливості особистості підлітка є соціальні середовищні фактори [182, с.4], що зумовлюють специфіку соціально-психологічної адаптації до мінливих умов сучасного інформаційного середовища.

Соціальна ситуація розвитку підліткового періоду полягає у психосоціальній адаптації особистості у якісно новій соціальній позиції (статусно-рольовому вимірі «Дорослий»), усвідомлення свого Я і ствердження у дорослому світі. Даний процес передбачає свідоме ставлення до себе як до члена суспільства, розширення сфери соціальної свідомості особистості: від усвідомлення своєї ролі у найближчому колі спілкування у молодшому підлітковому віці до осмислення загальнолюдських закономірностей розвитку: оцінка і ствердження себе у більш широких соціальних спільнотах – у старшому підлітковому віці. Проте соціальна адаптація підлітка, на чому наголошує В.Г. Казанська, носить спорадичний і неорганізований характер, не має єдиної загальної програми формування; тому «кожний підліток соціально дорослішає згідно із своїми індивідуальними критеріями і нормами» [169, с.13]. Означена унікальність соціальної ситуації розвитку сучасного підлітка зумовлена кардинальним зміненням форм впливу соціального на особистісне становлення у площині глобальних інформаційно-технологічних трансформацій постіндустріального суспільства (О.Г. Асмолов, Л.М. Газнюк, М.С. Гусельцева, С.О. Дружилов, В.І. Муляр, І.Р. Пригожин, М. Черноушек та ін.; L. Greenberg, D. Magnusson, L. Pervin, R. Rhodes & ets). Становлення підлітка відбувається у вимірах стрімкого змінення соціального середовища протягом життя одного покоління, що унеможлиблює адекватність трансляції досвіду в системі «Дорослий – Підліток»: дорослі не можуть у необхідному обсязі забезпечити підлітків системою універсальних знань і умінь для оптимальної адаптації у несталих умовах буття. Водночас підлітки здатні до швидкого засвоєння інформаційних потоків, що надходять через ЗМІ, Інтернет-мережі та

спілкування із однолітками, значно розширюючи межі соціально-культурного простору особистості в умовах плюралізації стилів життя. У процесі психосоціального розвитку у поведінці підлітків виявляється здатність поєднувати покладені в основу полісуб'єктної комунікації зобов'язання перед Ішими із почуттям персоніфікованого «Я», що є основою незалежності [206, с.604]. Прагнення до автономії у підлітковому віці виражається в орієнтації, у першу чергу, на свій особистий досвід, у проявах критичного ставлення до думки інших, спростуванні авторитетів.

Специфіка соціальної ситуації розвитку підлітків проявляється у маргінальності – приналежності двом світам, двом культурам (Kurt Lewin): підлітки вже не належать до дітей, але ще не є й дорослими. Неадаптивність поведінки підлітків пов'язана із прагненням відстоювати власну індивідуальність [19] у площині виявлення творчої активності.

Основні системи соціальної ситуації розвитку у підлітковому віці:

- «підліток – дорослий», що зумовлює формування соціальної зрілості, визначення особливостей перехідного етапу від дитинства до дорослості;
- «підліток – одноліток», що визначає зміни у соціальних стосунках із однолітками, сприяє реалізації спроби досягти нового статусу, самоствердженню, накопиченню досвіду міжособистісної взаємодії у межах неформальної групи [342, с.165–166], і пояснює сенситивність до внутрішньовікового спілкування.

Спілкування підлітків із дорослими і однолітками якісно відрізняється: дорослі займають місце посередника між світом ідеальних і реальних форм (Л.С. Виготський), середовище однолітків – це простір експериментування підлітка зі своєю самістю [383, с.62] у межах зони невизначеності образу «Я» та мозаїчності культури.

Системи соціальної ситуації розвитку можуть суперечити одна одній:

- одна із систем може переважати у життєдіяльності підлітка: спілкування із дорослими може приносити більше задоволення порівняно із спілкуванням із однолітками, і навпаки;
- моральні норми і цінності системи «підліток – дорослий» суперечать нормам і цінностям системи «підліток – одноліток».

«Тенденції самодетермінації, ствердження себе у новій якості, – наголошує А.Р. Баташев, – протистоять усталеним думкам оточення, їх бажанню визначити і утримати своє сприймання підлітка у певних межах» [30, с.26]. Осмислення функціональних особливостей ролі «Дорослого» пов'язується, перш за все, із освоєнням «дорослої» соціальної позиції підлітка у структурі соціокультурного простору, що реалізується у підліткових групах як моделях суспільства. Водночас, у підлітковому віці актуалізуються життєві ролі «Співрозмовника», «Члена групи» та «Лідера» [106, с.149].

У процесі онтогенезу розгортається, ускладнюється, диференціюється багатопланова діяльність дитини, проте саме провідна діяльність визначає рівень функціонування психічних процесів і виступає не стільки засобом вивчення особливостей вікового розвитку, скільки інструментом його проектування і формування (В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін). Суперечлива психологічна природа підліткового віку та відмінності суб'єктивної орієнтованості підлітків на певні зразки дорослості зумовлюють різноплановість тлумачення провідної діяльності перехідного періоду розвитку, щодо визначення якої у традиційній психології представлено три підходи:

- 1) суспільно-корисна діяльність (Д.І. Фельдштейн, І.Д. Єгоричева, Б.С. Волков, О.В. Лішин);
- 2) суспільно-значуща діяльність (В.В. Давидов);
- 3) інтимно-особистісне спілкування (Д.Б. Ельконін, Т.В. Драгунова, Л.Ф. Обухова, В.С. Мухіна, І.Ю. Кулагіна та ін.).

У дослідженнях Д.І. Фельдштейна в якості провідної діяльності визначається суспільно-корисна діяльність – діяльність, що спонукається мотивами особистої відповідальності перед суспільством та забезпечує розгорнуті відносини дитини як особливу форму їх долучення до суспільства і розвиток їх соціальної активності [498, с. 49]. Підлітки беруть участь в навчально-пізнавальній діяльності, у суспільно-політичній, культурно-масовій роботі, у фізкультурно-спортивній та творчій діяльності (технічна і художня творчість), долучаються до організаторської і господарсько-побутової діяльності школи, до внутрішньошкільної та позашкільної суспільно-корисної діяльності. Інтерес до суспільно-корисної діяльності може бути пояснений здатністю підлітків усвідомлювати зростання своїх можливостей, що дозволяють реалізовувати потреби у самостійності та визнанні дорослими, детермінують розвиток зорієнтованості у нормах міжособистісних взаємин. Підлітків приваблює така діяльність, в якій вони «можуть виявляти певну ініціативу і творчість, вступати в суспільні зв'язки з іншими людьми, виявляти свою працьовитість, спроможність домагатися кращих результатів», – відзначають Д.Ф. Ніколенко та Л.М. Проколієнко [83, с.187]. Гра також продовжує займати у цьому віці важливе місце, але підлітка цікавить уже не стільки процес гри, скільки можливість підняти з її допомогою свій престиж в очах однолітків.

Основне за обсягом місце у житті підлітка займає учбова діяльність (підліток – школяр). Проте, залишаючись актуальною і значущою, ця діяльність за психологічною роллю є лише однією із форм сукупної суспільно-корисної діяльності. «Саме різнобічна суспільно-корисна діяльність оптимально задовольняє потреби підлітка у побудові нових взаємин із дорослими, в реалізації самостійності, стає провідною у цей віковий період», – зазначає Д.І. Фельдштейн [498, с. 29].

Існування у підлітковому віці стійкої тенденції щодо вияву самостійності, самоствердження, самовираження спричиняє укріплення і поглиблення прагнення підлітків брати участь у соціально визнаних і

соціально схвалюваних видах діяльності, що сприяють усвідомленню суспільної значущості виконуваних дій і забезпечують підлітку задоволення від усвідомлення своєї соціальної цінності. Означене зумовлює визначення В.В. Давидовим в якості провідної діяльності у підлітковому періоді розвитку суспільно-значущої діяльності, основними видами якої є трудова, навчальна, суспільно-організаційна, спортивна та художня. При виконанні цих різновидів суспільно-значущої діяльності у підлітків виявляється підвищена увага до своїх успіхів і досягнень, які отримують певну соціальну оцінку.

Аналізуючи проблему визначення типу провідної діяльності підліткового періоду із урахуванням особливостей трансформації сучасного соціального простору, на наш погляд, необхідно визнати, що суспільна діяльність не має бажаних для соціалізації особистості підлітка масових форм. Ініційовані дорослими спроби організувати суспільно-корисні (суспільно-значущі) форми діяльності сучасних підлітків не набули значимого поширення і майже не впливають на особистісне становлення підлітка, що ставить під сумнів можливість означувати їх як провідну діяльність сучасних підлітків.

Більш поширеним у вітчизняній психології (радянський та пострадянський періоди історії) є визнання провідною діяльністю підліткового періоду розвитку діяльності, спрямованої на засвоєння соціально схвалюваних норм міжособистісних взаємовідносин (Д.І. Фельдштейн) – інтимно-особистісного спілкування (Д.Б. Ельконін, Т.В. Драгунова, Л.Ф. Обухова, В.С. Мухіна, І.Ю. Кулагіна та ін.), що обумовлено значущістю потреби підлітків у спілкуванні з однолітками при неможливості абсолютного задоволення потреби у соціально орієнтованому спілкуванні. Інтимно-особистісне спілкування – один з видів спілкування, заснований на особистісній симпатії партнерів один до одного, їхній взаємній зацікавленості у встановленні і підтримці довірливих відносин. Інтимно-

особистісне спілкування припускає Я – Ти-контакт, високий ступінь довіри партнерові, взаємне глибоке саморозкриття [354].

Спілкування із однолітками особливо привабливе для підлітків з огляду на принципову рівність його учасників та стосунків колегіальності між ними (на противагу стосунків підкорення у практиці взаємодії із дорослими). У процесі спілкування підлітки вчаться осмислювати свої конформні і негативні реакції на ситуації, відстоювати право на самостійний вибір можливої поведінки, подавляти імпульсивні прояви поведінки [302, с.354], долають прояви егоцентризму у соціальній сфері життєтворчості. Провідним мотивом соціальної поведінки підлітка є прагнення знайти своє місце серед однолітків референтної групи, ствердити свою самостійність, незалежність, особистісну автономію. Взаємовідносини на засадах певних морально-етичних норм зумовлюють систему внутрішніх інтересів підлітків та опосередковують систему вчинків.

Дискусії щодо визначення провідної діяльності у підлітковому віці далекі від завершення. З огляду на означене можна погодитися із синтетичною концептуальною позицією О.В. Лішина, який повноцінною провідною діяльністю підлітка вважає «суспільно корисну, соціально визнану і схвалювану діяльність, на базі якої будується спілкування і яка надає підлітку можливість реалізувати свою індивідуальність у спільній справі, сприяє його самоповазі й оптимально підвищує його самооцінку» [251, с.21].

На фоні розвитку смислового радикалу провідної діяльності відбувається розвиток центральних новоутворень віку, що охоплюють усі сторони суб'єктивного розвитку: зміни відбуваються у моральній сфері, у плані розвитку вищих психічних функцій, в емоційній сфері (Додаток Б). Основним показником психічного розвитку підлітка, як наголошує І.Д. Бех, є рівень його свідомості і самосвідомості, що «забезпечує здатність розуміти свої дії, відповідати за них, «реєструвати» їх у своїй свідомості і виражати це розуміння словами» [41, с.125–126].



Центральним і специфічним новоутворенням підліткового віку Л.С. Виготський вважав почуття дорослості – суб'єктивне переживання підлітком своєї дорослості, готовності бути повноправним і рівноправним учасником групи [цит. за 342, с.166], що виявляється у поглядах, оцінках, у стратегіях поведінки і у стосунках із однолітками і дорослими. «Усвідомлення переживання дорослості заданого міфологізованим ідеалом дає можливість конструювати ідеал майбутньої дорослості наближений до реальності», – підкреслює О.І. Бедлинський [36, с.52], що сприяє моделюванню підлітком суб'єктивного досвіду конструктивної автономної поведінки у площині формального і неформального спілкування з однолітками та дорослими. Переживання підлітком потреби бути дорослим спричиняє активне «примірювання» ним також і ролі «Дорослого», що виявляється у цьому віці саме як «інтегральна життєва роль, а не лише як віковий феномен або его-стан» [106, с.149].

Відчуження підлітків у системі стосунків із батьками і дорослими [5] у цілому зумовлює психологічне звільнення від стереотипів залежних дитячо-батьківських взаємин.

Центром інтересів підлітка стає власна особистість, що спричинено досить високим рівнем розвитку особистісних конструктів «Само-» і спроможністю підлітка стати на власну суб'єктивну позицію і здійснювати самоідентифікацію [139, с.23]. Основними детермінантами розвитку самосвідомості підлітків є прагнення до самоспостереження і самопізнання, зміст якого виявляється у розширенні та уточненні змісту Я і зумовлює формування цілісного уявлення про себе, набуття самоідентичності, індивідуалізації, здатності до самореалізації тощо (Е.В. Галажинський, І.Д. Єгоричева, Є.І. Ісаєв, І.С. Кон, Ю.Л. Лінецький, А.Є. Лічко, О.В. Лішин, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман та ін.; Е. Erikson, Н. Remschmidt & ets.). Ідентичність як «суб'єктивне почуття безперервної самототожності» (Е.Еrikson) є ключовою характеристикою самосвідомості підлітка. Згідно із дослідженнями І.Д. Єгоричевої на підлітковому етапі особистісного розвитку

вперше реально виявляється потреба стати «суб'єктом діяльності, спрямованої на самого себе – самодіяльності ...», що оптимізує освоєння генетично первинного виду самореалізаційної діяльності – самоідентифікації» [139, с.9].

Підлітковий вік, в силу наявних внутрішніх суперечностей та онтогенетичних особливостей, є сензитивним періодом для розвитку рефлексії (І.Д. Єгоричева, Ю.Л. Лінецький, В.С. Мухіна), що є механізмом самоідентифікації (Л.С. Виготський, О.Б. Дарвиш, І.Д. Єгоричева, Ю.Л. Лінецький, В.С. Мухіна), пов'язаним не лише із прагненням зрозуміти себе, але й із потребою у самоствердженні (А.О. Деркач, Е.В. Сайко), досягненні поваги і визнання своєї цінності референтними Іншими, реалізації конструктивних самості згідно із вектором саморозвитку. Особистісна рефлексія дозволяє підлітку формувати стійку часову перспективу, свідоме ставлення до себе та Інших, актуалізувати власні ресурси і творчий потенціал, осмислити можливості моделювання бажаної конструктивної життєвої стратегії, мотивації саморозвитку [244, с.2].

Суттєвим моментом особистісного самовизначення підлітка є створення смислового конструкту – стійкої категорійної шкали, що виражає значущість для суб'єкта характеристик об'єктів і явищ дійсності відповідно до його ціннісних орієнтацій [252, с.24]. Смыслові диспозиції особистості (спрямованість особистості) у підлітковому віці активно перевіряються практикою реалізації смислових конструктивних у життєдіяльності. Наявність у підлітків мотивації до соціально-значущої діяльності і здатність брати на себе відповідальність із урахуванням суспільних цінностей уможливорює особистісну рефлексію у контексті дихотомії «свобода і відповідальність – втеча від свободи», – наголошує Ю.Л. Лінецький [244, с.6].

Становлення особистісної рефлексії у підлітковому віці знижує внутрішню особистісну конфліктність і зумовлює ефективність соціальної адаптації підлітків (Ю.Л. Лінецький, К.М. Поливанова, О.В. Хаяйнен).

Емпіричні дослідження (U. Deimon, D. Hart) доводять, що підлітковий період є переломним у становленні суб'єктивної складової самосвідомості, базисними компонентами якої є визначеність (надає людині відчуття унікальності), наступність (дозволяє відчувати свою тотожність у різних обставинах і періодах життя) та суб'єктність (зумовлює сприймання себе автором власної біографії, здатного до контролю над собою і обставинами своєї життєдіяльності) [цит. за 528, с.23].

Поступово перед підлітком, як наголошує О.В. Лішин, відкривається «логіка вільного вибору будування смислового конструкту свого життєвого шляху, заснованого на створеній на цей час моделі соціального світу, у якому він, підліток, бачить себе особистістю, здатною зайняти у ньому гідне місце» [251, с.21], що спирається на рефлексію каузальної атрибуції і осмислення причинно-наслідкових зв'язків. Генеза буття особистості підлітка пов'язана із розвитком у структурі свідомості критичного рефлексуючого мислення, що детермінує основну суперечність життя на етапі дорослішання.

Когнітивний розвиток, а відповідно, і зростання інтелекту передбачає як накопичення знань, так і розвиток компонентів обробки інформації. У площині інформаційного підходу (R. Sternberg, G. Craig & ets.), когнітивний розвиток підліткового періоду передбачає таке:

- більш ефективне використання окремих механізмів обробки інформації, таких як її збереження у пам'яті і перенесення (transfer components);
- розвиток більш складних стратегій для різних типів вирішення задач (problem solving);
- більш ефективні способи отримання інформації та її збереження у символічній формі;
- розвиток виконавчих функцій більш високого порядку (метафункцій), у тому числі планування і прийняття рішень, та підвищення гнучкості при виборі методів із більш широкої бази сценаріїв [цит. за 202, с.588].

Активно у підлітковому віці відбувається розвиток мовлення. Комунікативно-мовленнєвий розвиток, за визначенням Т.О. Піроженко, є процесом становлення форм і засобів взаємодії дитини із оточенням, у якій віддзеркалені новоутворення емоційно-вольової, когнітивної, особистісної сфери людини як суб'єкта спілкування [335].

У підлітковому віці простежуються значимі новоутворення у сфері моралі: все більше уваги підлітки приділяють проблемам регулювання суспільної поведінки та характеру міжособистісних взаємин; у регуляції власної поведінки вони керуються відносно стійкими, незалежними від ситуативних впливів моральними поглядами, судженнями, оцінками (Л.І. Божович). В цілому у підлітковому періоді розвитку особистості чітко виявляється взаємозв'язок відповідальності як моральної властивості особистості і здатності підлітків до самоконтролю своїх дій (С.Б. Єлканов, Г.С. Никіфоров). Підліткам притаманні значні ресурси й енергія для їх реалізації, проте ще не визначений вектор їхнього застосування, не напрацьовані важливі життєві сценарії, що обумовлюють життєтворчість та розвиток.

Підліток активно розширює межі життєвого простору і починає досліджувати нові території більш рішуче, ніж це робить дитина. Моделювання соціальної дійсності у підлітковому віці орієнтоване на формування цілісного образу світу, виокремлення у ньому об'єктів та їх взаємозв'язків, встановлення суб'єктивного ставлення до пізнаваних об'єктів і явищ [30, с.27].

Труднощі в організації суб'єктивної діяльності виникають у віці 12–14 років, коли, відповідно до Ж. Піаже, спостерігається різкий спад психологічної активності в освоєнні довколишнього світу, що пов'язано, імовірно, з відсутністю адекватної внутрішньої установки більш високого рівня, необхідної в якості механізму інтерпретації зовнішньої інформації [цит. за 112, с.227]. На вік 12–14 років припадає найбільш складний з точки зору організації особистісної концепції індивідуальності період, оскільки

психологічні та соціальні зміни, що відбуваються, одночасно обумовлюють актуалізацію нових психологічних особистісних утворень – установок. Саме ці установки (обов'язок, новий рівень буття установки на свободу) у цей складний період самовизначення формують у людини почуття ідентичності, пов'язане уже із становленням світогляду особистості як певної концепції індивідуальності і відповідних цій концепції смислоутворювальних цілей [112, с.227]. Як фактор внутрішньої інтеграції організму, смисл життя є також способом вирішення суперечностей між різними впливами соціального оточення, протилежно спрямованими приписами рольової поведінки, між експектаціями, спричиненими вимогами соціальної групи та емоційними контактами, між власними інтенціями особистості.

Отже, нами аргументовано підтверджено, що суперечливий і варіативний характер дорослішання підлітків зумовлений складними трансформаційними процесами фізичного, статевого, психічного і соціального розвитку. Генетично-психологічний характер аналізу особистісного становлення підлітків у площині системного детермінізму дозволив нам розглядати підлітковий період як складний багаторівневий етап розвитку людини, ускладнений системою інформаційно-синергійних інтеракцій на рівні окремих компонентів часо-просторового континууму соціокультурного середовища.

Ми визнаємо, що особливості онтогенетичних новоутворень особистісного розвитку дитини протягом підліткового періоду детермінують альтернативність інтерпретаційних схем змісту та динаміки генези буття підлітків. Суперечливість підліткового періоду унеможлиблює однозначність тлумачення змісту вікового розвитку підлітків на засадах лише одного із наукових поглядів на проблеми дорослішання.

У даному контексті вважаємо доречним використання системно-інтегративного підходу як принципового спрямування дослідження специфіки особистісного становлення підлітків.

### 3.2. Активність особистості як детермінанта суб'єктивного розвитку

Проблемний характер підліткового періоду розвитку і, зокрема, переживання підлітків опосередковані не лише віковими змінами, що мають закономірний характер виявлення. Спрямування змін особистісних властивостей людини можуть кардинально змінюватися залежно від соціальних умов життєтворчості та активності самої особистості. У даному контексті незаперечним є факт формування і виявлення суб'єктності людини (суб'єктогенез) у площині діалектичної єдності суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних стосунків, що зумовлюють обсяг і міру активності соціальних контактів особистості, впливають на утворення суб'єктивного середовища розвитку [54, с.41].

Категорія суб'єкта як іманентного джерела активності (Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, Д.М. Узнадзе та ін.) сучасними психологами пострадянського простору визнається парадигмальною (К.О. Абульханова, Г.О. Балл, С.Н. Гончар, В.М. Колпаков, С.Д. Максименко, В.О. Татенко, Т.М.Титаренко та ін.) і означає вектори дослідження інтегративних можливостей (ресурсів) суб'єкта щодо реалізації самодетермінації, саморозвитку і самовдосконалення.

У контексті акмеологічних досліджень О.С. Огнєва становлення можливостей детермінації особистістю власної активності, розвиток здатності бути суб'єктом діяльності («аргументом, а не функцією») визначається поняттям «суб'єктогенез» [319]. Принциповими орієнтирами процесу суб'єктного становлення особистості є стадії суб'єктогенезу:

- прийняття людиною на себе відповідальності за невизначені наперед наслідки власних дій (виявлення себе суб'єктом майбутньої дії);
- переживання можливості реалізації різних варіантів майбутнього, свого долучення до творення образу бажаного результату і здатності реалізувати бажане (виявлення себе суб'єктом цілепокладання);

- реалізація можливостей, що відкриваються при виконанні довільних дій (виявлення себе суб'єктом складових дії, що виконується «тут і тепер»);
- прийняття відповідального рішення щодо завершення дії (виявлення себе першопричиною, суб'єктом завершення дії);
- осмислена оцінка результату як особистісно значущого новоутворення, детермінованого власною активністю (виявлення себе суб'єктом дії, що відбулася) [319].

В цілому ж, як наголошує В.М. Колпаков, суб'єктогенез передбачає «свідоме перетворення людиною свого особистого досвіду за рахунок рефлексивних процедур (ретроспективної та проспективної рефлексій)» [192, с.210–211]. Однією із важливих філософських та психологічних категорій означення закономірностей суб'єктного розвитку є категорія активності, що визначається як одна із характеристик діяльності людини, яка конституює і виражає її здатність до саморозвитку, саморуху через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих творчих (перетворюючих дійсність) предметних дій [201, с.169]. Т.В. Корнілова, С.Д. Смирнов виділяють три основні спрямування у розвитку активності як функції суб'єктів, що ускладнюються у генезі буття:

- 1) ініціювання дії суб'єктом (від пасивності, що визначає існування об'єкта лише зовнішніми впливами, до абсолютно спонтанної активності, що визначає поведінку об'єкта на підставі внутрішніх станів);
- 2) збільшення просторово-часових проміжків між початком акту активності (спонтанного чи реактивного), пов'язаного із витратою енергії, та його позитивним результатом, що призводить до накопичення енергії (або уникнення більш значних витрат);
- 3) перехід від процесів адаптивного плану до процесів перетворення і активного конструювання зовнішніх умов існування системи, що прагне зберегти і розвинути свою внутрішню визначеність [201, с.167–170].

Активність (як основний атрибут суб'єкта життя) проявляється у творчому ставленні до особистого життя – життєтворчості (Р.А. Ахмеров, В.Г. Казанська, Н.А. Логінова, В.А. Петровський, В.О. Татенко), що зумовлює успішність самореалізації у різних життєвих обставинах [169, с.12]. Найбільш концентрованим вираженням активності людини, найвищою формою її виявлення є «активність людини, спрямована на розвиток власної особистості через вибір тієї частини реальності, якій людина надає можливість «робити» себе» [201, с.169]. Заслужує на увагу методологічний підхід С.Л. Рубінштейна, згідно із яким активність життєвої позиції особистості виявляється у вибірковій мобілізованості, готовності суб'єкта до діяльності і реалізується у системній єдності (взаємній детермінації) об'єктивного процесу визначення Іншими та суб'єктивного внутрішнього процесу самовизначення [374; 375].

Особистість (як носій модусу суб'єктності у термінології В.А. Петровського [334]) формує свій внутрішній світ шляхом інтеріоризації історично укладених форм і видів суспільно значущої діяльності (Л.С. Виготський). В ході інтеріоризації відбувається конструювання індивідуального суб'єктивного досвіду суб'єкта (і зокрема – підлітка) на засадах узагальнення раніше засвоєних ціннісних смислів та удосконалення психічних функцій, в результаті чого вони стають усвідомлюваними та довільними. Водночас, як наголошує Л.М. Газнюк, життя не звідне до системи смислів, яка його конституювала. «Я» є суб'єктом своєї власної персональної історії, яка наділена своїм власним особливим і неповторним значенням [95, с.4], зумовленим спрямуванням особистісної активності суб'єкта життєтворчості, установкою (Д.М. Узнадзе).

Усвідомлення особистістю своїх можливостей як активного суб'єкта у власній життєвій ситуації відбувається поетапно і характеризується все більшим використанням нових ступенів свободи: здійснення нерегламентованих, не детермінованих інструкціями, нерольових аспектів соціальних взаємин [30, с.30]. Результатом означеної тенденції генези буття



особистості є спроможність діяти у реальній ситуації життєдіяльності відповідно до власних цінностей, власних смисложиттєвих установок. Свобода обирати або конструювати власний стиль життя, згідно із твердженням В.М. Дружиніна, – досягнення постіндустріального, інформаційного суспільства, коли «життя перетворюється у творчий процес перетворення самого життя» [133, с.130], що детермінує зокрема генезу суб'єктивного становлення підлітка (формування цілісності та інтегральності) у змінних умовах буття.

Активність особистості потрапляє у поле уваги і гуманістичної психології, яка визнає своїм головним предметом вивчення особистість як унікальну цілісну динамічну систему, «відкриту можливості» самоактуалізації (А. Maslow, С. Rogers, V. Satir та ін.), що зумовлює певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки смислам і цінностям, якими людина керується у власних виборах. Головним джерелом і механізмом розвитку творчої унікальності людини є самоактуалізація – спонтанна активність духу (W. Dilthey, E. Spranger), прагнення людини до реалізації свого життєвого потенціалу (G. Allport), можливість досягнення «ідеального Я» (С. Rogers), творча самореалізація (А. Maslow), рішучість бути собою (М. Heidegger) тощо.

Психологія особистості у парадигмі досліджень школи С.Л. Рубінштейна (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, Е.В. Шорохова, В.Ф. Сафін та ін.) спирається на принцип єдності свідомості і діяльності, що стверджує принципову активність суб'єкта (Homo agens – «людини діючої») (М.С. Каган)). Розуміння діяльності як специфічної форми активності людини, що дозволяє суб'єкту діяльності вийти за межі ситуації (В.А. Петровський) і реалізовувати свої потенційні можливості у більш широкому контексті буття (В.В. Давидов), зумовлює перспективність визнання діяльнісної сутності самореалізації, самоздійснення особистості (І.Д. Єгоричева) як спеціально організованої суб'єктом життєтворчості особистісно значущої пріоритетної активності.

К.О. Абульханова-Славська під категорією активності, що дозволяє розкрити внутрішні рушійні сили особистості у контексті соціально-психологічної об'єктивації та поведінки людини, розуміє ціннісний спосіб моделювання, структурування та виконання особистістю діяльності, спілкування і поведінки, при якому вона набуває якості відносно автономної, відносно цілісної системи, що успішно функціонує у міжособистісному просторі [4, с.11]. Активність являє собою особистісний рівень, спосіб і якість задоволення вищих ціннісних потреб особистості, яка шукає, створює і перетворює умови їх задоволення відповідно до позиції особистості, її цінностей і висунутих щодо неї вимог [3, с.3]. К.О. Абульханова-Славська наголошує, що активність – це «спосіб вираження потреб особистості, в якому вже інтегруються уявлення особистості щодо своїх здібностей і можливостей». При цьому особистість формулює своє «право» на задоволення потреби, що виражається у певному рівні домагань [4, с.11].

Принципова відмінність активності і діяльності полягає у тому, що діяльність виходить з потреби у предметі, а активність – із потреби у діяльності (К.О. Абульханова-Славська, В.А. Петровський, С.Л. Рубінштейн). Тому потреба у діяльності (у праці) і пов'язаному з нею спілкуванні виникає у контексті значень і цінностей всього життя. Для діяльності залежність від предмету потреби буде безпосередньою (опосередкованою відповідно на рівні особистості її мотивами, волею тощо), а для активності ця залежність опосередкована діяльністю. Можна сказати, що активність не тільки якісно притаманна самій діяльності, надає їй певну «забарвленість», але і структурно більш складно організована. Активність визначає діяльність (із її структурами, функціями), мотиви, цілі, спрямованість, бажання (або небажання) здійснювати діяльність, тобто є рушійною силою, джерелом пробудження у людині її «потенціалів» [2, с.77].

Активність підлітка спрямована перш за все на соціальні, суспільні стосунки, на будівництво внутрішньої моделі соціального світу (Г.М. Андреева, А.Р. Баташев, С.Л. Рубінштейн) і має подвійну

детермінованість – предметом та її власної іманентною логікою [139]. Розвиток суб'єктності підлітка супроводжується все більш значним долученням до процесу моделювання власної активності, власного впливу на події, що відбуваються [30, с.28].

На думку К.О. Абульханової-Славської активність виступає як особистісний спосіб співвіднесення себе із іншими людьми, визначення своєї позиції і тим самим – самовизначення. При цьому проявляється ступінь долученості людини до спільноти, ставлення до неї, усвідомлення ставлення оточення до себе тощо. У термінах моделювання особистістю простору активності у міжособистісних стосунках означене положення відображує поєднання особистістю зовнішніх соціально-психологічних і власно особистісних опор своєї активності [2, с.100].

Найбільш загальною характеристикою моделювання об'єктивного соціального світу у підлітковому віці, згідно із дослідженнями А.Р. Баташева, «є тенденція інобуття, проживання соціальних стосунків у нових ролях і встановлення нових, раніше не випробованих стосунків із іншими людьми» [30, с.26]. Конкретизація підлітками особистісної сутності, самовираження, пов'язане із усвідомленням образу «бажаного Я», із прийняттям і здійсненням поточних смислів (V. Frankl, S. Maddi) життєвого дискурсу, із необхідністю детермінує здійснення конструктивної ревізії системи особистісних конструктів (G. Kelly) не лише у ціннісно-смисловому, але й у контрольно-дієвому контексті. Дослідження особистісного потенціалу у період дорослішання потребує осмислення можливостей приймати відповідальні рішення на засадах стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів власної життєдіяльності, водночас зберігаючи у часі стабільність інтеріоризованих смислових устремлінь та внутрішніх спонук на фоні змінних культурно-історичних умов існування.

Гармонізація підлітками ресурсів самовираження і самореалізації (у часовому, ціннісному, дієвому та інших аспектах) цілком залежить від сформованості та верифікації цілісного образу «Я» як смислової системи

безперервного досвіду та особистісної готовності означити інтегральні виміри життя. Структуру домагань, саморегуляції (характеру зовнішніх та внутрішніх опор, що визначають ступінь автономії механізмів саморегуляції) та задоволеності (ставлення до результату) К.О. Абульханова-Славська називає семантичним інтегралом в силу її типологічного характеру, тобто різних типів зв'язків цих складових і домінування у ньому тих чи інших опор, тенденцій, орієнтацій [4, с.12]. «Гуманістична спрямованість із індивідуалістичною акцентуацією», – за визначенням І.Д. Єгоричевої, – є базовою особистісною детермінантою самореалізації особистості у підлітковому віці [139, с.10].

Процес формування свого «Я» (із точки зору його цілісності, різнобічності) пробуджує високу потребу у самовираженні, в «апробації» своїх життєвих сил і можливостей (особистісного потенціалу) у соціокультурному просторі. Позитивний «відгук» соціального контенту, підтвердження адекватності життєвого сценарію особистості стимулюють довіру до себе, впевненість у власних силах, визначають почуття «необхідності Я» у бутті (згідно із термінологією М.К. Мамардашвілі). Незадовільні оцінки спонукають особистість «через подолання лімінальності вийти на нові простори смислотворчості» [389, с.27] і відшукувати нові стимули (сенси) для саморозвитку, змінюючи логіку реалізації життєвого проекту та корегуючи індивідуальний екзистенційний профіль «Я». Гальмування процесів ревізії системи особистісних конструктів та вектору життєвої логіки спричиняє для суб'єкта життєтворчості чисельність внутрішніх конфліктів, відчуття особистісної стагнації і зовнішнього тиску у регулюванні способів існування. У контексті означеного не викликає сумнівів необхідність психолого-педагогічного супроводу процесу творення підлітками бажаного «Я» як смислової системи особистісних конструктів із урахуванням результатів аналізу прийнятої суб'єктом логіки та її відповідності/ невідповідності екзистенційному профілю й індивідуальним проектам життєвих сценаріїв у період дорослішання.

Ініціатива та відповідальність – це різні форми моделювання внутрішнього і зовнішнього просторів активності (проблемно- або особистісно-конструктивні) із переважним використанням значущих для суб'єкта внутрішніх та/або соціально-психологічних критеріїв, опор (установка на успіх, продуктивність, функціональність, ускладнення або спрощення задуму, досвід, зразки для наслідування тощо) [3, с.6–9]. Ініціатива – це вільна форма активності суб'єкта, що випереджає зовнішні вимоги або є зустрічною щодо них і реалізується у інтелектуальній або практичній сферах. Ініціатива виступає «цілеутворюючим початком, вільним від інтенції на результат» [3, с.6], і є вираженням персональних спонук, бажань і мотивів суб'єкта. Відповідальність – це добровільне, тобто внутрішньо прийняте, здійснення необхідності (правил, вимог тощо), – підкреслює К.О. Абульханова-Славська, – привласнена суб'єктом необхідність, що активно ним реалізується у межах і формах, визначених самим суб'єктом [2, с.109–111]. Відповідальність виражає причетність особистості до всього соціально і суб'єктивно значущого, – наголошується у методологічних дослідженнях В.Ф. Сафіна, і є формою виявлення усвідомлення особистістю своєї суб'єктності та, залежно від неї, – можливості змінювати соціальне середовище та саму себе [392, с.8]. Відповідно, категорія відповідальності тісно пов'язана із категорією вчинку, що, по суті, втілює і ставлення, і вибір особистості, і реалізацію цього вибору у ситуації зіткнення із проблемою. Важливою особливістю відповідальності є інтерналізованість морально-правових цінностей і норм групи, суспільства у власні диспозиції особистості, у суб'єктність [392, с.5–9].

Відповідальність виступає як передумова внутрішньої свободи, адже лише усвідомлюючи можливість активного змінення ситуації, людина може здійснити спробу такого змінення (К.О. Абульханова-Славська, О.В. Алексєєва, Д.О. Леонтьєв, К.К. Муздибаєв, В.Ф. Сафін) у площині саморегуляції. W. Mischel визначає саморегуляцію як спосіб впливу суб'єкта на власне оточення шляхом активного подолання ситуаційних впливів,

оптимальна реорганізація середовища з метою оптимального досягнення цілей [590].

Самосвідомість дітей підліткового віку дедалі частіше долучається до процесу саморегуляції, управління поведінкою (М.Й. Боришевський, О.Р. Калітеєвська, Д.О. Леонтьєв, Ю.А. Миславський, А.К. Осницький та ін.). Г.С. Нікіфоров у широкому сенсі під психічним самоуправлінням (саморегулюванням) розуміє «свідомі впливи людини на притаманні їй психічні явища (процеси, стани, властивості), виконувану нею діяльність, власну поведінку з метою підтримання (збереження) або змінення характеру їх протікання (функціонування)» [313, с.16]. У даному контексті процес психічного саморегулювання носить свідомий (проте не в усіх своїх фазах усвідомлюваний) і цілеспрямований (а отже й активний характер) [313, с.17].

Підлітковий вік відзначається серією критичних змін, що детермінують зміщення центру регуляції ззовні у внутрішній план, формування психологічних механізмів самодетермінації, ключовими вимірами якої є свобода (що розвивається шляхом поступового набуття спонтанною активністю ціннісного обґрунтування, особистісної доцільності і смислової регуляції) та відповідальність (що розвивається шляхом інтеріоризації механізмів регуляції поведінки все більш високого рівня). Суб'єктивне відчуття суперечності між активністю та регуляцією, що може приймати як відкрито конфліктні, так і латентні форми, зумовлює, за визначенням О.Р. Калітеєвської та Д.О. Леонтьєва, сутність кризи підліткового віку, розв'язанням якої є «інтеграція активності і регуляції у вільній самодетермінованій активності зрілої особистості» [171, с.49–50].

Характерною особливістю підліткового віку також є освоєння нарівно із самоконтролем за проміжними та кінцевими результатами діяльності антиципаційної (попередньої) форми самоконтролю, що зумовлює можливість осмислення цілей запланованої діяльності, корегування передбачуваних наслідків дій із певним часово-просторовим випередженням очікуваних подій (П.П. Блонський, Т.І. Гавакова, А.О. Крилов,

Г.С. Нікіфоров), що знаходить відображення у все більш довільному характері організації та регуляції підлітком власної поведінки. У старшому підлітковому віці самоконтроль сприяє регулюванню процесів спілкування і поведінки особистості у соціальному середовищі. Більш усвідомлюваними у підлітків стають і вольові дії (О.І. Висоцький).

Оптимальним шляхом активної життєтворчості В.М. Дружинін називає творчий підхід до індивідуального життя, що реалізується як своєрідний рефлексивний варіант «життя як творчість» [133, с.130].

Таким чином, нами доведено, що необхідність ствердження підлітками активної життєвої позиції у змінних умовах буття зумовлює перспективність визнання діяльній сутності самоздійснення особистості як спеціально організованої суб'єктом життєтворчості особистісно значущої пріоритетної активності. В якості основних векторів конструктивного моделювання внутрішнього і зовнішнього просторів активності ми розглядаємо ініціативу та відповідальність особистості.

Разом з тим означене вище дозволяє погодитися із прибічниками ідеї позитивної дезінтеграції (К. Dabrowski; А.С. Макаренко, В.Е. Чудновський, Т.С. Яценко та ін.), що «розвиток полягає не лише в побудові досконаліших рівнів структури особистості, а й у попередньому послабленні наявних, проте неефективних структур, які впливають на стереотипізовані тенденції й установки поведінки, підтримувані примітивними імпульсами, вузькими біологічними тенденціями і цілями» [568, с.41–42]. У даному контексті не викликає сумнівів той факт, що запорукою успішного розвитку особистості підлітків є послаблення цілісності особистісної структури, яке відкриває можливість для її конструктивних змін.

Водночас слід визнати, що у період підліткового етапу онтогенетичного розвитку, характерною ознакою якого є гнучкість «функціональних інваріантів» (В.Е. Чудновський), цілісність особистісних структур означає перспективну мету суб'єктогенезу. Саме тому процеси дисоціації, дезінтеграції, які спричиняють послаблення стереотипних і

автоматизованих елементів особистісної структури підлітків, можуть надавати позитивний ефект лише у разі цілеспрямованої актуалізації творчого потенціалу особистості. А отже гуманістичне, особистісно-зорієнтоване освітнє середовище, спрямоване на поглиблення здібностей підлітків до саморозуміння, саморегуляції у контексті активного життєтворення є необхідною умовою комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків у паритетному діалозі.

### **3.3. Емпіричні виміри особистісних конструктів психологічного профілю сучасних підлітків**

#### **3.3.1. Організація емпіричного дослідження особистісних конструктів підлітків**

Полівалентність та інтегративність дослідження контенту комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків із урахуванням перспектив системного розвитку потенційного, здійснення нереалізованих можливостей школярів в освітньому просторі як комплексної проблеми детермінує необхідність цілеспрямованого аналізу психологічного профілю когорти сучасних підлітків. Форматування векторів дослідження у вимірах складно зорганізованого інформаційного суспільства епохи постмодернізму можливе на засадах реалізації комплексного та системного підходів.

У онтологічному значенні комплексний підхід пов'язується із вивченням певного фрагменту дійсності як складного утворення, що функціонує під впливом сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів і, у свою чергу, активно впливає на них. У контексті даного підходу відображено тенденцію наростання взаємодії різних галузей знань і наук, необхідність міждисциплінарних цілісних досліджень людини у площині людинознавства (Б.Г. Ананьєв, Т.В. Корнилова, Н.А. Логінова, Б.Ф. Ломов, С.Д. Смирнов).



Технологічний раціональний режим при конструюванні і втіленні у конкретних діях принципу комплексності забезпечують виміри системного підходу. Специфіка принципу системності у психології означена постулатом, згідно із яким «всі психічні процеси організовані у багаторівневу систему, елементи якої набувають нові властивості, що задаються її цілісністю» [201, с.268]. У контексті означеного системний підхід передбачає пізнання цілісності, упорядкованості і організованості об'єкта або сфери діяльності (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Т.В. Корнилова, О.М. Леонт'єв, Н.А. Логінова, Б.Ф. Ломов та ін.): виділення складових елементів системи, структурно-функціональних зв'язків (не зведених до каузальних), обґрунтування рівнів і системоутворювальних факторів, єдності організації і функцій, стабільності і керованості.

Генетичний напрям психологічних системних досліджень стверджує необхідність аналізу способів породження психічних утворень, закономірностей їх трансформацій, співвіднесення актуального і потенціального у психічному розвитку. Ефективність системного підходу у дослідженні можливостей моделювання особистісних конструктів підлітків у закладах освіти залежить від характеру застосовуваних загальносистемних закономірностей, що встановлюють зв'язок між системними параметрами. Зокрема, організація психолого-педагогічного супроводу особистості передбачає ставлення до суб'єкта як до складної системи, властивостями якої є потреба в інформаційному обміні із зовнішнім (предметним і соціальним) середовищем, прагнення до внутрішньої рівноваги (гомеостазу, упорядкованості), певний ступінь відкритості/ закритості, наявність механізмів пошуку оптимальних станів (саморегуляція, адаптація), унікальна здатність до взаємодії із іншими соціальними системами, еквіфінальність (варіативність розвитку, відсутність єдиного оптимального способу досягнення кінцевого стану) функціонування тощо.

Онтологічним референтом інтегративного підходу до комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків, що дозволяє експлікувати,

усвідомити і реконструювати семантичне поле репрезентації суб'єктних можливостей з метою оптимізації процесу суб'єктогенезу, можна вважати конвергенцію двох векторів дослідження:

- 1) вивчення окремих елементів цілеспрямованої діяльності підлітків, що задовольняють певним вимогам до формування особистісних конструктів і зумовлюють спрямованість суб'єктогенезу особистості;
- 2) вивчення можливостей комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків через призму поведінкових характеристик особистості, що забезпечують ідентичність і зростання функціональності.

У площині означеного нами було організоване і проведене дослідження, що мало за *мету* емпіричне виявлення змістових характеристик інтегративних особистісних конструктів (personality constructs) підлітків. Ми виходили з того, що глобальне розширення інформаційних потоків у сучасному соціокультурному просторі не лише нівелює невизначеність підліткової життєвої позиції і може знизити напруження пошуку у ситуації невизначення, але й, за ще не усталених установок підлітка і мало усвідомлюваних можливостей вибору, здійснює певний пресинг на його становлення, на загальний психічний розвиток. Підліток не завжди готовий і не в усіх випадках буття спроможний рефлексувати, вербалізувати певний рівень персональних новоутворень, через що його стосунки із середовищем практично завжди емоційно напружені, динамічні, процесуальні [279, с.118]. Ускладнюють процес особистісного становлення у період дорослішання трансформаційні тенденції несталою сучасного суспільства епохи постмодернізму: руйнування системи суспільних цінностей та відносин, тотальне відчуження людини від макросоціуму, зосередженість її на власних потребах та інтересах. За таких умов процес формування особистості відбувається стихійно, що за несприятливих обставин на рівні мікросоціуму породжує підліткову деструктивність (Н.В. Абдюкова, Л.Е. Орбан-Лембрик та ін.). Водночас у сучасному

суспільстві прослідковується підвищення психічного напруження особистості через перенасичення суб'єктивного простору міжособистісними взаєминами, що, у свою чергу, спричиняє необхідність звуження сфери соціальних контактів, дезадаптивне усамітнення. Порухення гармонії між мікро- і макросоціумом, між внутрішнім, психологічним простором підлітка і зовнішнім простором міжособистісних стосунків детермінує деструктивні процеси особистісного становлення (порушує логіку життєвої необхідності у термінології Д.О.Леонтьєва), є індикатором психічної дезадаптації (С.О.Дружилов).

Психодіагностичний (констатувальний) етап дослідження, спрямований на вивчення генези комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків на засадах мультиперспективної (системно-інтегративної) парадигми, виконувався впродовж 2001 – 2005 років. Структура констатувального етапу дослідження передбачала:

- діагностування змістової сутності базових компонентів особистісних конструктів підлітків та здійснення їх кількісного та якісного аналізу;
- означення тенденцій динаміки становлення особистісних конструктів у генезі підліткового віку;
- здійснення кореляційного та дисперсійного аналізу з метою виявлення значущих відмінностей формування та функціонування особистісних конструктів підлітків порівнюваних груп.

Дослідницько-психодіагностичне вимірювання здійснювалося на базі Криворізьких загальноосвітніх шкіл I–III ступенів № 69, № 88, Криворізької гімназії № 91, Центрально-Міської гімназії, Тернівської гімназії, Криворізького навчально-виховного комплексу № 35 «Загальноосвітня школа I–III ступенів – багатопрофільний ліцей «Імпульс»».

Вибіркову сукупність склали школярі підліткового віку (11–15 років). Всього на різних етапах, включаючи пілотажну перевірку методик, було задіяно 1580 досліджуваних підліткового віку. Остаточна вибірка на констатувальному (діагностичному) етапі дослідження склала 470

респондентів. Репрезентативність вибірки (представленість у вибірковій сукупності підлітків різних стадій періоду дорослішання (11 – 15 років) та урахування статевих відмінностей особистісного становлення (247 хлопців та 223 дівчини у вибірковій сукупності)) зумовила її здатність презентувати досліджувані явища у генеральній сукупності.

Інтегративною основою даного емпіричного дослідження було обрано репертуарне матричне тестування (техніка репертуарних решіток (TRP)), що є операціональною реалізацією індивідуально-орієнтованого підходу до суб'єктивного шкалування, спрямованого на реконструювання різних сфер суб'єктивного досвіду людини та виявлення системи смислових конструктів різного рівня узагальнення і значущості [348; 511; 585]. Репертуарна решітка (repertory grid) являє собою матрицю, рядки якої утворюються конструктами – біполярними ознаками, альтернативними ставленнями або способами поведінки особистості (G.A. Kelly), що можуть бути виявленими за допомогою різних психодіагностичних процедур. Аналіз репертуарної решітки дозволяє оцінити силу і спрямованість зв'язків між конструктами особистості, виявити найбільш важливі і значущі параметри (глибинні конструкти), що є основою конкретних оцінок та ставлень [511, с.6–8] і детермінують інтегровану семантичну карту поведінкових сценаріїв суб'єкта життєтворчості.

Елементами матриці репертуарної решітки було обрано релевантні підсистемі особистісних конструктів («personality constructs» – конструкти, що стосуються особистісної сфери і сфери міжособистісних відносин) підліткового періоду генези буття: семантичні поля поведінкових стратегій підлітків у ситуаціях міжособистісної взаємодії (поле суб'єктивних сценаріїв, поле міжособистісної взаємодії та поле соціально-психологічної мобільності особистості) – рис.3.1.

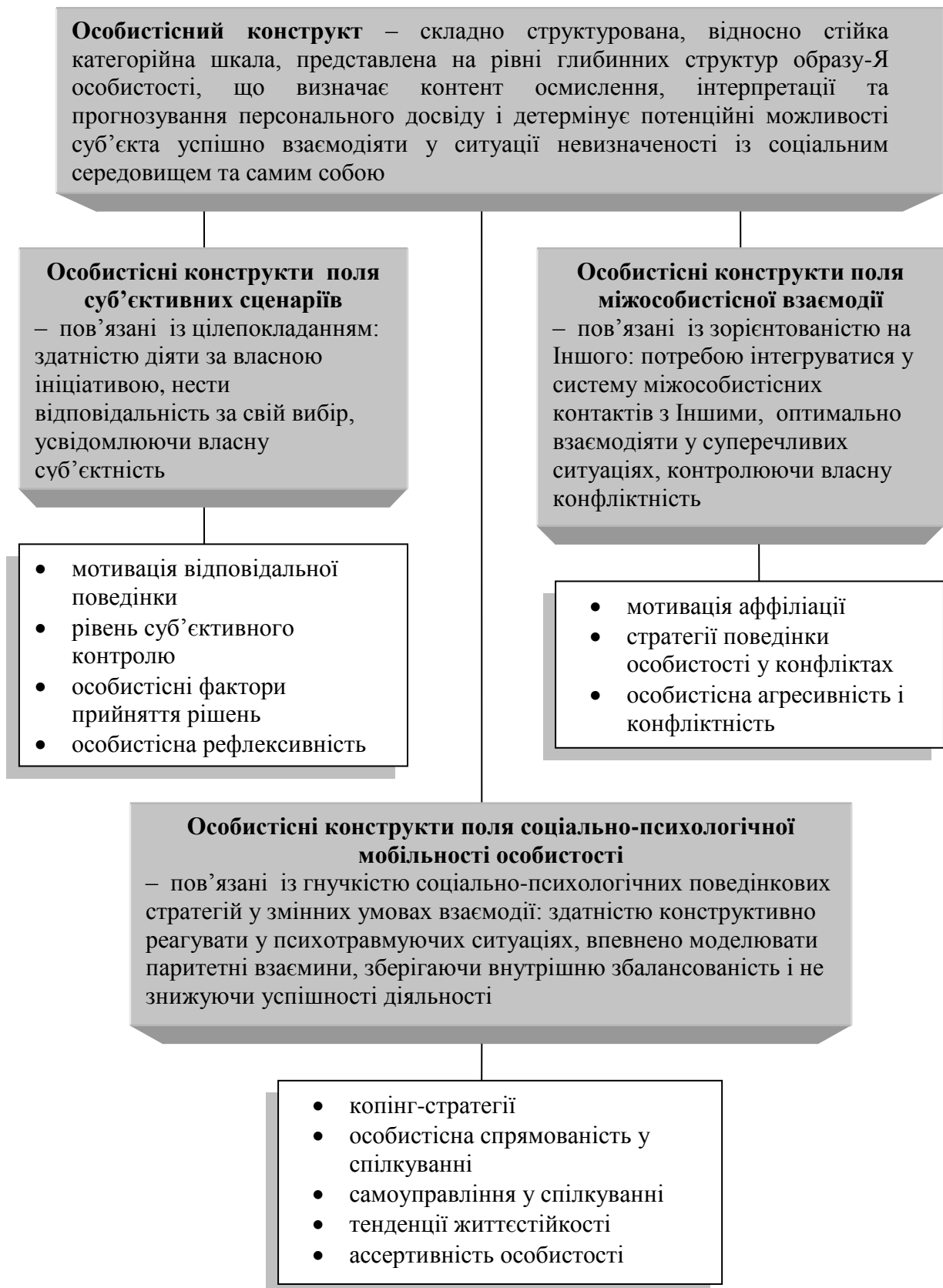


Рис. 3.1. – Структурно-семантичне поле особистісних конструктів підлітків у площині емпіричного дослідження

В якості процедур *викликання* (elicitation) *первинних конструктів* у підлітків вибіркової сукупності були використані проєктивні методики (особистісний опитувальник двадцяти тверджень, тест «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партланда, вільні описи), бесіди, структуроване інтерв'ю, що дозволили виокремити особистісні конструкти, які мають необмежений діапазон застосування і є смисловим відображенням узагальнених афективних реакцій.

Когнітивна інтегрованість *заданих особистісних конструктів* була забезпечена використанням надійного (нормативно стандартизованого) валідного психодіагностичного інструментарію. Вибір діагностичних методик був регламентований принципом прогресивної ієрархізації (за особистісною значущістю) досліджуваних конструктів.

Означене суміщення зумовило можливість реалізації на практиці одного із важливих принципів системного підходу – багаторівневість аналізу [511, с.25]. Об'єктивне існування цілісної особистості утворює онтологічну підставу для об'єднання системної (отриманої за допомогою різних психодіагностичних методик) інформації про неї, що забезпечує реалізацію гносеологічного аспекту інтегративності (Г.О. Балл, С.Д. Максименко та ін.).

У даному контексті особистісні конструкти означаються як складно структуровані інтегративні характеристики, що утворюються у процесі взаємодії особистості із соціальним середовищем і самою собою та детермінують потенційні можливості особистості успішно діяти у ситуації невизначеності. «Конструкт – це особливий суб'єктивний засіб, створений (сконструйований) самою людиною, перевірений (валідизований) нею на практиці, який допомагає їй сприймати і розуміти (конструювати) навколишню дійсність, прогнозувати і оцінювати події», – наголошують Ю.М. Забродін та В.І. Похилько [511, с.16].

Відображуючи потенціал особистості, особистісні конструкти можуть бути досліджені через вимірювання альтернативних можливостей їх виявлення у поведінкових сценаріях суб'єкта життєтворчості.

Для отримання необхідної емпіричної інформації використовувалися психодіагностичні методики, адекватні предмету і завданням дослідження:

1. Психодіагностичні методики, спрямовані на виявлення особливостей особистісних конструктів поля суб'єктивних сценаріїв:
  - Опитувальник на виявлення усвідомлюваних та неусвідомлюваних мотивів відповідальної поведінки (М.В. Савчин), що дозволяє діагностувати спонуки психічної активності особистості;
  - тест-опитувальник визначення локусу контролю Є.Ф. Бажина, Є.А. Голинкіної, А.М. Еткінда, що є модифікацією шкали рівня суб'єктивного контролю (Locus of control scale) Дж. Роттера, орієнтованої на виявлення тенденції до локалізації особистістю суб'єктивного контролю над значущими ситуаціями, атрибутивно пояснюючи поведінку власними зусиллями (інтерналі) або впливом зовнішніх сил (екстернали);
  - Опитувальник Т.В. Корнилової «Особистісні фактори прийняття рішень» (ЛФР-25), орієнтований на виявлення особистісних властивостей, що позначаються на прийнятті рішень респондентами;
  - методика «Вимірювання раціональності», призначена для оцінювання способів прийняття та постановки цілей досліджуваними (Є.П. Ільїн).
  - особистісний опитувальник (проективна методика) двадцяти тверджень (тест самоствавлення Twenty Statements Attitude Test), варіант нестандартизованого самозвіту («Хто Я?») із подальшим контент-аналізом, розроблений М. Куном та Т. Мак-Партландом (модифікований Т.В. Румянцевою), що використовується для вивчення змістовних характеристик ідентичності (особистісної рефлексивності) особистості;
  - методика вільного (нарративного) опису, що надає можливість означити психологічно значущі структури життєвого досвіду

особистості.

2. Психодіагностичні методики, орієнтовані на вивчення особливостей особистісних конструктів поля міжособистісної взаємодії:
  - методика (тест) «Мотивація афіліації» А. Мехрабіана у модифікації М.Ш. Магомед-Емінова, діагностичне призначення якої полягає у виявленні двох узагальнених стійких мотиваторів у структурі мотивації афіліації: прагнення до прийняття і страху відчуження;
  - методика «Особистісна агресивність і конфліктність» (Є.П. Ільїн, П.А. Ковальов), призначена для виявлення схильності суб'єкта до конфліктності і агресивності як особистісних характеристик;
  - методика «Оцінка способів реагування у конфлікті» (К.Н. Томас; адаптований варіант Н.В. Гришиної), діагностичний потенціал якої дозволяє визначити типові способи реагування особистості на конфліктні ситуації.
3. Психодіагностичні методики, спрямовані на вивчення особистісних конструктів поля соціально-психологічної мобільності особистості:
  - тест «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер; адаптований варіант Т.А. Крюкової);
  - методика «Спрямованість особистості у спілкуванні» (НЛО-А) С.Л. Братченко, що дозволяє оцінити вектор орієнтування особистості у координатах «Я–Інший»;
  - методика (опитувальник) «Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні», призначена для визначення мобільності, адаптивності у різних ситуаціях спілкування [502, с.164–166].
  - тест-опитувальник життестійкості «*Hardiness Survey*» С. Мадді (адаптація і модифікація Д.О. Леонтьєва, Є.І. Расказової), діагностичне призначення якого полягає у вимірюванні особистісної змінної (*Hardiness*), що характеризує міру здатності особистості



витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності;

- тест на асертивність (впевненість у собі) В.В. Шпалінського, К.А. Помазан, що має за мету діагностику здатності особистості відкрито і вільно заявляти про свої бажання, вимоги і домагатися їхнього втілення; тест призначений для дослідження інтегративної властивості особистості, що впливає на соціальну презентацію та успішність особистості у когнітивній, емоційно-вольовій і поведінковій сферах.

Первинна обробка даних здійснювалася шляхом обчислення середньостатистичних та відсоткових значень отриманого матеріалу. Опрацювання результатів емпіричного дослідження дозволило скласти матрицю репертуарної решітки (система смислових конструктів) підлітків вибіркової сукупності (Додаток В.1.).

При узагальненні та аналізі емпіричних матеріалів була використана комп'ютерна статистична програма IBM SPSS Statistics 19 («Statistical Package for the Social Science» – статистичний пакет для соціальних наук).

Змінні були перевірені на нормативність розподілу ознаки. Для співставлення емпіричних розподілів ознак були виконані:

- кореляційний аналіз – комплекс методів статистичного дослідження взаємозв'язку між змінними, пов'язаними кореляційними стосунками [73, с.139] із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r$ -Spearman`s;
- дисперсійний аналіз – аналітико-синтетичний метод вивчення впливу окремих змінних (або їх поєднання) на мінливість досліджуваної ознаки [73 с. 93]: однофакторний One-Way ANOVA (*ANalysis Of VAriance*) із використанням критеріїв параметричного порівняння вибірок (t-критерій Стьюдента, F-критерій Фішера, Scheffe test, критерій достовірно значущої різності (ДЗР) Тьюкі) і перевірки статистичних гіпотез (*Levene's Test for Equality of Variances*), а також непараметричних критеріїв (U-критерій Манна Уитни

(Mann-Whitney U-test), ранговий Н-критерій Краскалла-Уоллеса (Kruskal-Wallis H-test)).

У цілому констатувальний етап емпіричного дослідження дозволив діагностувати змістову наповненість показників релевантних підсистем особистісних конструктів підліткового періоду генези буття у семантиці поля поведінкових стратегій підлітків у ситуаціях полімодальної комунікації.

### **3.3.2. Аналіз особистісних конструктів підлітків**

Моделювання особистісних конструктів обумовлює необхідність цілеспрямованого аналізу психологічного профілю респондентів, який виявляється у площині послідовної реалізації суб'єктивних сценаріїв активності підлітків.

Виявлення профілю особистісних конструктів поля суб'єктивних сценаріїв передбачало урахування того, що однією із основних форм моделювання внутрішнього і зовнішнього просторів активності (проблемно-або особистісно-конструктивних) із переважним використанням значущих для суб'єкта внутрішніх та/або соціально-психологічних критеріїв, опор (установка на успіх, продуктивність, функціональність, ускладнення або спрощення задуму, досвід, зразки для наслідування тощо) у психології визнано відповідальність (К.О. Абульханова-Славська, О.В. Алексеева, С.Д. Максименко, Л.О. Регуш, М.В. Савчин, В.Ф. Сафін та ін.), що є внутрішньою умовою організації життєдіяльності людини, регулятором її життєвих виборів, вчинків, цілей. Відповідальність визначається К.О. Абульхановою-Славською як добровільне (внутрішньо прийняте) здійснення необхідності (правил, вимог тощо), привласнена суб'єктом необхідність, що активно ним реалізується у межах і формах, визначених самим суб'єктом [3, с.6–9]. Феномен відповідальності виражає причетність особистості до всього соціально і суб'єктивно значущого, є формою виявлення усвідомлення особистістю своєї суб'єктності та, залежно від неї, – можливості змінювати соціальне середовище та саму себе (В.Ф. Сафін).

Відповідальність виступає як передумова внутрішньої свободи, адже лише усвідомлюючи можливість активного змінення ситуації, людина може здійснити спробу такого змінення (К.О. Абульханова-Славська, Д.О. Леонт'єв, К.К. Муздибаєв, В.Ф. Сафін) у площині саморегуляції. Відповідно, категорія відповідальності тісно пов'язана із категорією вчинку, що, по суті, втілює і ставлення, і вибір особистості, і реалізацію цього вибору у ситуації зіткнення із проблемою. М.В. Савчин підкреслює, що для функціонування відповідальності важливе значення мають моральні конструкти свідомості як специфічні засоби моральної інтерпретації реальності, через призму яких суб'єкт сприймає дійсність і себе в ній [384, с.28–29].

Для визначення мотиваційних тенденцій відповідальної поведінки підлітків нами був використаний Опитувальник на виявлення усвідомлюваних та неусвідомлюваних мотивів відповідальної поведінки (М.В. Савчин), спрямований на діагностування спонук психічної активності особистості. Первинний статистичний аналіз отриманих даних дозволив означити середні величини мотивів відповідальної поведінки респондентів (підлітки 11–15 років) і зафіксувати ієрархію мотиваційного поля відповідальної поведінки підлітків (табл.3.1.).

Таблиця 3.1.

### Показники середніх величин мотивів відповідальної поведінки підлітків

Критерії аналізу Типи мотивів відповідальної поведінки	Середні величини виявлення мотивів		95% довірчий інтервал для середнього	
	Середнє (Mx)	Стандартне відхилення	Нижній поріг	Верхній поріг
Суспільні мотиви	<b>14,3401</b>	3,32907	13,8723	14,8079
Мотиви морального самоствердження	<b>13,6853</b>	3,19477	13,2364	14,1342
Прагматичні (егоїстичні) мотиви	13,0457	2,98516	12,6262	13,4651
Мотиви самореалізації	13,6193	3,44671	13,1350	14,1036
Неспецифічні мотиви	10,0457	3,01577	9,6219	10,4694

*Продовж. табл. 3.1.*

Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці	13,0406	3,16846	12,5954	13,4858
Мотиви егоїстичного самоствердження	11,3299	3,68502	10,8122	11,8477
Мотиви спілкування	<b>13,7563</b>	3,75412	13,2289	14,2838
Мотиви виховання інших	11,9289	4,03619	11,3618	12,4961

Аналіз результатів дослідження доводить, що мотиваційні спонуки відповідальної поведінки підлітків найбільш представлені суспільними мотивами ( $M_x = 14,3401$ ), мотивами спілкування ( $M_x = 13,7563$ ) та морального самоствердження ( $M_x = 13,6853$ ), що в цілому узгоджується із особливостями становлення особистості протягом підліткового періоду онтогенезу.

Важливою особливістю відповідальності є інтерналізованість морально-правових, етичних цінностей і норм групи, суспільства у власні диспозиції особистості, у суб'єктність (К.К. Муздибаєв, Л.О. Регуш, М.В. Савчин, В.Ф. Сафін). Сприйняті і привласнені морально-етичні цінності у поведінкових сценаріях особистості стають внутрішньою основою досвіду відповідальної поведінки (теорія ціннісного усвідомлено-емоційного засвоєння моральності Л. І. Рувинського).

Особливої значущості у дослідженні метакогнітивних аспектів досвіду набуває тема локусу контролю у площині означення причин поведінки суб'єкта, що впливають на загальний результат діяльності особистості.

Задля уточнення вектора загальної спрямованості підлітків на активну або пасивну життєву позицію (локалізацію особистістю суб'єктивного контролю над значущими ситуаціями) нами був використаний тест-опитувальник визначення локусу контролю Є.Ф. Бажина, Є.А. Голинкіної, А.М. Еткінда, що є модифікацією шкали рівня суб'єктивного контролю (locus of control scale) J. Rotter (табл.3.2.).

**Показники середніх величин рівня суб'єктивного контролю (РСК)  
підлітків**

Критерії аналізу  Параметри аналізу	Середні величини виявлення показника		95% довірчий інтервал для середнього	
	Середнє (Mx)	Стандартне відхилення	Нижній поріг	Верхній поріг
Рівень суб'єктивного контролю	27,3274	4,64173	26,7190	27,9359

Аналіз середніх величин виявлення узагальненого показника рівня суб'єктивного контролю респондентів означив тенденцію до екстернальності підлітків (середня величина прояву показника у сукупній вибірці – 27,3274 балів; межі виявлення ознаки за шкалою тесту: 27-35 балів), що свідчить про залежність підлітків від впливу конкретних ситуацій у ствердженні життєвої позиції та інваріантне тяжіння до екстернальності.

Співставлення відсоткових значень розподілу узагальненого показника індивідуального РСК підлітків за шкалою «Інтернальність – екстернальність» підтвердило домінування серед підлітків вибіркової сукупності тенденції до екстернальності, що зумовлює пасивне слідування життєвим обставинам і атрибутивне пояснення підлітками стратегій власної поведінки переважно впливом зовнішніх сил: 57% підлітків демонструють дану ознаку спрямованості життєвої позиції. За даних умов події, що відбуваються у житті підлітків, сприймаються ними як фактично незалежні від їхньої активності (випадок, збіг обставин, вплив інших людей). Схильність до зовнішньої локалізації контролю зазвичай спричиняє виявлення таких особистісних рис, як невпевненість у власних силах і можливостях, тривожність, прагнення відтермінувати реалізацію намірів. Готовність приймати ініціативу і відповідальність за значущі події життя на себе (інтернальність життєвої позиції) виявили лише 1,7% підлітків вибіркової сукупності. 41,3% респондентів продемонстрували несталість вектору спрямованості життєвої позиції: виявлення збалансованості якостей

РСК припускає розміщення найбільш значущих детермінант своєї діяльності і життя в цілому як у полі інтернальності, так і у полі екстернальності, що зумовлює непередбачуваність і нестабільність поведінкових сценаріїв підлітків.

Опитувальник Т.В. Корнилової «Особистісні фактори прийняття рішень» (ОФР-25) дозволив нам виявити особистісні властивості, що позначаються на прийнятті рішень респондентами. Раціональність і готовність до ризику – особистісні диспозиції (конструкти), що формуються на базисі попереднього досвіду і визначають стратегії поведінки, зокрема – прийняття рішень. Раціональність зумовлює готовність суб'єкта осмислювати власні рішення та діяти переважно із урахуванням основних факторів ситуативної поведінки і відносно повного орієнтування у проблемі. Готовність до ризику інтерпретується Т.В. Корниловою [199; 200] як особистісна властивість саморегуляції, що дозволяє людині приймати рішення і діяти в умовах невизначеності (явної неповноти інформації, недоступності необхідних орієнтирів виконання дій, невизначеності очікуваних результатів, усвідомлення можливості негативних наслідків діяльності у випадку неуспіху), готовність покладатися на власний потенціал у прийнятті рішень. Узагальнені дані психодіагностичного дослідження наведені у таблиці 3.3.

*Таблиця 3.3.*

**Показники середніх величин особистісних факторів прийняття рішень підлітками**

Критерії аналізу	Середні величини виявлення показників		95% довірчий інтервал для середнього	
	Середнє (Mx)	Стандартне відхилення	Нижній поріг	Верхній поріг
Параметри аналізу особистісних факторів прийняття рішень				
Раціональність як особистісний фактор	<b>7,6061</b>	2,29826	7,1477	8,0644
Готовність до ризику	4,2828	1,81288	3,9213	4,6444

Аналіз середніх величин параметрів особистісних факторів прийняття рішень (ОФР) підлітків 11–15 років у площині розподілу часток раціональності та готовності до ризику в межах особистісного профілю респондентів виявив значне домінування раціональності ( $M_x = 7,6061$  проти  $4,2828$ ), що свідчить про схильність підлітків діяти переважно у знайомих, зрозумілих обставинах, розуміючи (усвідомлюючи) усі параметри ситуації і впевнено орієнтуючись у контексті життєтворчості.

Порівняв співставлення відсоткових значень виявлення особистісних факторів прийняття рішень у поведінці підлітків свідчить, що вони переважно (52%) демонструють високий рівень раціональності як особистісний інтегративний фактор прийняття рішень і вибору стратегій дій, тоді як готовність до ризику більшістю респондентів виявляється на низькому рівні (61%) за абсолютної відсутності показників високого рівня. А отже, можна констатувати, що підлітки невпевнено почуваються у ситуаціях, які потребують виявлення ініціативи, творчої активності і відповідальності за прийняті рішення.

Означена тенденція підтверджується і результатами дослідження із використанням методики Є.П. Ільїна «Вимірювання раціональності», субшкали якої дозволяють проаналізувати симптомокомплекс раціональності підлітків, що детермінує прийняття раціональних рішень досліджуваними (узагальнені дані наведені у табл. 3.4.).

Ранжування особистісних факторів структури симптомокомплексу раціональності у вибірковій сукупності підлітків 11 – 15 років дозволило виокремити найбільш значущі особистісні властивості, що детермінують прийняття рішень підлітками: імпульсивність ( $M_x = 4,0101$ ) і прагматичність ( $M_x = 3,9394$ ). Імпульсивність (від лат. *impulses* – «поштовх, спонування») психологами розглядається як особливість поведінки людини (або риса характеру), що позначає стійку схильність діяти за першим спонуванням, реагувати швидко і безпосередньо під впливом зовнішніх обставин або емоцій [166, с.89].

**Показники середніх величин симптомокомплексу раціональності підлітків**

Критерії аналізу Параметри аналізу раціональності	Середні величини виявлення		95% довірчий інтервал для середнього	
	Середнє (M <sub>x</sub> )	Стандартне відхилення	Нижній поріг	Верхній поріг
Обережність	<b>2,3737</b>	0,79006	2,2162	2,5313
Нерішучість	1,2828	0,68572	1,1461	1,4196
Залежність від обставин	1,1010	0,81435	0,9386	1,2634
Прагматичність	<b>3,9394</b>	1,34633	3,6709	4,2079
Наполегливість	0,7374	0,44230	0,6492	0,8256
Імпульсивність	<b>4,0101</b>	1,50845	3,7092	4,3110
Рішучість	1,5960	1,24474	1,3477	1,8442
Самостійність	1,2727	0,65181	1,1427	1,4027
Мрійливість	0,4949	0,50252	0,3947	0,5952
Нестійкість намірів	<b>2,2121</b>	1,35731	1,9414	2,4828
Незалежність	1,6364	0,52401	1,5319	1,7409
Цілеспрямованість	1,3535	0,98264	1,1576	1,5495
Схильність до прогнозування майбутнього	1,9091	0,82178	1,7452	2,0730
Готовність до ризику	0,6364	0,78837	0,4791	0,7936

Висока рангова позиція даної особистісної характеристики у респондентів дозволяє констатувати недостатність розвитку рефлексивності особистості підліткового віку, що зумовлює емоційну несталість підлітків у період кризи вікового розвитку і недостатність рівня реалізації функції контролю за поведінкою. Прагматичність (від давн.-грец. *Πράγμα*, родовий відмінок *πράματος* – «справа, дія») визначається як схильність ранжувати власні пріоритети, обирати найбільш важливі і послідовно втілювати їх у життя, в усьому керуючись вузькопрактичними інтересами, уявленнями щодо власної користі. У поведінці підлітків явно виражений прагматизм зумовлює прояви егоцентризму, нігілізму, невміння вибудувувати суспільно значущі взаємовідносини із оточенням, небажання брати на себе відповідальність за свої вчинки та їхні наслідки. Прагматичність у поведінці підлітків співвіднесена із обережністю у прийнятті рішень (M<sub>x</sub> = 2,3737), що



виявляється у коливаннях при прийнятті раціональних рішень та намаганні уникати ситуації невизначеності із небезпечними суб'єктивними ризиками. Поєднання таких суперечливих особистісних факторів у цілості поведінкових реакцій детермінує нестійкість намірів ( $M_x = 2,2121$ ) і непередбачуваність поведінкових сценаріїв підлітків.

Найменш вираженими у структурі симптомокомплексу раціональності підлітків виявилися такі якості як мрійливість ( $M_x = 0,4949$ ), готовність до ризику ( $M_x = 0,6364$ ) і наполегливість у здійсненні прийнятого рішення ( $M_x = 0,7374$ ). Дана тенденція означає відсутність конструктивних сценаріїв розвитку особистісних факторів відповідальної поведінки у підлітковому віці.

Для вивчення змістових характеристик ідентичності особистості підлітків (особистісної рефлексивності) нами були використані метод самопрезентації (методика вільного опису у вигляді творчого завдання на тему «Що я знаю про себе») та тест «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партланда (модифікований Т.В. Румянцевою).

Обробка даних здійснювалася шляхом контент-аналізу та обчислення середньостатистичних значень контент-блоків ментальної самопрезентації підлітків (табл.3.5.).

Під ментальною самопрезентацією ми розуміємо актуальний розумовий образ власного Я особистості (суб'єктивну форму відображення персональних конструктів), елемент оперативної форми ментального досвіду, що змінюється залежно від ситуації та інтелектуальних зусиль суб'єкта в процесі ментальної репрезентації.

Первинне опрацювання емпіричного матеріалу дозволило констатувати, що домінуючий емоційно-оціночний тон ідентифікаційних характеристик підлітків (валентність ідентичності) переважно нейтральний: спостерігається рівновага між позитивними і негативними самоідентифікаціями або самоопис людини зводиться до формального перерахування ролей: «син», «учень», «спортсмен» тощо.

**Показники середніх величин параметрів особистісного профілю у  
самоописах підлітків**

Критерії аналізу  Параметри аналізу особистісного профілю	Середні величини виявлення		95% довірчий інтервал для середнього	
	Середнє (M <sub>x</sub> )	Стандартне відхилення	Нижній поріг	Верхній поріг
Соціальний статус особистості	<b>4,8318</b>	3,81528	4,1005	5,5630
Гендерні означення	0,5327	0,61916	0,4140	0,6514
Вікові ознаки	0,3084	0,63560	0,1866	0,4302
Особистісні характеристики	<b>5,9626</b>	4,52649	5,0950	6,8302
Інтелектуальні ознаки	0,8224	0,91953	0,6462	0,9987
Соціальна поведінка	<b>1,7850</b>	1,22110	1,5510	2,0191
Інтереси, захоплення	<b>1,5888</b>	1,76952	1,2496	1,9279
Напрями професійної ідентифікації	0,2523	0,51567	0,1535	0,3512
Зовнішність	0,4860	1,00343	0,2937	0,6783
Ціннісні орієнтації	0,0654	0,24843	0,0178	0,1130

Аналіз ієрархічних рангів виокремлених контент-блоків свідчить, що найбільш значущими елементами ментальної самопрезентації підлітків є категорії «Особистісні характеристики» ( $M_x = 5,9626$ ) та «Соціальний статус особистості» ( $M_x = 4,8318$ ), що узгоджується із характерними особливостями генези буття підлітка (зокрема, із прагненням до самоствердження у соціальному просторі дорослих, актуалізацією механізмів самотворення, ускладненням Я-концепції, розумінням глибинної сутності суб'єктивного Я-образу). Друга рангова позиція належить контент-блокам «Соціальна поведінка» ( $M_x = 1,7850$ ) та «Інтереси, захоплення» ( $M_x = 1,5888$ ), що означають тенденції розвитку соціальної компетентності підлітків на основі соціального порівняння і приписування іншим стабільних психологічних конструктів, а також переструктурування сфери інтересів підлітків: диференціація, визначення і укріплення основного ядра інтересів на підставі реалістичного і прагматичного вибору, що спонукає підлітків до пошуку

резервів своїх можливостей. Найменш представленим у структурі особистісного профілю підлітків є контент-блок «Ціннісні орієнтації» ( $M_x = 0,0654$ ), що свідчить про недостатність сформованості у підлітків етичного світогляду (можливостей усвідомлення та переоцінки моральних цінностей, орієнтації на інтерналізовані цінності, здатності свідомого формулювання власних ціннісних орієнтацій) та невикористання ними провідних когнітивних схем самопрезентації.

Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена виявив наявність помірних позитивних взаємозв'язків між контент-блоками «Особистісні характеристики» у суб'єктивному профілі ідентичності підлітків та «Інтелектуальні ознаки» ( $r = 0,392$ ), а також із блоком «Напрями професійної ідентифікації» ( $r = 0,347$ ), що опосередковують взаємозв'язок особистісних характеристик із категорією «Ціннісні орієнтації» підлітків на середньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ ).

Соціальний статус особистості має слабкий позитивний взаємозв'язок із полями суб'єктивного профілю «Гендерні означення» ( $r = 0,297$ ) та «Напрями професійної ідентифікації» ( $r = 0,272$ ), що також опосередковують взаємозв'язок категорій «Соціальний статус» і «Ціннісні орієнтації» на середньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ ). Крім того у процесі вивчення зв'язків між елементами рефлексивного суб'єктивного профілю ідентичності підлітків виявлений помірний позитивний взаємозв'язок на середньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ ) між категоріями «Зовнішність» та «Соціальна поведінка» ( $r = 0,304$ ), а також слабкий позитивний взаємозв'язок між смисловими полями «Зовнішність» та «Гендерні означення» ( $r = 0,267$ ) особистості, що пояснює моделювання підлітками поведінкових сценаріїв на засадах зовнішніх чинників.

Виокремлення найбільш пов'язаних між собою змінних дозволило скласти кореляційний граф значущих елементів ментальної самопрезентації

підлітків (рис.3.2.) за принципом максимального кореляційного шляху [293, с.318].



Рис. 3.2. – Кореляційний граф змістових характеристик ідентичності особистості підлітків (рівень статистичної значущості  $p \leq 0,01$ ).

Виявлені позитивні кореляційні зв'язки між показниками особистісного профілю самопрезентації підлітків доводять інтегративність і полівалентність даного утворення, в межах якого презентація особистісних характеристик та означення соціального статусу підлітками (у семантичному полі суб'єктогенезу підлітків) узгоджується із визнанням значущості інтелектуальних, гендерних ознак і окресленням перспективних напрямів професійної ідентифікації, що фіксує логіку генези підлітків у вимірах когнітивного, статевого та перспективного розвитку. У свою чергу осмислення підлітками інтелектуальних суб'єктивних ознак детермінує значущість вікових параметрів ментальної самопрезентації, показники контент-блоку «Напрями професійної ідентифікації» корелюють із показниками контент-блоку «Ціннісні орієнтації», а розуміння значущості

гендерних ознак спричиняє презентацію категорій «Зовнішність» та «Соціальна поведінка», що відповідає логіці розвитку соціокультурної самосвідомості підлітків.

Схожі тенденції прослідковуються і у вимірах кореляційного графу елементів ментальної самопрезентації підлітків на рівні статистичної значущості  $p \leq 0,05$  (рис.3.3.).

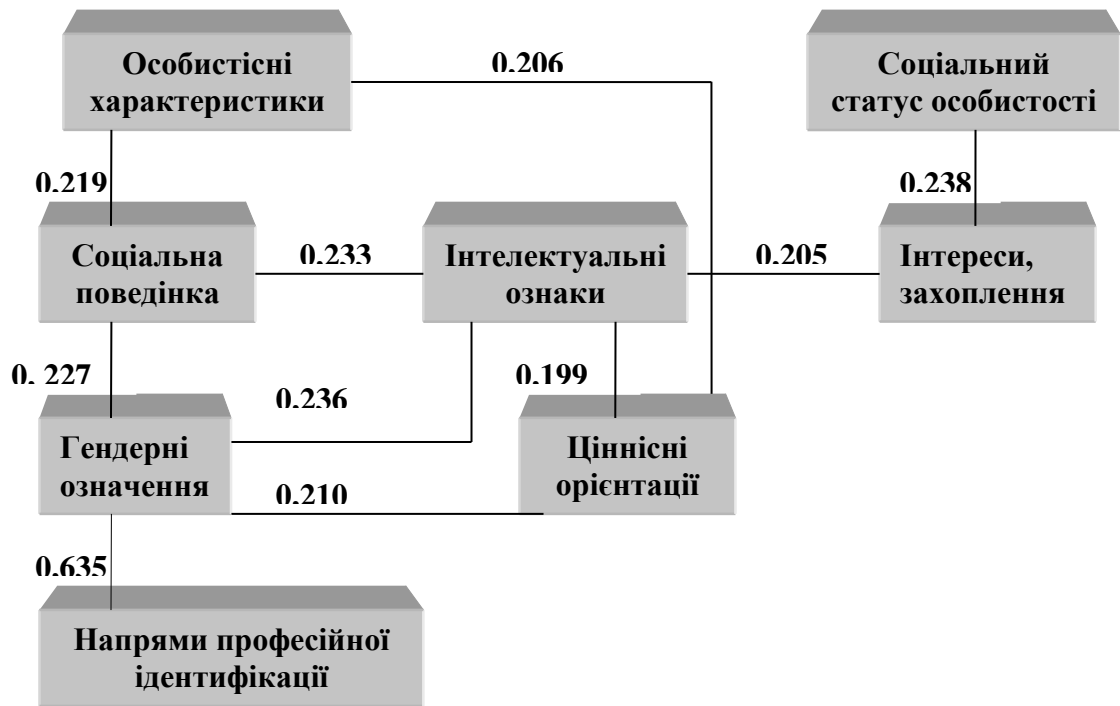


Рис. 3.3. – Кореляційний граф змістових характеристик ідентичності особистості підлітків (рівень статистичної значущості  $p \leq 0,05$ ).

Проте виявлені у процесі кореляційного аналізу взаємозв'язки є слабкими ( $0,01 < r \leq 0,29$ ) і означають лише потенційні вектори розгортання семантичного простору суб'єктогенезу підлітків: контент-блок «Особистісні характеристики» у самосприйманні підлітків прямо пов'язаний, хоча й слабо, із блоками «Соціальна поведінка» ( $r = 0,219$ ) та «Ціннісні орієнтації» ( $r = 0,206$ ), що опосередковують зв'язок із полем гендерних означень ( $r = 0,227$  та  $r = 0,210$  відповідно). Між контент-блоком «Гендерні означення» і блоком «Напрями професійної ідентифікації» виявлено помірний позитивний взаємозв'язок ( $r = 0,635$ ).

У свою чергу контент-блок «Соціальна поведінка» корелює із блоком «Інтелектуальні ознаки» ( $r = 0,233$ ), що, за посередництвом смислової категорії «Інтереси, захоплення» ( $r = 0,205$ ), узгоджується із розумінням підлітками сутності соціального статусу особистості ( $r = 0,238$ ).

Подальший аналіз масиву психодіагностичних даних був спрямований на вивчення структурних показників *поля міжособистісної взаємодії*, що дозволило уточнити особливості особистісних конструктів підлітків даного семантичного виміру. Як ми вже зазначали, важливу роль в організації даного сегменту суб'єктивного профілю респондентів відіграє мотивація афіліації (від англ. *affiliation* – поєднання, зв'язок) – потреба у спілкуванні, у емоційних контактах, дружбі, любові. Афіліація проявляється у прагненні бути серед людей, взаємодіяти із оточенням, надавати Іншим допомогу і підтримку та приймати їх від Інших [360, с.32].

З метою виявлення базових мотиваційних тенденцій афіліації (прагнення до прийняття та страху відчуження) підлітками вибіркової сукупності була застосована методика (тест) «Мотивація афіліації» А. Мехрабіана у модифікації М.Ш. Магомед-Емінова. Узагальнені результати дослідження мотивації афіліації респондентів наведені у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

### Показники середніх величин мотивів афіліації підлітків

Критерії аналізу Типи мотивів афіліації	Середні величини виявлення мотивів		95% довірчий інтервал для середнього	
	Середнє (M <sub>x</sub> )	Стандартне відхилення	Нижній поріг	Верхній поріг
Прагнення до зближення	<b>15,1458</b>	4,81823	14,6902	15,6015
Чутливість (страх) щодо відчуження	12,9282	4,23081	12,5282	13,3283

Аналіз результатів дослідження мотивації афіліації означив домінування серед підлітків вибіркової сукупності тенденції до зближення, прийняття (M<sub>x</sub> = 15,1458), в основу якої покладено позитивне ставлення до

партнерів по спілкуванню, що, зазвичай, виключає маніпулювання іншими людьми. Афіліація посилюється у ситуаціях, що породжують стрес, тривогу і невпевненість у собі. Спілкування із іншими людьми допомагає у таких ситуаціях пом'якшити негативні емоційні переживання [359, с.32], що є особливо актуальним у несталий період дорослішання. Блокування потреби у афіліації спричиняє відчуття самотності, безпорадності, викликає стан фрустрації (середня величина прояву чутливості (страху) щодо відчуження у межах сукупної вибірки  $M_x = 12,9282$ ).

Співставлення часток виявлення базових мотиваційних тенденцій у інтерактивному профілі підлітків дозволило диференціювати три рівні мотивації афіліації:

- збалансований рівень, означений високою інтенсивністю мотиву прагнення прийняття та незначною інтенсивністю мотиву страху відчуження);
- розбалансований рівень, що характеризується високою інтенсивністю протилежних мотиваційних тенденцій (прагнення прийняття та страху відчуження) у особистісному профілі підлітків;
- дезінтегрований рівень, який означає поєднання низької інтенсивності мотиваційної тенденції прагнення прийняття із високою або середньою інтенсивністю виявлення страху відчуження.

Порівневий розподіл підлітків вибіркової сукупності та співставлення виявлених відсоткових значень засвідчили, що підлітки вибіркової сукупності переважно (47,68% респондентів) демонструють збалансований рівень мотивації афіліації, найбільш конструктивний для особистісного розвитку. Чутливість (страх) щодо відчуження інтенсивно виявляється у підлітків із дезінтегрованим рівнем мотивації афіліації (27,32% респондентів); при цьому страх відчуження не призводить до зниження афіліативної потреби підлітків, а посилює пошук шляхів зближення із оточенням [217, с.36–37] задля налагодження міжособистісного спілкування. Найбільше амбівалентність мотиваційних тенденцій виражена у підлітків із

розбалансованим рівнем мотивації афіліації (25% респондентів). Водночас сукупне виявлення деструктивних рівнів мотивації афіліації (розбалансованого рівня – 25% та дезінтегрованого рівня – 27,32%) становить 52,32%, що дозволяє стверджувати домінування у підлітковому віці дискордантних тенденцій мотивації афіліації.

Аналіз особистісної агресивності і конфліктності як особистісних характеристик підлітків було здійснено за допомогою методики Є.П. Ільїна та П.А. Ковальова (табл. 3.7.)

Таблиця 3.7.

**Показники середніх величин параметрів  
особистісної агресивності і конфліктності підлітків**

Критерії аналізу  Параметри аналізу особистісної агресивності	Середні величини виявлення		95% довірчий інтервал для середнього	
	Середнє (M <sub>x</sub> )	Стандартне відхилення	Нижній поріг	Верхній поріг
Запальність	<b>4,9712</b>	2,06429	4,5697	5,3726
Наступальність	4,4712	2,07602	4,0674	4,8749
Уразливість	4,1923	2,09982	3,7839	4,6007
Непоступливість	3,8558	2,19628	3,4286	4,2829
Безкомпромісність	<b>7,3365</b>	2,27528	6,8941	7,7790
Мстивість	3,9615	1,94549	3,5832	4,3399
Нетерпимість	3,3558	1,81107	3,0036	3,7080
Підозріливість	4,3654	1,92105	3,9918	4,7390
Позитивна агресивність	<b>8,3173</b>	3,69798	7,5981	9,0365
Негативна агресивність	7,1731	3,15442	6,5596	7,7865
Конфліктність	20,6731	4,57821	19,7827	21,5634

Ранжування параметрів особистісної агресивності та конфліктності у вибірковій сукупності підлітків 11–15 років дозволило виокремити найбільш значущі характеристики симптомокомплексу агресивності: безкомпромісність (M<sub>x</sub> = 7,3365) і запальність (M<sub>x</sub> = 4,9712). Безкомпромісність тлумачиться як особливість поведінки людини (або риса характеру), що позначає непоступливість, ультиматизм, впертість.



Запальність розглядається як нестриманість, активна злостивість особистості. Високі рангові позиції даних особистісних характеристик у респондентів дозволяють констатувати амбівалентність особистісних характеристик підлітків: ригідність поведінкових реакцій поєднується із недостатністю самоконтролю, що зумовлює певну неадекватність (деструктивність) вираження власних думок та емоцій у процесі соціальної взаємодії і дезадаптивність поведінкових реакцій.

Співставлення часток позитивної та негативної агресивності у поведінковому профілі підлітків свідчить про відносне домінування позитивної агресивності ( $M_x = 8,3173$ ), показниками якої є такі особливості поведінки як наступальність і непоступливість. Досить високим є також узагальнений показник конфліктності підлітків ( $M_x = 20,6731$ ), що виражається у безкомпромісності, образливості, мстивості та запальності особистості і означає недостатність сформованості конструктивних сценаріїв поведінки у підлітковому віці.

Для аналізу *стратегій поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях* була використана методика «Оцінка способів реагування у конфлікті» (К. Thomas; адаптований варіант Н.В. Гришиної). Діагностичний потенціал даної методики дозволив визначити типові форми соціальної поведінки підлітків вибіркової сукупності у ситуації конфлікту (табл. 3.8.) згідно із двомірною концепцією регулювання конфлікту (К.Н. Thomas).

Таблиця 3.8.

### Показники середніх величин типів поведінки у конфліктах підлітків

Критерії аналізу Типи поведінки особистості у конфліктах	Середні величини виявлення мотивів		95% довірчий інтервал для середнього	
	Середнє ( $M_x$ )	Стандартне відхилення	Нижній поріг	Верхній поріг
Конкуренція	5,4404	2,60565	5,0705	5,8104
Уникання	5,0674	1,85703	4,8037	5,3310
Пристосування	<b>6,5026</b>	2,32989	6,1718	6,8334
Співпраця	6,1036	1,58431	5,8787	6,3286
Компроміс	<b>6,6269</b>	1,89728	6,3576	6,8963

Ранжирування середніх величин виявлення типів поведінки респондентів у конфлікті дозволило визначити в якості найбільш представлених способів реагування підлітків вибіркової сукупності у конфліктних ситуаціях компроміс ( $M_x = 6,6269$ ) і пристосування ( $M_x = 6,5026$ ), що є цілком адаптивними, проте не завжди оптимальними моделями поведінки.

Співставлення відсоткових значень персонального виявлення стратегій реагування підлітками у ситуації конфлікту (першої ієрархічної позиції персональних виборів) означило структуру поведінкового профілю респондентів вибіркової сукупності. Аналіз результатів дослідження засвідчив, що підлітки не схильні уникати взаємостосунків у конфліктних ситуаціях (лише 5,7% респондентів віддають перевагу даній стратегії реагування), а також не схильні активно налагоджувати співпрацю у складних ситуаціях взаємодії (10,4% досліджуваних обирають даний тип поведінки як пріоритетний). Найбільш вираженими типами поведінки підлітків вибіркової сукупності означено пристосування – принесення в жертву власних інтересів на користь Іншого (22,8%), компроміс (21,8%) та конкуренцію – прагнення задовольняти власні інтереси, ігноруючи інтереси інших людей (18,6%). Крім того значна кількість підлітків (21,8%) демонструють несталість поведінкових стратегій у ситуації конфлікту і ситуативно користуються доступними моделями соціального реагування, віддаючи перевагу адаптивним і компенсаторним тенденціям. Розмитість поведінкового профілю респондентів за даним вектором свідчить про амбівалентність поведінкових реакцій підлітків у ситуації конфлікту, що детермінує ситуативність зосередженості особистості на власних інтересах та / або на інтересах інших людей.

Цілеспрямоване вивчення особистісних конструктів поля соціально-психологічної мобільності респондентів дозволило уточнити особливості більш складних сценаріїв поведінки підлітків.

Використання тесту «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер; адаптований варіант Т.А. Крюкової) дозволило виявити моделі копінг-поведінки (опановувальні моделі, зорієнтовані на розв'язання задач, на емоції або уникання стресових ситуацій) респондентів у стресових ситуаціях (табл.3.9.).

Таблиця 3.9.

### Показники середніх величин coping -поведінки підлітків

Критерії аналізу Типи coping-поведінки	Середні величини виявлення		95% довірчий інтервал для середнього	
	Середнє (M <sub>x</sub> )	Стандартне відхилення	Нижній поріг	Верхній поріг
Орієнтованість на вирішення задач	<b>52,1522</b>	7,68549	50,6575	53,6468
Орієнтованість на емоції	39,1957	7,97355	37,6450	40,7463
Орієнтованість на уникнення проблем	47,5870	7,82472	46,0652	49,1087
Субшкала відволікання	21,8370	4,39611	20,9820	22,6919
Субшкала соціального відволікання	15,9891	3,84530	15,2413	16,7369

Аналіз результатів дослідження доводить, що найбільш представленою у поведінці підлітків є coping-стратегія, зорієнтована на розв'язання задач (M<sub>x</sub> = 52,1522), яка є найбільш раціональною та адекватною у стресовій ситуації. Вирішення завдання припускає певну логічну завершеність ситуації та при цьому вимагає неабияких зусиль зі сторони особистості: зосередження на проблемі з метою пошуку оптимального шляху її вирішення, пригадування можливих стилів реагування в аналогічних ситуаціях, негайне прийняття заходів для пошуку виходу із ситуації.

Значуще місце серед моделей coping-поведінки підлітків вибіркової сукупності займають реакції на стрес, означені як «Уникнення»: відволікання на сторонні думки, прагнення поспати, поїсти, подивитися телевізор, раптовий відпочинок з метою втечі від стресової ситуації тощо (M<sub>x</sub> = 47,5870). Такі реакції є практично неусвідомленими та неефективними у організації діяльності, адже уникати стресів для особи, з одного боку, означає

уникати виконання своїх обов'язків, а з іншого – робити все, щоб не допустити травматичності ситуації. У структурі виявлення даної моделі coping-поведінки підлітків переважає субшкала «Відволікання» ( $M_x = 21,8370$  проти  $15,9891$  за субшкалою «Соціальне відволікання»), що передбачає вірогідність реагування людини у складній чи стресовій ситуації перенесенням себе у приємну сприятливу ситуацію (наприклад, переглянути улюблений кінофільм, зануритися у віртуальну реальність комп'ютерної гри тощо).

Найменш вираженим у поведінці підлітків є coping, зорієнтований на емоції ( $M_x = 39,1957$ ), який характеризується переживаннями, нервуванням, звинуваченням себе за надемоційне ставлення до усього, що відбувається навколо, звинуваченням себе через незнання того, як повести себе у складних, стресових ситуаціях.

Співставлення відсоткових значень персонального виявлення моделей coping-поведінки підлітками вибіркової сукупності визначив структуру поведінкового профілю респондентів. Виявлено, що 28% підлітків демонструють несталість coping-поведінки, ситуативно обираючи певні моделі поведінкового сценарію. У більшості підлітків даної групи (82% респондентів) спостерігається амбівалентне поєднання coping-стратегій: зорієнтованість на вирішення задач (оптимальний рівень активності) у стресових ситуаціях комбінується із прагненням уникнення проблем (що може розглядатися як виявлення недостатності мобілізації особистості у складних ситуаціях).

Дослідження вектору *комунікативної компетентності* особистості підлітків було здійснено на засадах теоретичного підходу С.Л. Братченка [63], відповідно до якого у структурі комунікативної поведінки окрім традиційно представлених елементів (когнітивного, емоційного та поведінкового) можна виявити також і особистісні характеристики суб'єкта: спрямованість, систему установок, цінності, потребу у спілкуванні тощо. На підставі означеного С.Л. Братченком була розроблена типологія

міжособистісного спілкування (за типом міжособистісного діалогу та за типом міжособистісного монологу), критерієм для якої є внутрішня особистісна позиція людини у спілкуванні, що детермінує комунікативні стратегії і відповідні засоби їх реалізації. Головною ідеєю даного підходу є зорієнтованість особистості в координатах «Я – Інший»: міжособистісний діалог передбачає установки на рівність, міжособистісний монолог редуцирує роль Іншого і виходить із пріоритету Я.

В якості психодіагностичного інструментарію була використана методика «Спрямованість особистості у спілкуванні» (НЛО-А) С.Л. Братченка, що дозволяє вивчити індивідуальну комунікативну парадигму суб'єкта у сфері міжособистісного спілкування, яка розуміється як сукупність більш-менш усвідомлюваних смислових установок і ціннісних орієнтацій людини у сфері міжособистісної комунікації за типом міжособистісного діалогу і за типом міжособистісного монологу.

Діалог узгоджується із уявленням про співрозмовника як про особистість самостійну, внутрішньо вільну, неповторну; ця концепція Іншого є симетричною, що означає можливість її застосування і для аналізу Я-концепції суб'єкта.

Монологу відповідає концепція співрозмовника як об'єкта впливу.

В основі міжособистісного діалогу – стосунки взаємної поваги, довіри, відкритості; у монолозі – це ігнорування партнера, недовіра, закритість. Варіантами монологічної комунікативної спрямованості автор вважає авторитарну, маніпулятивну, альтероцентристську, конформну, індіферентну моделі.

Використання означеної методики С.Л. Братченка та ранжирування значущості типів спрямованості особистості у спілкуванні серед підлітків дозволило виявити типи комунікативної спрямованості респондентів (табл.3.10.).

**Показники середніх величин типів спрямованості особистості  
у спілкуванні підлітків**

Критерії аналізу  Типи спрямованості особистості у спілкуванні	Середні величини виявлення		95% довірчий інтервал для середнього	
	Середнє (M <sub>x</sub> )	Стандартне відхилення	Нижній поріг	Верхній поріг
Діалогічна	0,7519	1,43439	0,6086	0,8953
<b>Монологічна</b>	<b>3,8434</b>	2,06668	3,6368	4,0499
Авторитарна	3,2455	1,91238	3,0543	3,4366
Маніпулятивна	<b>3,2920</b>	1,80673	3,1114	3,4726
Альтероцентристська	<b>4,8295</b>	2,60069	4,5695	5,0894
Конформна	<b>5,0439</b>	2,10000	4,8340	5,2538
Індиферентна	2,8062	1,91427	2,6149	2,9975

Обчислення середньостатистичних значень отриманих даних стверджує домінування монологічної спрямованості у спілкуванні підлітків ( $M_x = 3,8434$  проти  $0,7519$  середньої величини прояву діалогічної спрямованості спілкування).

Аналіз відсоткових значень типових орієнтирів підлітків у спілкуванні (першого ієрархічного рангу розподілу позицій персонального вибору) зумовив моделювання структури комунікативного профілю респондентів. Серед пріоритетних стратегій спілкування підлітків простежується перевага монологічної спрямованості конформного типу (28,4%), що характеризується відмовою від рівності у спілкуванні на користь співрозмовника, орієнтацією на «об'єктну» позицію для себе, спрямованість на наслідування. Крім того підлітки схильні до переважного виявлення альтероцентристської комунікативної спрямованості (26,5%), що зумовлює добровільну центрацію на співрозмовнику, безкорисливу пожертву власними інтересами, прагнення зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного задоволення навіть на шкоду власному розвитку і добробуту. 19,2% респондентів демонструють несталість комунікативних моделей монологічної спрямованості, ситуативно

обираючи різні типи поведінки, орієнтовані переважно на пасивність, ригідність комунікативного профілю.

Дослідження гнучкості підлітків у спілкуванні, здатності вільно (за власною ініціативою) корегувати, змінювати усталені моделі спілкування було проведено із використанням методики (опитувальника) «Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні», призначеної для визначення мобільності, адаптивності особистості у різних ситуаціях соціальної взаємодії (табл. 3.11).

*Таблиця 3.11.*

### **Показники середніх величин самоуправління у спілкуванні підлітків**

Критерії аналізу Параметри аналізу	Середні величини виявлення ознаки		95% довірчий інтервал для середнього	
	Середнє (M <sub>x</sub> )	Стандартне відхилення	Нижній поріг	Верхній поріг
Самоуправління у спілкуванні	14,2348	2,77941	13,7213	14,7482

Аналіз отриманих даних дозволяє констатувати домінування у підлітків середнього рівня здатності до самоуправління у спілкуванні (M<sub>x</sub> = 14,2348 при означенні середнього рівня за шкалою тесту 8–17 балів).

Диференціювання первинних результатів дослідження дозволяє окреслити персональні профілі виявлення здатності до самоуправління у спілкуванні підлітків. Переважає у вибірковій сукупності група підлітків із середнім рівнем виявлення здатності до самоуправління у спілкуванні (87% респондентів): вони намагаються у спілкуванні бути щирими, враховувати інтереси партнера, моделюючи власну поведінку у соціальній взаємодії із іншими залежно від ситуації. Кількість підлітків, які демонструють високий рівень здатності до самоуправління у спілкуванні, у вибірковій сукупності є незначною (11%): їм притаманна мобільність у спілкуванні, вони гнучко реагують на змінення ситуації, здатні змінювати стиль спілкування залежно від ситуації міжособистісної взаємодії, добре відчують і навіть можуть передбачати враження, яке справляють на оточення. Незначною є також і

кількість респондентів із низьким рівнем здатності до самоуправління у спілкуванні (лише 2% підлітків), що виявляється у прямолінійності висловлювань, ригідності поведінки, неготовності змінювати її залежно від ситуації і потребує розширення особистісних можливостей підлітків до самоуправління у спілкуванні.

Для вимірювання особистісної змінної (особистісного конструкту), що характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності, був застосований тест-опитувальник життестійкості «*Hardiness Survey*» С. Мадді (адаптація і модифікація Д.О. Леонтьєва, Є.І. Расказової). У теоретичному контексті поняття «життестійкість» (*hardiness*) узгоджується із системою понять екзистенційної теорії особистості (S. Kobasa, S. Maddi) і є операціоналізацією введеного екзистенційним філософом Р. Tillich поняття «відвага бути», що передбачає готовність особистості «діяти всупереч» – всупереч онтологічній тривоги, тривоги втрати смислу, всупереч відчуттю «покинутості» (М. Heidegger) [цит. за 242, с.3–4].

Диспозиція життестійкості включає три відносно автономних компоненти:

- долученість (commitment), що означається як переконаність у тому, що долучення до подій, які відбуваються, надає особистості максимальний шанс отримати задоволення від власної діяльності; відсутність подібної переконаності спричиняє почуття відторгнення, відчуття себе «поза» життям (S. Maddi);
- контроль (control) – переконаність у тому, що боротьба дозволяє впливати на результат того, що відбувається (навіть якщо цей вплив не абсолютний і успіх не гарантований); протилежністю є відчуття власної беспорядності
- прийняття ризику (challenge) – переконаність людини у тому, що все, що із нею відбувається, сприяє її розвитку за рахунок збагачення досвіду (як позитивного, так і негативного) [242, с.5–6].



Життєстійкість пов'язана із стійким переживанням людиною своїх дій і подій, які з нею відбуваються, як цікавих і радісних (долученість), як результатів особистісного вибору і ініціативи (контроль) і як важливого стимулу до засвоєння нового (прийняття ризику) (S. Kobasa, S. Maddi) [цит. за 242, с.13]. Узагальнені середньостатистичні результати психодіагностичного вимірювання конструкту життєстійкості респондентів наведені у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12.

**Показники середніх величин тенденцій життєстійкості особистості підлітків**

Критерії аналізу Тенденції життєстійкості	Середні величини виявлення		95% довірчий інтервал для середнього	
	Середнє (M <sub>x</sub> )	Стандартне відхилення	Нижній поріг	Верхній поріг
Долученість	37,1413	9,71038	36,2612	38,0215
Контроль	32,6445	8,73624	31,8527	33,4364
Прийняття ризику	<b>18,6167</b>	6,36026	18,0402	19,1932
Життєстійкість	88,3726	22,18430	86,3618	90,3834

Аналіз отриманих даних дозволяє констатувати домінування у респондентів вибіркової сукупності середнього рівня виявлення показників за шкалами долученості (M<sub>x</sub> = 37,1413 у межах означення середнього рівня показників за даною шкалою тесту 37,64 та стандартним відхиленням 8,08) та контролю (M<sub>x</sub> = 32,6445 у межах означення середнього рівня показників за даною шкалою тесту 29,17 та стандартним відхиленням 8,43). Підлітки із готовністю приймають новий досвід: показники за шкалою прийняття ризику у підлітків досягають переважно високого рівня виявлення (M<sub>x</sub> = 18,6167 у межах означення середнього рівня показників за даною шкалою тесту 13,91 та стандартним відхиленням 14,39).

У ситуації особистісного вибору життєстійкість виступає фактором, що визначає готовність обирати нову, незвичну ситуацію невизначеності. Усереднений показник диспозиції життєстійкості у підлітків вибіркової сукупності відповідає середньому рівню виявлення (M<sub>x</sub> = 88,3726 у межах

означення середнього рівня показників за даною шкалою тесту 80,72 та стандартним відхиленням 18,53).

Диференціювання первинних результатів дослідження дозволяє окреслити профілі виявлення диспозиції життєстійкості підлітків вибіркової сукупності.

Аналіз відсоткових часток виявлення показників життєстійкості респондентами підтверджує ключові тенденції переживання ситуацій невизначення: переважне вираження середнього рівня виявлення показників за шкалами долученості (демонструють 61,4% респондентів) та контролю (демонструють 60% респондентів), що детермінує оптимальний рівень структури життєстійкості (середній рівень виявлення демонструють 51% респондентів) і впливає не лише на оцінку ситуації, але й на активність людини у подоланні цієї ситуації (зокрема – вибір копінг-стратегій, здатність самостійно варіювати способи виконання завдання).

Кореляційний аналіз імовірності зв'язку між досліджуваними змінними із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена дозволив скласти кореляційну плеяду (рис.3.4.) за принципом максимального кореляційного шляху.

Із залученням кореляційного аналізу було виявлено помірний позитивний зв'язок між показниками диспозиційного конструкту життєстійкості ( $r = 0,310$ ) та фактором прийняття ризику ( $r = 0,311$ ) і мотивацією афіліації (за шкалою зближення, прийняття) підлітків на середньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ ).

Позитивний взаємозв'язок меншої сили (слабкий) виявлений між мотивом афіліації (прийняття) і показниками долученості ( $r = 0,246$ ) та контролю ( $r = 0,266$ ) на середньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ ). Наявність окресленого вектору позитивного кореляційного зв'язку підтверджує готовність підлітків виявляти активну життєву позицію задля прийняття групою.

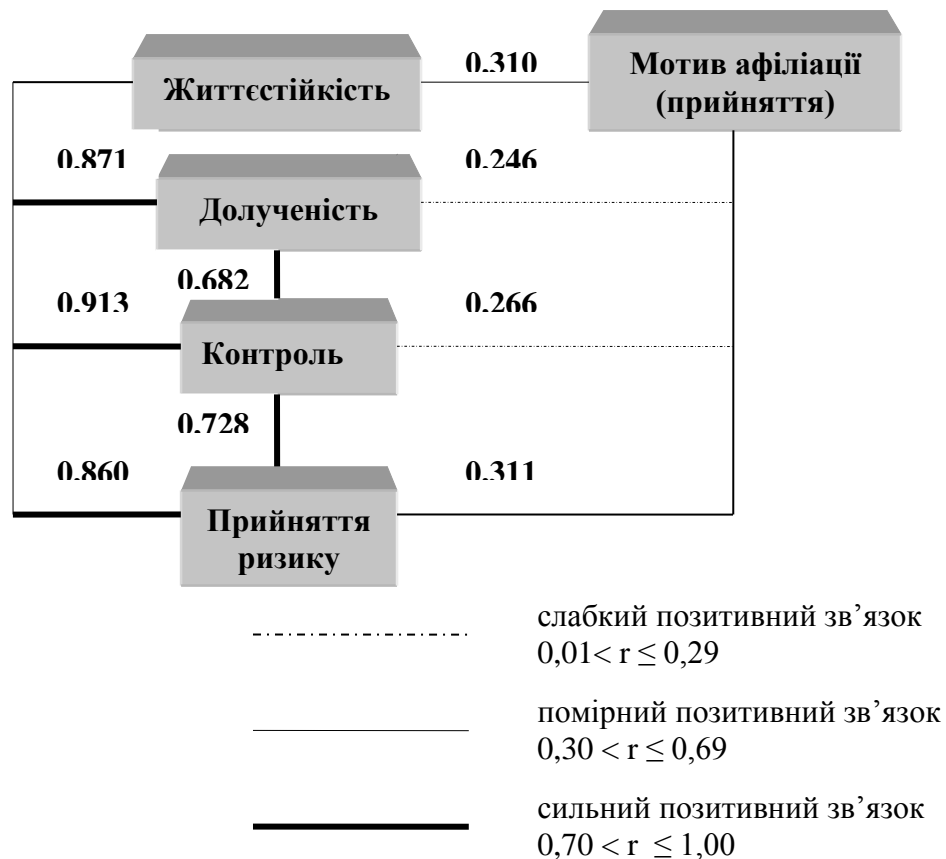


Рис. 3.4. – Кореляційна плеяда зв'язку показників диспозиційного конструкту життєстійкості та мотивацією афіліації за шкалою зближення, прийняття (рівень статистичної значущості  $p \leq 0,01$ ).

Виявлені позитивні кореляційні зв'язки між показниками конструкту життєстійкості та мотивацією афіліації (прийняття) доводять прагнення підлітків у ситуації екзистенційної ділеми (S. Maddi) шукати підтримку у спілкуванні із однолітками.

Вимірювання інтегративної особистісної змінної (особистісного конструкту), що характеризує соціальну активність особистості, самостійність, наполегливість самоствердження у комплексі асертивної поведінки було виконано за допомогою тесту на *асертивність* (впевненість у собі) В.В. Шпалінського, К.А. Помазан, призначеного для дослідження інтегративної властивості особистості, що впливає на соціальну презентацію та успішність особистості у когнітивній, емоційно-вольовій і поведінковій сферах.

Асертивність (від англ. *assertive* – наполегливий, здатний діяти по-своєму; похідне поняття від дієслова *assert* – наполягати на своєму, відстоювати свої права) – здатність людини відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини. Визначається як інтегративна властивість особистості, що відображає адекватний рівень мотивації досягнень, почуття впевненості у собі, емоційно-ціннісні установки, які, інтегруючись, трансформуються у почуття власної гідності і самоповагу (С.В. Герасіна, В.П. Зінченко, Б.Г. Мещеряков, І.В. Попова та ін.). Прояв асертивності знаходить своє відображення у визнанні власної успішності, заснованому на самоповазі і повазі до Інших. Асертивна поведінка зумовлює творче активно-дослідницьке ставлення до світу, здатність до адекватного вираження емоційних переживань, відкритого висловлювання переконань і думок у межах, які не порушують прав і психічної території Інших (Н. Buck, M. Deutsch, A. Solter, S. Stein & ets.).

Поняття «асертивність» набуває поведінкової значущості на рівні ідей і цінностей, які найбільш глибоко характеризують індивідуальний стиль соціальної поведінки людини (M. Emmons, M. Maltz, T. Harris & ets.). Узагальнені середньостатистичні результати психодіагностичного вимірювання конструкту асертивності респондентів наведені у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13.

### Показники середніх величин асертивності особистості підлітків

Критерії аналізу Параметри аналізу	Середні величини виявлення показника		95% довірчий інтервал для середнього	
	Середнє (M <sub>x</sub> )	Стандартне відхилення	Нижній поріг	Верхній поріг
Асертивність (впевненість у собі)	57,9566	8,41668	57,1937	58,7195

Аналіз отриманих даних засвідчує домінування у вибірковій сукупності респондентів асертивних моделей поведінки (M<sub>x</sub> = 57,9566 за шкалою «Залежність – Асертивність – Агресивність»), що означає спроможність

підлітків конкретно і рішуче декларувати свої потреби, бажання і ставлення до інших людей без порушення їхніх прав та детермінує оптимальні способи конструктивної міжособистісної взаємодії.

Співставлення відсоткових часток вибіркової сукупності щодо рівня виявлення впевненості у собі підтвердило означену тенденцію: переважна кількість підлітків (49% респондентів) виявляють схильність до асертивних моделей поведінки, що сприяє оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації. Проте достатня кількість підлітків (41% респондентів) демонструють агресивні моделі поведінки, захищаючи особисті права на вираження почуттів та думок шляхом неприйняттого ігнорування або приниження інших. За такою поведінкою зазвичай приховано глибоку невпевненість підлітка у собі, що підтверджує амбівалентність поведінкових сценаріїв підлітків.

Менш вираженими у поведінці підлітків є пасивні моделі поведінки: 10% респондентів демонструють залежність (неасертивність) поведінкових сценаріїв, що виражається у беспорядності та схильності особистості уникати проблемних ситуацій, обмежуючи власні інтереси і права у площині міжособистісної взаємодії.

Кореляційний аналіз статистичних показників імовірнісних зв'язків між досліджуваними змінними із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена виявив слабкий позитивний зв'язок середнього рівня статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ ) між показниками асертивності підлітків та компонентами диспозиційного конструкту життестійкості особистості: долученістю ( $r = 0,212$ ), контролем ( $r = 0,216$ ) та власне життестійкістю ( $r = 0,209$ ). Слабкий позитивний зв'язок на рівні статистичної значущості  $p \leq 0,05$  виявлений між асертивністю підлітків та прийняттям ризику як компонентом конструкту життестійкості особистості ( $r = 0,112$ ), а також із мотивом афіліації за шкалою прийняття ( $r = 0,109$ ). Помірний зв'язок асертивності із мотивом афіліації за шкалою страху відчуження має від'ємне спрямування ( $r = -0,362$ ) на рівні статистичної значущості  $p \leq 0,05$ .

Виокремлення найбільш пов'язаних між собою змінних дозволило скласти кореляційну плеяду (рис.3.5.).

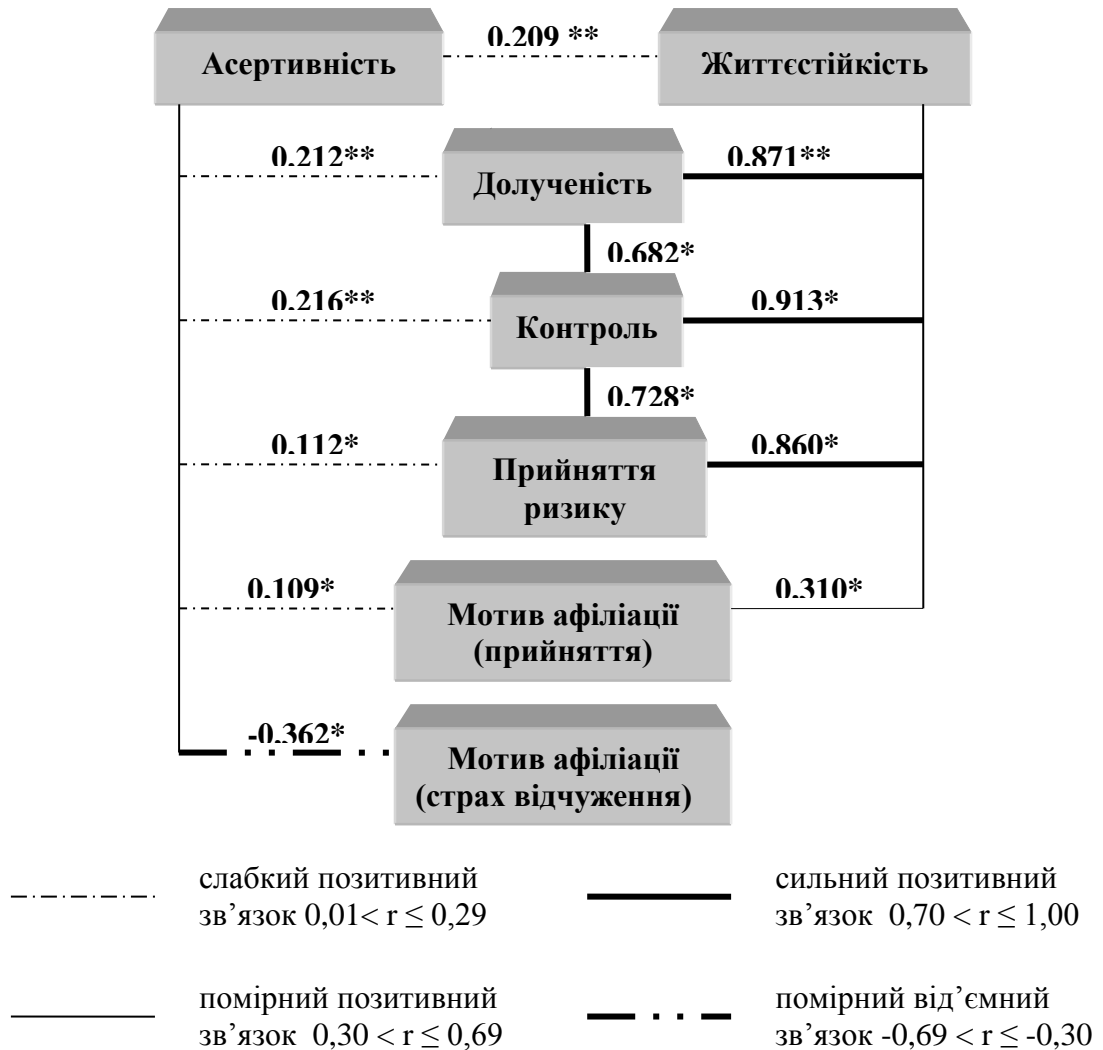


Рис. 3.5. – Кореляційна плеяда показників асертивності, конструкту життєстійкості та мотивів афіліації підлітків (рівень статистичної значущості  $p \leq 0,01$ \*\* та  $p \leq 0,05$ \*).

Позитивні кореляційні зв'язки між означеними показниками доводять інтегративність особистісних конструктів поля соціально-психологічної мобільності, що зумовлює полівалентність складних сценаріїв поведінки підлітків.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження із використанням методу суб'єктивного шкалування (техніки репертуарних решіток), спрямованого на реконструювання різних сфер суб'єктивного досвіду

людини та виявлення системи смислових конструктів різного рівня значущості дозволило скласти матрицю репертуарної решітки підлітків (Додаток В.2.)

Отже, результати емпіричного дослідження дозволяють припустити дефекти соціалізації школярів даної вікової групи у несталому соціальному середовищі. Розвиток підлітка має відбуватися через збагачення і перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела оптимальної адаптації у ситуації невизначеності. Проте недостатність навичок моделювання необхідних поведінкових сценаріїв у індивідуальному досвіді підлітка детермінує проблемність об'єктивації стратегій життєтворчості у реальному житті підлітка.

Суперечливий характер визначених тенденцій особистісного профілю підлітків може бути інтерпретований як гносеологічний результат діалектично «множинного світобачення» сучасного підлітка та як онтологія тенденційного буття – реального існування різних шляхів (типів, стратегій) життєвого самоздійснення особистості у період дорослішання.

### **3.3.3. Вікова динаміка виявлення особистісних конструктів у підлітковому віці**

Виявити тенденції становлення особистісних конструктів (personality constructs) у генезі підліткового віку дозволило застосування порівняльного методу (методу поперечних зрізів). Дослідження мало за мету емпіричне виявлення та співставлення змістових характеристик інтегративних особистісних конструктів підлітків 11–15 років.

Нульова гіпотеза ( $H_0$ ) даного етапу емпіричного дослідження обумовила припущення щодо відсутності статистично достовірних відмінностей у виявленні змістової сутності базових компонентів особистісних конструктів підлітками 11–15 років.

Альтернативна (експериментальна) гіпотеза (H1) означила припущення щодо значущості відмінностей у виявленні змістової сутності базових компонентів особистісних конструктів між різними віковими групами підлітків у генезі підліткового періоду.

Систематизація та узагальнення результатів дослідження параметрів динаміки психологічного профілю підлітків вибіркової сукупності у вимірах поля суб'єктивних сценаріїв активності дозволили зафіксувати тенденції змін (табл. 3.14).

Таблиця 3.14.

**Динаміка середніх величин особистісних конструктів (ОК) поля суб'єктивних сценаріїв активності підлітків**

Критерії аналізу Параметри аналізу	Середні величини (Mx) виявлення ОК у різних вікових групах			
	11 років (N=81)	12 років (N=123)	13 років (N=103)	14/ 15 років (N=163)
Суспільні мотиви	<b>14,5714</b>	<b>14,4923</b>	<b>13,6481</b>	<b>15,7500</b>
Мотиви морального самоствердження	<b>14,8143</b>	13,3846	12,4259	<b>14,7500</b>
Прагматичні (еґоїстичні) мотиви	13,2000	13,2154	<b>12,7407</b>	12,3750
Мотиви самореалізації	<b>13,9857</b>	<b>13,9846</b>	<b>12,7407</b>	<b>13,3750</b>
Неспецифічні мотиви	10,4000	10,9385	8,3148	11,3750
Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці	13,5429	13,3231	12,0000	<b>13,3750</b>
Мотиви еґоїстичного самоствердження	12,1714	11,8923	9,5926	11,1250
Мотиви спілкування	13,5429	<b>14,5538</b>	<b>13,3333</b>	12,0000
Мотиви виховання інших	13,0714	12,6462	9,9815	9,2500
Рівень суб'єктивного контролю	25,7500	27,0952	26,6400	<b>29,5000</b>
Раціональність як особистісний фактор	7,8235	<b>7,8621</b>	7,1852	7,7778
Готовність до ризику	4,5294	4,2759	<b>4,5556</b>	3,5764
Соціальний статус особистості	<b>7,5000</b>	6,3429	3,4444	3,0000
Гендерні означення	<b>0,8571</b>	0,6857	0,3333	0,5000
Вікові ознаки	0,5000	<b>0,6000</b>	0,1481	0,0000
Особистісні характеристики	5,0714	<b>8,0000</b>	5,1481	5,8333
Інтелектуальні ознаки	0,7143	<b>1,1429</b>	0,7407	0,3333
Соціальна поведінка	<b>2,0000</b>	1,6571	1,8519	<b>2,0000</b>



## Продовж. табл. 3.14

Інтереси, захоплення	<b>2,4286</b>	1,8571	1,3704	0,5000
Напрями професійної ідентифікації	0,0714	0,3143	0,2222	<b>0,3333</b>
Зовнішність	0,4286	<b>1,1429</b>	0,1481	0,0000
Ціннісні орієнтації	<b>0,2143</b>	0,1143	0,0000	0,0000

Ранжирування результатів первинного статистичного аналізу (середніх величин  $M_x$ ) вимірів поля суб'єктивних сценаріїв активності підлітків дозволило виявити, що мотиваційні спонуки відповідальної поведінки молодших підлітків (11 років) найбільш представлені мотивами морального самоствердження ( $M_x = 14,8143$ ), суспільними мотивами ( $M_x = 14,5714$ ) та мотивами самореалізації ( $M_x = 13,9857$ ). У мотиваційному полі відповідальної поведінки підлітків середньої вікової групи (12 років) на перший план виходять мотиви спілкування ( $M_x = 14,5538$ ), проте зберігається значущість суспільних мотиви ( $M_x = 14,4923$ ) та мотивів самореалізації у відповідальній поведінці ( $M_x = 13,9846$ ). Ієрархія мотивів відповідальної поведінки підлітків 13 років відзначається усталеністю сформованих тенденцій: домінують суспільні мотиви ( $M_x = 13,6481$ ) та мотиви спілкування ( $M_x = 13,3333$ ), значущими залишаються і мотиви самореалізації у відповідальній поведінці 13-річних підлітків ( $M_x = 12,7407$ ). Проте вагому роль серед мотивів даної групи підлітків набувають також прагматичні (егоїстичні) мотиви ( $M_x = 12,7407$ ). В означеному контексті не викликає сумнівів суперечливий характер виявлення відповідальної поведінки як складного, нелінійного особистісного феномену підліткового дорослішання, що поєднує елементи зовнішньої, соціальної відповідальності (нормативність поведінки, соціальний обов'язок, зобов'язання), яка починає формуватися у підлітковому віці, та елементи внутрішньої відповідальності (наявність певного рівня саморегуляції, самоконтролю і самооцінки, довільності у слідуванні зовнішнім нормам, поєднання організованості і самостійності), виявлення якої ускладнюється проявами пубертатної кризи вікового розвитку

(егоїстичні спонукання).

У мотиваційній сфері старших підлітків (14–15 років) зберігаються ключові моменти суб'єктивного розвитку: переважають суспільні мотиви ( $M_x = 15,7500$ ), мотиви морального самоствердження ( $M_x = 14,7500$ ) та мотиви самореалізації ( $M_x = 13,3750$ ); дана тенденція відповідає закономірній циклічності особистісного розвитку (і зокрема – розвитку мотиваційної сфери): ієрархія мотивів відповідальної поведінки старшої підліткової групи тотожна означеним тенденціям молодших підлітків. Крім того у підлітків 14–15 років набувають відносної значущості мотиви самопізнання у відповідальній поведінці ( $M_x = 13,3750$ ), що свідчить про позитивну динаміку суб'єктивного розвитку підлітків даної вікової групи.

Водночас співставлення загальних тенденцій становлення мотивів відповідальної поведінки підлітків у динаміці (Додаток Д.1.) дозволяє означити різну суб'єктивну цінність окремих мотивів у площині мотиваційного поля респондентів. Середні величини виявлення більшості мотивів (суспільних, морального самоствердження, самореалізації, неспецифічні мотиви, мотиви самопізнання у відповідальній поведінці та мотиви егоїстичного самоствердження) різко знижуються у період 13 років, а мотиви спілкування та виховання інших поступово знижують суб'єктивну цінність протягом періоду дорослішання.

З метою означення статистичної достовірності (значущості) результатів емпіричного дослідження був залучений метод однофакторного дисперсійного аналізу, коректність використання якого була перевірена за допомогою  $p$ -рівня критерію однорідності дисперсій Лівіня (Leven`s Test) (табл.3.15).

Порівняння розподілу емпіричних значень із застосуванням Leven`s Test дозволило констатувати, що дисперсії параметрів виявлення мотивів відповідальної поведінки підлітками різних вікових груп статистично достовірно не відрізняються ( $p$ -рівень значимості відмінностей  $> 0,05$ ), між ними не існує якісних відмінностей, а отже результати однофакторного

ANOVA можуть бути використані для порівняння середніх ( $M_x$ ) досліджуваних груп.

Таблиця 3.15.

**Дисперсійний однофакторний аналіз відмінностей між віковими групами підлітків у виявленні мотивів відповідальної поведінки**

Критерії аналізу  Типи мотивів відповідальної поведінки	Критерій однорідності дисперсій Ливиня		Значення однофакторного дисперсійного аналізу	
	Статистика Ливиня	Рівень значущості відмінностей $p$	F-критерій Фішера	Рівень значущості відмінностей $p$
Суспільні мотиви	0,002	1,000	1,423	0,237
Мотиви морального самоствердження	0,483	0,694	<b>6,744</b>	<b>0,0001</b>
Прагматичні (егоїстичні) мотиви	1,488	0,219	0,451	0,717
Мотиви самореалізації	1,730	0,162	1,708	0,167
Неспецифічні мотиви	1,206	0,309	<b>9,841</b>	<b>0,0001</b>
Мотиви самопізнання	0,366	0,778	<b>2,805</b>	<b>0,041</b>
Мотиви егоїстичного самоствердження	0,322	0,810	<b>6,185</b>	<b>0,0001</b>
Мотиви спілкування	0,434	0,729	1,891	0,132
Мотиви виховання інших	1,795	0,149	<b>8,873</b>	<b>0,0001</b>

В результаті дисперсійного однофакторного аналізу було виявлено, що у різних вікових групах підлітків статистично достовірно відрізняються середні величини ( $M_x$ ) таких мотивів відповідальної поведінки:

- неспецифічні мотиви ( $F = 9,841$  при  $p \leq 0,05$ ),
- мотиви виховання інших ( $F = 8,873$  при  $p \leq 0,05$ ),
- мотиви морального самоствердження ( $F = 6,744$  при  $p \leq 0,05$ ),
- мотиви егоїстичного самоствердження ( $F = 6,185$  при  $p \leq 0,05$ ),
- мотиви самопізнання ( $F = 2,805$  при  $p \leq 0,05$ ).

Найбільш значущими у порівнюваних групах є відмінності у виявленні неспецифічних мотивів, що зумовлюють переважно стиль поведінкової

активності, а не спрямованість. Статистично достовірними можна вважати відмінності між віковими групами у виявленні мотивів морального і егоїстичного самоствердження, що детермінує полімодальність суб'єктогенезу підлітків. Найменш виражені відмінності  $M_x$  мотивів самопізнання ( $F = 2,805$  при  $p \leq 0,05$ ). Інші мотиви відповідальної поведінки підлітків різних вікових груп (суспільні, прагматичні, мотиви самореалізації та мотиви спілкування) не мають статистично значущих якісних відмінностей ( $p > 0,05$ ), а  $M_x$  означених мотивів у порівнюваних групах відрізняються лише кількісно. Мотиви, через які розкриваються соціальні домагання підлітків (зокрема – суспільні мотиви, мотиви самореалізації), у віковій динаміці підліткового періоду генези буття якісно не змінюються, що підтверджує суперечливий характер тенденцій особистісного становлення підлітків.

В результаті узагальнення множинних попарних порівнянь із застосуванням критерію Шеффе (Scheffe test) були означені значущі статистичні відмінності у виявленні підлітками різних вікових груп видів мотивів відповідальної поведінки (табл.3.16.).

Таблиця 3.16.

**Значущі результати множинних порівнянь залежної змінної (види мотивів відповідальної поведінки) між групами підлітків (Scheffe test)**

Параметри аналізу Залежна змінна (види мотивів)	Вікова група		Різниця середніх (I-J)	Рівень значущості відмінностей $p$
	вік (I)	вік (J)		
Мотиви морального самоствердження	11	13	2,38836*	0,0001
Неспецифічні мотиви	11	13	2,08519*	0,001
	12	13	2,62365*	0,0001
	13	14	-3,06019*	0,046
Мотиви егоїстичного самоствердження	11	13	2,57884*	0,001
	12	13	2,29972*	0,007
Мотиви виховання інших	11	13	3,08995*	0,0001
	12	13	2,66467*	0,003

\* Різниця середніх значуща на рівні 0.05.

Було встановлено, що найбільш кардинальні зміни у виявленні мотивів відповідальної поведінки відбуваються між групами підлітків 11 – 13 років (при  $p \leq 0,05$ ). Існують статистично значущі якісні відмінності у виявленні означених мотивів відповідальної поведінки між групами 12 – 13 років (при  $p \leq 0,05$ ) та 13 – 14 років (при  $p \leq 0,05$ ). Таким чином, ключовим моментом розвитку мотивів відповідальної поведінки підлітків можна вважати 13 років. Між іншими віковими групами у виявленні мотивів відповідальної поведінки прослідковуються відмінності лише кількісного характеру.

Аналіз середніх величин ( $M_x$ ) виявлення показника рівня суб'єктивного контролю (див.табл.3.14) означив відносну збалансованість якостей спрямованості підлітків 11 років ( $M_x = 25,7500$  балів; межі виявлення ознаки за шкалою тесту означені діапазоном 18–26 балів), що свідчить про залежність респондентів від впливу ситуативних чинників на ствердження життєвої позиції та інваріантне тяжіння до екстернальності.

Подальша динаміка виявлення РСК у генезі підліткового періоду декларує домінування у підлітків 12–15 років екстернального вектору тлумачення стратегій власної поведінки.

Особливої уваги у даному контексті потребують старші підлітки 14 років, які демонструють найвищий рівень екстернальності (максимальна величина прояву показника у вибірці – 29,5000; межі виявлення ознаки за шкалою тесту означені діапазоном 27–35 балів), що детермінує атрибутивне пояснення підлітками даної вікової групи стратегій власної поведінки переважно впливом зовнішніх сил, пасивність у виявленні життєвої позиції.

За результатами використання однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA було доведено, що середні величини ( $M_x$ ) виявлення показника рівня суб'єктивного контролю у різних вікових групах підлітків статистично достовірно відрізняються ( $F = 3,853$  при  $p \leq 0,05$ ): підлітки на різних етапах дорослішання виявляють статистично достовірно різний рівень розвитку суб'єктивного контролю (табл.3.17).

**Дисперсійний однофакторний аналіз відмінностей між віковими групами підлітків у виявленні рівня суб'єктивного контролю**

Критерії аналізу	Критерій однорідності дисперсій Лівіня		Значення однофакторного дисперсійного аналізу	
	Статистика Лівіня	Рівень значущості відмінностей $p$	F-критерій	Рівень значущості відмінностей $p$
Рівень суб'єктивного контролю	1,086	0,374	<b>3,853</b>	<b>0,005</b>

В результаті множинних попарних порівнянь із застосуванням критерію Шеффе та виокремлення серед них достовірно значущих було встановлено, що між групами підлітків 11–14 років (різниця середніх – 3,28610\* при  $0,028 = p \leq 0,05$ ) та 13–14 років (різниця середніх – 2,65226\* при  $0,025 = p \leq 0,05$ ) існують статистично значущі якісні відмінності у виявленні РСК. Між іншими віковими групами у виявленні РСК відмінності означені лише кількісно. Означена тенденція на фоні зростання інтенсивності суспільних мотивів, мотивів морального самоствердження, самореалізації та самопізнання зумовлює суперечливий характер особистісного становлення 14-річних старших підлітків.

Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена виявив наявність взаємозв'язків між змінними «Вікова група» та показниками поля суб'єктивних сценаріїв активності підлітків, графічне зображення яких представлено у вигляді кореляційного графу (плеяди) значущих інтеркореляцій (рис.3.6.).

Виявлені у процесі кореляційного аналізу взаємозв'язки є слабкими ( $0,01 \leq r \leq 0,29$ ) і означають лише потенційні вектори та напрями (позитивний та негативний, від'ємний) розгортання мотиваційного простору відповідальної поведінки підлітків та рівня суб'єктивного контролю у генезі буття.

Вікова група		
Суспільні мотиви	0.202**	0.116*
Мотиви морального самоствердження	0.200**	0.106*
Прагматичні (еґоїстичні) мотиви	0.285**	0.209**
Мотиви самореалізації	-0.250**	0.252**
Рівень суб'єктивного контролю	0.189**	
		Неспецифічні мотиви
		Мотиви еґоїстичного самоствердження
		Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці
		Мотиви спілкування

Рис. 3.6. – Інтеркореляції змінних «Вікова група» та окремих параметрів поля суб'єктивних сценаріїв активності підлітків (рівень статистичної значущості  $p \leq 0,01^{**}$  та  $p \leq 0,05^*$ ).

Аналіз тенденцій динаміки середніх величин ( $M_x$ ) особистісних факторів прийняття рішень (ОФР) підлітків 11–15 років у площині розподілу часток раціональності та готовності до ризику в межах особистісного профілю респондентів (табл.3.18) виявив значне домінування раціональності (максимальне виявлення  $M_x = 7,8621$  у групі підлітків 12 років, мінімальне – 7,1852 у групі 13-річних підлітків), що свідчить про схильність підлітків до усталених моделей поведінки, які дозволяють їм більш впевнено почуватися у чітко визначених умовах життєдіяльності.

Рівень виявлення підлітками раціональності як особистісного фактору прийняття рішень є стало високим (властивий 53,57% – 57,15% респондентам), лише у віковій групі 13-річних підлітків переважна кількість респондентів (38,67%) демонструє середній рівень раціональності.

**Динаміка розвитку особистісних факторів прийняття рішень (ОФР)  
у підлітковому віці**

Вікові групи	11 років (N=81)	12 років (N=123)	13 років (N=103)	14 років (N=108)	15 років (N=55)
<b>Параметри ОФР</b>					
Середні величини (M <sub>x</sub> ) раціональності	7,8235	<b>7,8621</b>	7,1852	7,7778	7,2500
<b>Рівні виявлення раціональності як ОФР</b>					
Низький рівень	17,86%	19,05%	28%	21,74 %	7,14 %
Середній рівень	28,57%	25,40%	<b>38,67%</b>	32,61%	35,71%
Високий рівень	<b>53,57%</b>	<b>55,55%</b>	33,33%	<b>45,65%</b>	<b>57,15%</b>
Середні величини (M <sub>x</sub> ) готовності до ризику	4,5294	4,2759	<b>4,5556</b>	4,2778	2,8750
<b>Рівні виявлення готовності до ризику як ОФР</b>					
Низький рівень	42,86%	<b>73,02%</b>	44%	<b>73,91%</b>	<b>78,57%</b>
Середній рівень	<b>57,14%</b>	26,98%	<b>56%</b>	26,09%	21,43%
Високий рівень	0	0	0	0	0

Водночас у віковій групі 13 років набуває свого максимуму ( $M_x = 4,5556$ ) крива динаміки середніх величин виявлення підлітками готовності до ризику як генералізованої характеристики способів виходу суб'єкта із ситуацій невизначеності, що пояснює несталість варіативних поведінкових реакцій підлітків періоду пубертатної кризи у ситуаціях недоступності необхідних орієнтирів у прийнятті рішень і необхідності покладання на власний особистісний потенціал. Порівневий аналіз виявлення підлітками вибіркової сукупності готовності до ризику означає переважно низький рівень виявлення даного особистісного фактору прийняття рішень (властивий 73,02% – 78,57% 12-, 14- та 15-річних підлітків).

У групах підлітків 11 та 13 років розподіл часток респондентів із низьким та середнім рівнями виявлення готовності до ризику відзначається відносною перевагою середнього рівня (57,14% та 56% відповідно). Високий рівень виявлення готовності до ризику як особистісного фактору прийняття рішень підлітками не виявляється. Означене дозволяє констатувати, що



підлітки невпевнено почуваються у ситуаціях, які вимагають прояву ініціативи, творчої активності, відповідальності за прийняті рішення.

Дослідження значущості відмінностей у середніх значеннях емпіричних даних було виконане із застосуванням однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA. Визначення однорідності дисперсій порівнюваних груп (значення критерію Лівіня 1,998 при  $0,101 = p > 0,05$ ), зумовило коректність використання однофакторного ANOVA для порівняння  $M_x$  (табл.3.19.).

Таблиця 3.19.

**Дисперсійний однофакторний аналіз відмінностей між віковими групами підлітків у виявленні особистісних факторів прийняття рішень**

Критерії аналізу Параметри аналізу	Критерій однорідності дисперсій Лівіня		Значення однофакторного дисперсійного аналізу	
	Статистика Лівіня	Рівень значущості відмінностей $p$	F-критерій	Рівень значущості відмінностей $p$
Раціональність як особистісний фактор	1,998	<b>0,101</b>	0,417	0,796
Готовність до ризику	1,203	<b>0,315</b>	1,465	0,219

Співставлення значень однофакторного дисперсійного аналізу дозволило встановити, що відмінності  $M_x$  виявлення показників раціональності ( $F = 0,417$  при  $0,796 = p > 0,05$ ) та готовності до ризику ( $F = 1,465$  при  $0,219 = p > 0,05$ ) у різних вікових групах підлітків статистично достовірно не відрізняються, тобто  $M_x$  особистісних факторів прийняття рішень порівнюваних груп відрізняються лише кількісно. Означене доводить, що динаміка розвитку особистісних факторів прийняття рішень (раціональність та готовність до ризику) не має статистично значущих конструктивних змін протягом підліткового періоду (11–15 років).

Аналіз середніх величин ( $M_x$ ) виявлення елементів симптомокомплексу раціональності у генезі підліткового періоду особистісного становлення (табл.3.20.) дозволив зафіксувати максимальність прояву у молодшому підлітковому віці (11 років) мрійливості ( $M_x = 0,5882$ ) та незалежності ( $M_x =$

1,7059). Мінімумом представленим конструктом суб'єктивного профілю респондентів даної вікової групи є самостійність ( $M_x = 1,1176$ ).

Таблиця 3.20.

### Динаміка симптомокомплексу раціональності у підлітковому віці

Параметри раціональності \ Вікові групи	11 років (N=81)	12 років (N=123)	13 років (N=103)	14 років (N=108)	15 років (N=55)
	<b>Середні величини (<math>M_x</math>)</b>				
Обережність	2,4706	2,3448	<b>2,5556</b>	2,1667	2,1250
Нерішучість	1,3529	1,1379	1,2963	1,2778	<b>1,6250</b>
Залежність від обставин	1,2353	1,2069	0,9259	1,0000	<b>1,2500</b>
Прагматичність	3,9412	3,5172	3,8889	4,3889	<b>4,6250</b>
Наполегливість	0,7647	0,6897	<b>0,8148</b>	0,7222	0,6250
Імпульсивність	4,1176	<b>4,3448</b>	4,0370	3,6111	3,3750
Рішучість	1,4706	<b>1,8621</b>	1,5556	1,6667	0,8750
Самостійність	1,1176	1,1724	1,2963	<b>1,5556</b>	1,2500
Мрійливість	<b>0,5882</b>	0,5517	0,5556	0,3333	0,2500
Нестійкість намірів	2,0000	2,2414	<b>2,7037</b>	1,5556	2,3750
Незалежність	<b>1,7059</b>	1,5862	1,7037	1,6111	1,5000
Цілеспрямованість	1,4118	1,2759	0,9259	<b>2,0000</b>	1,5000
Схильність до прогнозування майбутнього	1,8824	1,6207	2,1111	2,0000	<b>2,1250</b>
Готовність до ризику	0,5294	0,6897	0,4444	0,8333	<b>0,8750</b>

Підліткам 12 років притаманне максимальне виявлення конструктивів імпульсивності ( $M_x = 4,3448$ ) і рішучості ( $M_x = 1,8621$ ). Найменшого рівня розвитку протягом даного періоду набувають такі конструкти як нерішучість ( $M_x = 1,1379$ ), прагматичність ( $M_x = 3,5172$ ) та схильність до прогнозування майбутнього ( $M_x = 1,6207$ ). Означений профіль детермінант зумовлює максималізм реакцій підлітків даної вікової групи, емоційну несталість та низький рівень саморегуляції у ситуаціях вибору.

Групі 13-річних підлітків властиве суперечливе поєднання таких конструктивів як обережність ( $M_x = 2,5556$ ) та наполегливість ( $M_x = 0,8148$ ), що пояснюється максимальним виявленням у динаміці нестійкості намірів ( $M_x = 2,7037$ ). Мінімумом підлітки даної вікової групи залежні від обставин ( $M_x =$

0,9259); мало вираженими є такі конструкти як цілеспрямованість ( $M_x = 0,9259$ ) та схильність до ризику ( $M_x = 0,4444$ ), що пояснює непередбачуваний (а часто і неадаптивний) характер поведінки підлітків пубертатного періоду.

Старшим підліткам 14 років більш властиві конструктивні елементи симптомокомплексу раціональності: самостійність ( $M_x = 1,5556$ ) та цілеспрямованість ( $M_x = 2,0000$ ) при мінімальному виявленні конструкту нестійкості намірів ( $M_x = 1,5556$ ). Проте у віці 15 років особистісний профіль підлітків повертає ознаки суперечливої полімодальності: максимально виявляються нерішучість ( $M_x = 1,6250$ ) та готовність до ризику ( $M_x = 0,8750$ ), залежність від обставин ( $M_x = 1,2500$ ) та прагматичність ( $M_x = 4,6250$ ) і схильність до прогнозування майбутнього ( $M_x = 2,1250$ ). Крім того мінімально вираженими у генезі є конструкти обережності ( $M_x = 2,1250$ ), наполегливості ( $M_x = 0,6250$ ), рішучості ( $M_x = 0,8750$ ) та незалежності ( $M_x = 1,5000$ ); знижується і  $M_x$  імпульсивності ( $M_x = 3,3750$ ) та мрійливості ( $M_x = 0,2500$ ). В цілому динамічні тенденції генези суб'єктивного профілю раціональності підлітків 15 років характеризуються дезадаптивністю та хаотичністю.

Використання однофакторного дисперсійного аналізу для порівняння  $M_x$ , коректність якого перевірена застосуванням критерію однорідності дисперсій Лівіня при  $p > 0,05$ , дозволило зафіксувати статистичну значущість достовірних відмінностей між віковими групами лише за фактором цілеспрямованості ( $F = 3,697$  при  $0,008 = p \leq 0,05$ ). Інші елементи симптомокомплексу раціональності (при  $p > 0,05$ ) у різних вікових групах підлітків статистично достовірно не відрізняються, тобто  $M_x$  виявлення даних особистісних факторів у порівнюваних групах відрізняються лише кількісно.

Метод апостеріорних множинних порівнянь із використанням критерію достовірно значущої різниці (ДЗР) Тьюки (табл.3.21.) підтвердив статистично достовірні якісні відмінності між групами підлітків 13–14 років за параметрами цілеспрямованості (різниця середніх  $1,14815^*$  при  $p = 0,042 \leq$

0,05) та нестійкості намірів (різниця середніх  $-1,07407^*$  при  $0,002 = p \leq 0,05$ ), що означає позитивну динаміку розвитку даних особистісних конструктів у генезі буття підлітків.

Таблиця 3.21.

**Значущі результати множинних порівнянь залежних змінних симптомокомплексу раціональності між групами підлітків**

Залежні змінні	Параметри аналізу	Вікова група		Різниця середніх (I-J)	Рівень значущості відмінностей $p$
		(I) вік	(J) вік		
<b>Критерій достовірно значущої різниці (ДЗР) Тьюки</b>					
Нестійкість намірів		13	14	1,14815*	0,042
Цілеспрямованість		13	14	-1,07407*	0,002
* Різниця середніх значуща на рівні 0.05.					

Проте відсутність подальшого розвитку даних елементів та відносна сталість інших параметрів симптомокомплексу раціональності підлітків дозволяють констатувати несистемність розвитку суб'єктивного потенціалу школярів періоду дорослішання і відсутність загальної конструктивної динаміки особистісного становлення підлітків у площині раціональної поведінки поза контекстом цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу.

Контент-аналіз суб'єктивного профілю ментальної самопрезентації підлітків, форматування якого здійснювалося за допомогою методики вільного опису та тесту двадцяти тверджень «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партланда (модифікованого Т.В. Румянцевою), дозволив дослідити динаміку змістових характеристик самоідентичності (Додаток Д.2.) особистості підлітків (особистісної рефлексивності).

Аналіз середніх величин ( $M_x$ ) виявлення елементів особистісного профілю у різних вікових групах підлітків зафіксував найбільшу полівекторність ментальної самопрезентації молодших підлітків: крива динаміки таких змістових характеристик его-ідентичності підлітків як соціальний статус ( $M_x = 7,5000$ ), інтереси, захоплення ( $M_x = 2,4286$ ), соціальна поведінка ( $M_x = 2,0000$ ), гендерні ознаки ( $M_x = 0,8571$ ) ціннісні

орієнтації ( $M_x = 0,2143$ ) досягає максимуму прояву у молодшому підлітковому віці (11 років). Мінімумом представленим конструктом особистісного профілю респондентів даної вікової групи є напрями професійної ідентифікації ( $M_x = 0,0714$ ), оскільки визначення профілізації навчання не сприймається молодшими підлітками як актуальна проблема.

У ментальних самопрезентаціях підлітків 12 років смислові акценти (максимальні показники  $M_x$ ) зміщуються на означення вікових ( $M_x = 0,6000$ ) та особистісних характеристик ( $M_x = 8,0000$ ), інтелектуальних ознак ( $M_x = 1,1429$ ) та зовнішності ( $M_x = 1,1429$ ), що зумовлено необхідністю осмислення підлітками варіантів самоствердження у групі однолітків. Прояви соціальної поведінки ( $M_x = 1,6571$ ) та ціннісні орієнтації особистості ( $M_x = 0,1143$ ) найменш представлені у самоописах підлітків даної вікової групи; означена тенденція детермінує деструктивні (неадаптивні) сценарії поведінки підлітків.

Найбільш нейтральними (формалізованими) є самопрезентації підлітків 13–14 років, у яких не представлено жодного смислового акценту (максимумів кривої динаміки змістових характеристик). Найменше уваги підлітки 13 років (порівняно із підлітками інших вікових груп) приділяють гендерним означенням ( $M_x = 0,3333$ ), а підлітки 14 років – віковим ознакам ( $M_x = 0,0400$ ), особистісним характеристикам ( $M_x = 4,5200$ ), інтересам та захопленням ( $M_x = 1,2400$ ), а також зовнішності ( $M_x = 0,0800$ ). Ціннісні орієнтації як потенційні складові ідентифікаційного профілю підлітки 13–14 років ігнорують, що спричиняє ускладнення реалізації потенційних можливостей суб'єктогенезу у ситуації екзистенційного вибору.

Основними векторами особистісного розвитку підлітки 15 років означають (максимальні показники виявлення  $M_x$ ) соціальну поведінку ( $M_x = 2,0000$ ) та професійну ідентифікацію ( $M_x = 0,3333$ ), що узгоджується із інтегративними тенденціями адаптивного суб'єктогенезу старших підлітків. Мінімумом презентовані підлітками даної вікової групи контент-блоки «Соціальний статус особистості» ( $M_x = 3,0000$ ) та «Інтелектуальні ознаки»

( $M_x = 0,3333$ ), а такі категорії як «Вікові ознаки», «Зовнішність» та «Ціннісні орієнтації» 15-річні підлітки взагалі ігнорують.

Однофакторний дисперсійний аналіз виявив значущі достовірні відмінності між віковими групами лише за фактором «Гендерні означення» ( $F = 2,876$  при  $0,027 = p \leq 0,05$ ). Середні величини ( $M_x$ ) інших структурних одиниць ментальної самопрезентації підлітків у порівнюваних групах відрізняються лише кількісно, що засвідчує відсутність позитивної динаміки у формуванні еґо-ідентичності підлітків.

Уточнення отриманих емпіричних даних із використанням непараметричного рангового критерію Н Краскалла-Уоллеса (Kruskal-Wallis H-Test), який дозволяє перевірити гіпотези щодо відмінностей більше двох вибірок за рівнем вираження досліджуваної ознаки [307, с.177], виявило статистично значущі відмінності між віковими групами підлітків (табл.3.22.) у рівні вираження таких ознак особистісного профілю як соціальний статус особистості, вікові ознаки, зовнішність та ціннісні орієнтації (при  $p \leq 0,05$ ).

*Таблиця 3.22.*

**Статистично значущі результати Kruskal-Wallis H-Test рівня вираження параметрів ментальної самопрезентації у вікових групах підлітків**

Параметри особистісного профілю	Критерій Краскалла-Уоллеса для незалежних вибірок
Соціальний статус особистості	<b>0,0001</b>
Вікові ознаки	<b>0,001</b>
Зовнішність	<b>0,0001</b>
Ціннісні орієнтації	<b>0,034</b>

Інші контент-блоки ментальної самопрезентації (і зокрема – детермінанти суб'єктивних стратегій поведінкових сценаріїв респондентів: особистісні та інтелектуальні ознаки, конструкти соціальної поведінки, інтереси і захоплення) у вікових групах підлітків статистично значимо не відрізняються ( $p > 0,05$ ), що означає відсутність конструктивних змін особистісного профілю підлітків у віковій генезі періоду дорослішання.

Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена виявив наявність від'ємних взаємозв'язків між змінними «Вікові групи» та компонентами суб'єктивного профілю ідентичності підлітків, сила яких дозволяє виокремити дві підгрупи кореляцій:

- взаємозв'язки слабкої сили ( $-0,29 < r \leq -0,01$ ) між змінними «Вікові групи» та контент-блоками «Інтелектуальні ознаки» ( $r = -0,202$ ) і «Вікові ознаки» ( $r = -0,287$ ) на достатньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,05$ ); а також контент-блоками «Інтереси, захоплення» ( $r = -0,274$ ) і «Гендерні означення» ( $r = -0,264$ ) на середньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ );
- взаємозв'язки помірної сили ( $-0,69 < r \leq -0,03$ ) між змінними «Вікові групи» та контент-блоками «Ціннісні орієнтації» ( $r = -0,340$ ), «Напрями професійної ідентифікації» ( $r = -0,372$ ) та «Соціальний статус» ( $r = -0,377$ ) на середньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ ).

Динаміка особистісних конструктів підлітків прослідковується і у межах поля міжособистісної взаємодії. Систематизація та узагальнення результатів дослідження параметрів динаміки психологічного профілю підлітків вибіркової сукупності дозволили зафіксувати тенденції змін (табл. 3.23).

Аналіз результатів психодіагностичного вимірювання базових мотиваційних тенденцій афіліації (прагнення до прийняття та страху відчуження) у вікових групах підлітків вибіркової сукупності означив максимальний рівень ( $M_x = 16,6423$ ) прагнення до зближення у групі підлітків 12 років, яким найбільш притаманне паритетне ставлення до Інших. Мінімально дана тенденція виявляється у підлітків 11 років ( $M_x = 14,0930$ ), комунікативний досвід яких не виключає маніпулювання партнерами по спілкуванню на фоні дезінтегрованого рівня мотивації афіліації. Цій же віковій групі підлітків властиве найбільш інтенсивне виявлення чутливості (страху) щодо відчуження ( $M_x = 14,6977$ ), що посилює пошук

конструктивних шляхів зближення із оточенням задля налагодження міжособистісного спілкування. Мінімально страх відчуження виявляється у мотиваційній сфері старших підлітків 14 років ( $M_x = 11,5833$ ), в онтогенезі яких активно реалізуються тенденції персонального самоствердження і самореалізації.

Таблиця 3.23.

**Динаміка середніх величин особистісних конструктивів (ОК)  
поля міжособистісної взаємодії підлітків**

Критерії аналізу Параметри аналізу	Середні величини ( $M_x$ ) виявлення ОК у різних вікових групах				
	11 років (N=81)	12 років (N=123)	13 років (N=103)	14 років (N=108)	15 років (N=55)
Прагнення до зближення	14,0930	<b>16,6423</b>	14,4757	14,7222	14,7091
Чутливість (страх) щодо відчуження	<b>14,6977</b>	13,6829	13,1942	11,5833	12,0000
Запальність	5,3125	5,1818	<b>5,5417</b>	4,1200	4,1667
Наступальність	4,8125	<b>4,9091</b>	4,0417	4,2400	3,8333
Уразливість	<b>5,1875</b>	4,4545	4,5833	3,0000	3,5000
Непоступливість	3,3750	<b>4,7576</b>	3,4583	3,2800	4,1667
Безкомпромісність	6,6875	6,5152	7,5000	<b>8,4800</b>	8,1667
Мстивість	4,5625	<b>4,6061</b>	3,7083	3,0000	3,8333
Нетерпимість	<b>4,1250</b>	3,6061	3,4167	2,6800	2,5000
Підозріливість	<b>4,6250</b>	4,5758	4,5833	3,7600	4,1667
Позитивна агресивність	7,6875	<b>9,6667</b>	7,3750	7,6800	9,0000
Негативна агресивність	<b>8,3750</b>	8,2727	6,7917	5,6400	5,8333
Конфліктність	<b>21,8750</b>	20,3030	<b>21,8750</b>	19,4000	20,0000
Конкуренція	<b>5,9355</b>	5,1014	5,7619	5,4884	4,5000
Уникання	5,0968	5,0725	<b>5,1429</b>	5,0233	4,7500
Пристосування	5,8387	6,8986	6,0714	6,6047	<b>7,3750</b>
Співпраця	5,7742	<b>6,5072</b>	5,9286	5,9070	5,8750
Компроміс	6,5161	6,3478	6,7381	6,9070	<b>7,3750</b>

Співставлення часток мотивів прагнення до зближення та страх відчуження у профілі мотивації афіліації підлітків різних вікових груп дозволило означити амбівалентність (відносну рівність, розбалансованість) мотиваційних тенденцій у підлітків 11 та 13 років (коефіцієнти співвіднесення 1,0429 та 1,0971 відповідно); в інших вікових групах підлітків



виявляється відносна збалансованість мотивів афіліації (максимальне виявлення (коефіцієнт 1,2710) у підлітків 14 років), що є найбільш конструктивним для особистісного розвитку.

Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена виявив наявність взаємозв'язків між змінними «Вікова група» та «Мотиви афіліації», графічне зображення яких представлено у вигляді кореляційного графу (плеяди) значущих інтеркореляцій (рис.3.7.).

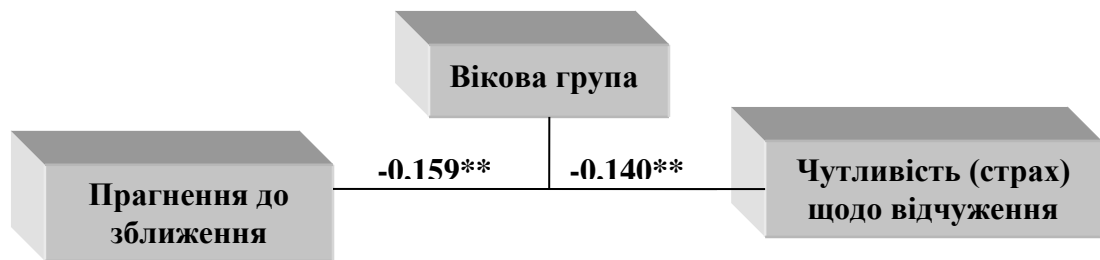


Рис. 3.7. – **Інтеркореляції змінних «Вікова група» та «Мотиви афіліації»** (рівень статистичної значущості  $p \leq 0,01^{**}$ )

Виявлені у процесі кореляційного аналізу взаємозв'язки є від'ємними за напрямом і слабкими за силою ( $-0,29 < r \leq -0,01$ ) і означають потенційні вектори розгортання мотиваційного простору підлітків у генезі буття.

Перевірка результатів емпіричного дослідження із залученням критерію однорідності дисперсій Лівіня (табл.3.24.) визначила однорідність у порівнюваних групах дисперсій мотивів афіліації за шкалою «Прагнення до зближення» ( $0,674 = p > 0,05$ ), що дозволяє коректно використати однофакторний дисперсійний метод для встановлення значущості відмінностей у рівні розвитку означеної змінної.

Дисперсійний аналіз виявив, що  $M_x$  мотивів афіліації за шкалою «Прагнення до зближення» у різних вікових групах підлітків статистично достовірно відрізняються ( $F = 4,436$  при  $p \leq 0,05$ ) : підлітки на різних етапах дорослішання демонструють статистично достовірно різний рівень розвитку мотиву афіліації за шкалою «Прагнення до зближення».

Таблиця 3.24.

**Дисперсійний однофакторний аналіз відмінностей мотивів афіліації між віковими групами підлітків**

Типи мотивів афіліації	Критерій аналізу	Критерій однорідності дисперсій Лівіня		Значення однофакторного дисперсійного аналізу	
	Статистика Лівіня	Рівень значущості відмінностей $p$	F-критерій	Рівень значущості відмінностей $p$	
Прагнення до зближення	0,585	<b>0,674</b>	<b>4,436</b>	<b>0,002</b>	
Чутливість (страх) щодо відчуження	3,266	0,012	6,686	0,000	

Підтвердження статистичної значущості відмінностей мотивів афіліації за шкалою «Чутливість (страх) щодо відчуження» у вікових групах підлітків забезпечив односторонній дисперсійний аналіз із урахуванням критерію Краскала-Уоллеса (табл. 3.25).

Таблиця 3.25.

**Односторонній дисперсійний аналіз Kruskal-Wallis H-Test рівня вираження мотивів афіліації у вікових групах підлітків**

Типи мотивів афіліації	Критерій Краскала-Уоллеса для незалежних вибірок
Прагнення до зближення	<b>0,001</b>
Чутливість (страх) щодо відчуження	<b>0,0001</b>

Непараметричний H-критерій засвідчив статистично достовірно значущий рівень відмінностей мотивів афіліації за шкалою «Прагнення до зближення» та шкалою «Чутливість (страх) щодо відчуження» ( $p \leq 0,05$ ) між віковими групами підлітків, що підтверджує зв'язок між віком особистості та вектором мотивації афіліації респондентів вибіркової сукупності.

Метод множинних попарних (апостеріорних) порівнянь із використанням критерію достовірно значущої різниці (ДЗР) Тьюки (табл.3.26.) дозволяє стверджувати, що у виявленні мотивів афіліації за шкалою «Прагнення до зближення» ключовим моментом динаміки ознаки є період 12 років (період максимального  $M_x$ ), тоді як для мотиву афіліації за

шкалою «Чутливість (страх) щодо відчуження» статистично достовірні відмінності пов'язані із періодом 14 років (періодом мінімального  $M_x$ ).

Таблиця 3.26.

**Значущі результати множинних порівнянь залежних змінних мотивів афіліації між групами підлітків**

Залежні змінні	Параметри аналізу		Вікова група		Різниця середніх (I-J)	Рівень значущості відмінностей $p$
	(I) вік	(J) вік	(I) вік	(J) вік		
<b>Критерій достовірно значущої різниці (ДЗР) Тьюки</b>						
Прагнення до зближення	11	12			-2,54925*	<b>0,021</b>
	12	13			2,16655*	<b>0,006</b>
		14			1,92005*	<b>0,019</b>
Чутливість (страх) щодо відчуження	11	14			3,11434*	<b>0,001</b>
		15			2,69767*	<b>0,012</b>
	12	14			2,09959*	<b>0,001</b>
	13	14			1,61084*	<b>0,038</b>
* Різниця середніх значуща на рівні 0.05.						

Аналіз середніх величин ( $M_x$ ) виявлення параметрів особистісної агресивності у різних вікових групах підлітків (11–15 років) зафіксував найбільшу напруженість особистісного профілю молодших підлітків: крива динаміки (Додаток Д.3.) таких змістових характеристик особистісної агресивності як уразливість ( $M_x = 5,1875$ ), нетерпимість ( $M_x = 4,1250$ ) та підозріливість ( $M_x = 4,6250$ ) досягає максимуму прояву і відображує суперечливі поведінкові тенденції у молодшому підлітковому віці (11 років). Найбільш представленими у поведінкових сценаріях 11-річних підлітків також є вектори негативної агресивності ( $M_x = 8,3750$ ) та загальної конфліктності ( $M_x = 21,8750$ ).

Досить складним у генезі особистісного буття підлітків є також період 12 років, означений максимумом виявлення  $M_x$  таких змістових характеристик особистісної агресивності як наступальність ( $M_x = 4,9091$ ), непоступливість ( $M_x = 4,7576$ ) та мстивість ( $M_x = 4,6061$ ). Проте вектор агресивності 12-річних підлітків має позитивне спрямування ( $M_x = 9,6667$ ), що зумовлює готовність до компромісу у вирішенні конфліктних ситуацій (безкомпромісність як параметр особистісної агресивності у даній віковій

групі виявляється мінімально ( $M_x = 6,5152$ ) порівняно із іншими віковими групами).

Особливим смисловим акцентом профілю особистісної агресивності та конфліктності підлітків 13 років є високий рівень (максимальні показники  $M_x$ ) запальності ( $M_x = 5,5417$ ) та загальна конфліктність ( $M_x = 21,8750$ ) респондентів даної вікової групи.

Найбільш адаптивною (безконфліктною), згідно із даними психодіагностичного вимірювання, є поведінка підлітків 14 років, профіль особистісної агресивності яких відзначений максимумом кривої динаміки безкомпромісності. Інші параметри симптомокомплексу агресивності (у тому числі й вектор загальної конфліктності) у системі особистісних конструктів 14-річних підлітків представлені мінімально.

Профіль особистісної агресивності підлітків 15 років є досить нейтральним: мінімально вираженими виявилися такі параметри як наступальність ( $M_x = 3,8333$ ) та нетерпимість ( $M_x = 2,5000$ ); максимальні показники  $M_x$  у структурі симптомокомплексу агресивності та конфліктності 15-річних підлітків відсутні.

Встановлення значущості відмінностей у рівні розвитку особистісної агресивності та конфліктності підлітків різних вікових груп було здійснено за допомогою однофакторного дисперсійного методу ANOVA та одностороннього дисперсійного аналізу за методом Краскала-Уоллеса.

Аналіз результатів емпіричного дослідження із залученням критерію однорідності дисперсій Лівіня (табл.3.27.) дозволив виокремити параметри профілю особистісної агресивності підлітків, дисперсії яких у порівнюваних вікових групах не мають якісних відмінностей (при  $p > 0,05$ ) і відносно яких може бути коректно використаний метод ANOVA.

Однофакторний дисперсійний аналіз виявив статистично достовірні значущі відмінності між  $M_x$  у різних вікових групах підлітків за такими параметрами як уразливість ( $F = 3,782$  при  $0,007 = p < 0,05$ ), мстивість ( $F =$

3,168 при  $0,017 = p < 0,05$ ) та негативна агресивність ( $F = 3,788$  при  $0,007 = p < 0,05$ ).

Таблиця 3.27.

**Дисперсійний однофакторний аналіз відмінностей особистісної агресивності і конфліктності між віковими групами підлітків**

Критерій аналізу	Критерій однорідності дисперсій Лівія		Значення однофакторного дисперсійного аналізу	
	Статистика Лівія	Рівень значущості відмінностей $p$	F-критерій	Рівень значущості відмінностей $p$
Запальність	1,127	<b>0,348</b>	2,021	0,097
Наступальність	2,521	0,046	0,949	0,439
Уразливість	1,787	<b>0,137</b>	<b>3,782</b>	<b>0,007</b>
Непоступливість	1,226	<b>0,305</b>	2,357	0,059
Безкомпромісність	3,173	0,017	3,525	0,010
Мстивість	1,641	<b>0,170</b>	<b>3,168</b>	<b>0,017</b>
Нетерпимість	0,771	<b>0,547</b>	2,187	0,076
Підозріливість	3,900	0,006	0,882	0,478
Позитивна агресивність	2,298	<b>0,064</b>	1,906	0,115
Негативна агресивність	1,966	<b>0,106</b>	<b>3,788</b>	<b>0,007</b>
Конфліктність	2,180	0,077	1,272	0,286

Підтвердження статистичної значущості відмінностей елементів структури симптомокомплексу особистісної агресивності та конфліктності у вікових групах підлітків забезпечив непараметричний (ранговий) односторонній дисперсійний аналіз Краскалла-Уоллеса (табл. 3.28.), який дозволяє перевірити відмінності між вибірками (віковими групами підлітків) за рівнем вираження досліджуваної ознаки.

Встановлено, що рівень вираження уразливості, непоступливості, безкомпромісності та мстивості ( $p \leq 0,05$ ) у різних вікових групах підлітків статистично достовірно відрізняється. Крім того підлітки на різних етапах дорослішання демонструють статистично достовірно різний рівень розвитку позитивної та негативної агресивності. Рівень виявлення інших параметрів симптомокомплексу особистісної агресивності та конфліктності у різних вікових групах підлітків статистично значимо не відрізняється (при  $p > 0,05$ ).

Таблиця 3.28.

**Односторонній дисперсійний аналіз Kruskal-Wallis H-Test  
рівня вираження особистісної агресивності і конфліктності  
у вікових групах підлітків**

Критерії аналізу	Критерій Краскала-Уоллеса для незалежних вибірок
<b>Параметри аналізу особистісної агресивності</b>	
Запальність	0,112
Наступальність	0,417
Уразливість	<b>0,014</b>
Непоступливість	<b>0,025</b>
Безкомпромісність	<b>0,003</b>
Мстивість	<b>0,003</b>
Нетерпимість	0,122
Підозрливість	0,380
Позитивна агресивність	<b>0,049</b>
Негативна агресивність	<b>0,001</b>
Конфліктність	0,292

Метод множинних попарних (апостеріорних) порівнянь із використанням критерію ДЗР Тьюки (табл.3.29.) дозволяє стверджувати, що у виявленні уразливості, безкомпромісності, мстивості та негативної агресивності (як елементів симптомокомплексу особистісної агресивності та конфліктності) статистично достовірні відмінності (при  $p \leq 0,05$ ) пов'язані із періодом 14 років (періодом мінімального  $M_x$ ).

Таблиця 3.29.

**Значущі результати множинних порівнянь залежних змінних  
особистісної агресивності і конфліктності між групами підлітків**

Параметри аналізу	Вікова група		Різниця середніх (I-J)	Рівень значущості відмінностей $p$
	(I) вік	(J) вік		
<b>Залежні змінні</b>				
<b>Критерій достовірно значущої різниці (ДЗР) Тьюки</b>				
Уразливість	11		2,18750*	<b>0,008</b>
	12	14	1,45455*	<b>0,054</b>
	13		1,58333*	<b>0,050</b>
Безкомпромісність	12	14	-1,96485*	<b>0,008</b>
Мстивість	12	14	1,60606**	<b>0,014</b>
Негативна агресивність	11		2,73500**	<b>0,041</b>
	12	14	2,63273*	<b>0,011</b>

Аналіз максимальних показників  $M_x$  типів поведінки особистості у конфліктах у віковій динаміці підліткового періоду генези буття (11–15 років) означив найбільшу схильність молодших підлітків до конкуренції ( $M_x = 5,9355$ ), основними вимірами якої є зосередженість особистості на власних інтересах, що детерміновано у тому числі й активними тенденціями особистісної агресивності та конфліктності 11-річних підлітків. У комплексі суб'єктивних способів реагування підлітків 11 років у ситуації конфлікту найбільш представленим є компроміс ( $M_x = 6,5161$ ).

Максимумом виявлення  $M_x$  у поведінці підлітків 12 років означено співпрацю ( $M_x = 6,5072$ ), що свідчить про готовність підлітків даної вікової групи до активної взаємодії та толерантного ставлення до інтересів інших людей. Найбільш вираженим способом реагування у конфлікті 12-річних підлітків є пристосування ( $M_x = 6,8986$ ). В цілому ж підлітки 12 років у ситуації конфлікту схильні до активних адаптивних дій.

Поведінка у конфлікті підлітків 13 – 14 років переважно зорієнтована на компроміс ( $M_x = 6,7381$  та  $M_x = 6,9070$  відповідно); у поведінці підлітків 15 років найбільш представленими є такі способи реагування у ситуації конфлікту як пристосування і компроміс ( $M_x = 7,3750$ ), означені максимумом виявлення  $M_x$ . Виявлена тенденція свідчить про інтегрованість у поведінкових сценаріях підлітків зосередженості на власних інтересах та уважного ставлення до інтересів інших людей.

Найменше підлітки 11–14 років схильні до уникнення конфліктних ситуацій (максимум  $M_x$  уникнення 5,1429 виявляється у поведінці підлітків 13 років). Старші підлітки 15 років найменше використовують при розв'язанні конфліктної ситуації конкуренцію ( $M_x = 4,5000$ ).

Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена виявив зв'язок між віковою групою респондентів і компромісом ( $r = 0,148^*$ ) як способом реагування підлітків у ситуації конфлікту на достатньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,05^*$ ). Виявлений взаємозв'язок є слабким ( $0,01 < r \leq 0,29$ ) і означає потенційний напрям

позитивного розвитку стратегії компромісу у поведінковому профілі підлітків.

Однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA, коректність застосування якого перевірено із залученням критерію однорідності дисперсій Лівіня (при  $p > 0,05$ ), засвідчив, що відмінності між віковими групами у виявленні типів поведінки у конфлікті є статистично не значущими:  $M_x$  порівнюваних величин відрізняються лише кількісно. А отже у процесі дорослішання динаміка соціальної поведінки підлітків різних вікових груп у ситуації конфлікту є лише потенційно означеною (кількісною) і не реалізується у якісних статистично достовірних зрушеннях поведінкового профілю суб'єктогенезу.

Дослідження динаміки особистісних конструктів *поля соціально-психологічної мобільності* респондентів дозволило уточнити тенденції розвитку більш складних сценаріїв поведінки підлітків (табл.3.30.).

Аналіз максимальних показників ( $M_x$ ) типів копінг-поведінки особистості у віковій динаміці підліткового періоду генези буття (Додаток Д.4.) означив схильність молодших підлітків у стресових ситуаціях до уникнення проблем ( $M_x = 53,1818$ ). Значно переважає (максимальні показники по сукупній вибірці) у виявленні даного копінгу підлітків 11 років субшкала «Відволікання» ( $M_x = 24,6364$ ), основними вимірами якої є відволікання на сторонні думки, онлайн-ігри, відпочинок з метою втечі від стресової ситуації.

Копінг-поведінка підлітків 12–14 років переважно зорієнтована на вирішення задач (максимумом виявлення  $M_x = 54,0910$  означено копінг 13-річних підлітків), що свідчить про спроможність підлітків до виявлення активної життєвої позиції та конструктивної поведінки.

Водночас результати емпіричного дослідження копінг-поведінки доводять, що підлітки 15 років знову повертаються до моделі «Орієнтованість на уникнення проблем» ( $M_x = 53,0000$ ). У даній віковій групі зафіксовано також максимальний показник  $M_x$  за субшкалою «Соціальне



відволікання» ( $M_x = 19,5000$ ), що зокрема детермінує схильність старших підлітків до часопроведення у віртуальному просторі соціальних мереж (Facebook, Odnoklassniki, V Kontakte, Youtube тощо), які є не лише джерелом інформації, а й одним із основних чинників соціалізації особистості.

Таблиця 3.30.

**Динаміка середніх величин особистісних конструктів (ОК)  
поля соціально-психологічної мобільності підлітків**

Параметри аналізу	Критерії аналізу	Середні величини ( $M_x$ ) виявлення ОК у різних вікових групах				
		11 років (N=81)	12 років (N=123)	13 років (N=103)	14 років (N=108)	15 років (N=55)
<b>Копінг-поведінка</b>						
Орієнтованість на вирішення задач		53,0909	50,0832	<b>54,0910</b>	52,6183	51,8333
Орієнтованість на емоції		39,6364	39,2621	<b>42,6514</b>	36,8635	32,1667
Орієнтованість на уникнення проблем		<b>53,1818</b>	47,6720	43,1023	48,5504	53,0000
Субшкала відволікання		<b>24,6364</b>	21,6578	20,4263	22,1804	22,6667
Субшкала соціального відволікання		18,1818	15,7696	13,9247	16,7187	<b>19,5000</b>
<b>Діалогічна спрямованість</b>		<b>2,3750</b>	0,7115	0,9333	0,5213	0,3396
<b>Монологічна спрямованість</b>		3,4750	3,8462	3,8167	3,8957	<b>3,9170</b>
Авторитарна		2,4375	3,0481	3,2000	3,4894	<b>3,5472</b>
Маніпулятивна		2,6875	2,9327	3,1250	3,6277	<b>3,9623</b>
Альтероцентристська		3,7500	5,5385	<b>4,7500</b>	4,5106	4,5094
Конформна		<b>6,0000</b>	5,1731	5,3000	4,8936	4,1887
Індиферентна		2,5000	2,5385	2,7083	2,9574	<b>3,3774</b>
Рівень самоуправління у спілкуванні		14,1026	<b>14,4211</b>	14,1842	14,2348	13,5429
<b>Тенденції життєстійкості</b>						
Долученість		28,6053	<b>39,4873</b>	39,4586	37,9583	37,1321
Контроль		27,1974	33,4546	<b>34,0746</b>	33,9896	32,6604
Прийняття ризику		15,9211	19,3422	<b>19,6249</b>	18,7604	18,1321
Життєстійкість		71,8684	92,0128	<b>93,1576</b>	90,7500	87,9245
Асертивність (впевненість у собі)		57,3198	56,6237	58,0334	59,0725	<b>59,3396</b>

Активне ненормоване використання ресурсів Інтернет-середовища і комунікація із «віртуальними агентами соціалізації» (листування по e-mail, спілкування на форумах, в чатах, блогах, телеконференціях та online-іграх) беззаперечно впливають на реальну ідентичність підлітків. Крім нових можливостей приналежності до соціальних категорій, віртуальна комунікація, завдяки таким своїм особливостям як анонімність, безпека і керованість надає особистості можливість створювати мережеву ідентичність цілком за своїм вибором. Означене дозволяє говорити, що соціальні мережі мають значний вплив на формування образу Я-віртуального особистості періоду дорослішання та створюють суттєві перешкоди для розвитку реальної ідентичності особистості підлітків.

Найменше підлітками (11–15 років) використовується копінг типу «Орієнтованість на емоції» (максимум  $M_x = 42,6514$  виявляється у поведінці підлітків 13 років), що пояснює високий рівень раціональності поведінки респондентів.

Однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA (табл.3.31.), коректність застосування якого перевірено із залученням критерію однорідності дисперсій Лівіня (при  $p > 0,05$ ), засвідчив, що відмінності між віковими групами підлітків у виявленні типу копінг-поведінки «Орієнтованість на уникнення проблем» є статистично достовірно значущими ( $F = 5,152$  при  $p \leq 0,05$ ):  $M_x$  порівнюваних величин якісно відрізняються.

Крім того однофакторний дисперсійний аналіз виявив статистично достовірні значущі відмінності між  $M_x$  у різних вікових групах підлітків за субшкалою соціального відволікання ( $F = 5,022$  при  $p \leq 0,05$ ).

Рівень розвитку змінних «Орієнтованість на вирішення задач» та «Субшкала відволікання» у порівнюваних групах не має статистично значущих відмінностей ( $p > 0,05$ ).

Таблиця 3.31.

**Дисперсійний однофакторний аналіз відмінностей типів копінг-поведінки між віковими групами підлітків**

Критерій аналізу Типи копінг-поведінки	Критерій однорідності дисперсій Лівія		Значення однофакторного дисперсійного аналізу	
	Статистика Лівія	Рівень значущості відмінностей $p$	F-критерій	Рівень значущості відмінностей $p$
Орієнтованість на вирішення задач	1,226	<b>0,305</b>	1,136	0,344
Орієнтованість на емоції	2,798	0,030	3,236	0,015
Орієнтованість на уникнення проблем	1,376	<b>0,248</b>	5,152	<b>0,001</b>
Субшкала відволікання	0,662	<b>0,620</b>	1,990	0,102
Субшкала соціального відволікання	0,734	<b>0,571</b>	5,022	<b>0,001</b>

Підтвердження статистичної значущості відмінностей копінг-поведінки у вікових групах підлітків забезпечив також непараметричний (ранговий) односторонній дисперсійний аналіз (Kruskal-Wallis H-Test), який дозволяє перевірити гіпотези щодо відмінностей більше двох вибірок за рівнем вираження досліджуваної ознаки (табл.3.32.).

Таблиця 3.32.

**Односторонній дисперсійний аналіз Kruskal-Wallis H-Test рівня вираження типів копінг-поведінки у вікових групах підлітків**

Критерій аналізу Типи копінг-поведінки	Критерій Краскала-Уоллеса для незалежних вибірок
Орієнтованість на вирішення задач	0,296
Орієнтованість на емоції	<b>0,049</b>
Орієнтованість на уникнення проблем	<b>0,001</b>
Субшкала відволікання	0,053
Субшкала соціального відволікання	<b>0,002</b>

Встановлено, що рівень вираження копінг-поведінки «Орієнтованість на емоції», «Орієнтованість на уникнення проблем» у різних вікових групах підлітків статистично достовірно відрізняється ( $p \leq 0,05$ ).

Крім того підлітки на різних етапах дорослішання демонструють статистично достовірно різний рівень розвитку копінг-реакцій, означених субшкалою «Соціальне відволікання» ( $p \leq 0,05$ ). Рівень виявлення таких параметрів як «Орієнтованість на вирішення задач» та «Субшкала відволікання» у різних вікових групах підлітків статистично значимо не відрізняється ( $p > 0,05$ ).

Метод множинних попарних (апостеріорних) порівнянь із використанням критерію достовірно значущої різниці (ДЗР) Тьюки (табл.3.33.) дозволяє стверджувати, що у засвоєнні типів копінг-поведінки підлітками статистично достовірні відмінності пов'язані із періодом 13 років: у формуванні стратегій, зорієнтованих на емоції, період пубертатної кризи є періодом максимального  $M_x$ , що поступово знижується у генезі старшого підліткового віку.

Таблиця 3.33.

**Значущі результати множинних порівнянь залежних змінних копінг-поведінки між групами підлітків (критерій ДЗР Тьюки)**

Залежні змінні / Параметри аналізу	Вікова група		Різниця середніх (I-J)	Рівень значущості відмінностей $p$
	(I) вік	(J) вік		
Орієнтованість на емоції	13	15	10,48470*	<b>0,025</b>
Орієнтованість на уникнення проблем	11	13	10,07956*	<b>0,002</b>
	13	15	-9,89775*	<b>0,026</b>
Субшкала соціального відволікання	11	13	4,25710*	<b>0,011</b>
	13	14	-2,79398*	<b>0,046</b>
	13	15	-5,57528*	<b>0,007</b>

\* Різниця середніх значуща на рівні 0.05.

Водночас у 13-річних підлітків найменш виявляється тенденція до уникнення проблем у стресових ситуаціях (у тому числі й із використанням моделі соціального відволікання) – це період мінімального  $M_x$  за даними ознаками, тоді як у поведінці 14–15-річних підлітків означені поведінкові сценарії більш виражені. В цілому динаміка становлення поведінкових копінг-стратегій реагування підлітків у стресових ситуаціях не має чітко окресленого позитивного вектору розвитку.

Вивчення генези моделей міжособистісного спілкування підлітків із використанням психодіагностичної методики «Спрямованість особистості у спілкуванні» (НЛО-А) С.Л. Братченка дозволило зафіксувати найбільш оптимальний рівень розвитку комунікативної поведінки молодших підлітків: крива динаміки (Додаток Д.5.) діалогічної спрямованості у спілкуванні 11-річних підлітків досягає максимуму прояву ( $M_x = 2,3750$ ), що узгоджується із мінімальним рівнем  $M_x$  виявлення монологічної спрямованості ( $M_x = 3,4750$ ). Найбільш представленим у моделях монологічного спілкування молодших підлітків є конформний тип спрямованості ( $M_x = 6,0000$ ); інші типи монологічної спрямованості підлітки 11 років виявляють мініимально.

Комунікативна поведінка підлітків 12–14 років переважно зорієнтована на виявлення альтероцентристського (максимумом виявлення  $M_x = 4,7500$  – означено спрямованість у спілкуванні 13-річних підлітків) та конформного типів монологічної комунікативної спрямованості особистості, що характеризуються відмовою підлітків від рівності у спілкуванні на користь співрозмовника, орієнтацією на «об'єктну» позицію для себе. Найменш представленим типом комунікативної спрямованості підлітків є індіферентна модель, зорієнтована переважно на ригідність комунікативних сценаріїв поведінки.

Найбільш суперечливим виявився поведінковий профіль старших підлітків. Крива динаміки монологічної спрямованості у спілкуванні підлітків 15 років досягає максимуму прояву ( $M_x = 3,9170$ ), що поєднується із мінімальним рівнем  $M_x$  виявлення діалогічної спрямованості ( $M_x = 0,3396$ ). Серед пріоритетних стратегій монологічної спрямованості спілкування 15-річних підлітків (максимум виявлення  $M_x$  у динаміці підліткового періоду) є авторитарна ( $M_x = 3,5472$ ), маніпулятивна ( $M_x = 3,9623$ ) та індіферентна ( $M_x = 3,3774$ ) моделі. Найменше у даній віковій групі (порівняно із іншими) простежується конформний тип комунікативної спрямованості ( $M_x = 4,1887$ ), що свідчить про намагання підлітків 15 років у процесі спілкування відстоювати перш за все власні інтереси, ігноруючи потреби Інших.

Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена виявив наявність взаємозв'язків між змінними «Вікові групи» та спрямованістю особистості у спілкуванні підлітків, напрям яких дозволяє виокремити дві підгрупи кореляцій:

- взаємозв'язки від'ємного типу між змінними «Вікові групи» та діалогічною спрямованістю у спілкуванні підлітків ( $r = -0,209$ ), а також між конформним типом монологічної спрямованості ( $r = -0,180$ ) на середньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ );
- взаємозв'язки позитивного напрямку між змінними «Вікові групи» і маніпулятивним типом монологічної спрямованості ( $r = 0,252$ ) на середньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ ) та між авторитарним ( $r = 0,106$ ) та індіферентним ( $r = 0,128$ ) типами монологічної спрямованості на достатньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,05$ ).

Попри те, що виявлені у процесі кореляційного аналізу взаємозв'язки є слабкими ( $0,01 < r \leq 0,29$  та  $-0,29 < r \leq -0,01$ ), вони означають потенційні вектори розгортання ключових тенденцій спрямованості особистості у спілкуванні підлітків протягом суперечливого періоду дорослішання.

Однофакторний дисперсійний аналіз (табл.3.34.) виявив статистично достовірні значущі відмінності між  $M_x$  у різних вікових групах підлітків за такими типами монологічної спрямованості особистості у спілкуванні як маніпулятивна ( $F = 4,527$ ), альтероцентристська ( $F = 3,279$ ) та конформна ( $F = 3,799$ ) при  $p \leq 0,05$ .

Разом з тим відмінності між показниками емпіричного дослідження прояву авторитарного та індіферентного типів спрямованості у спілкуванні підлітків є статистично незначущими (при  $p > 0,05$ ),  $M_x$  порівнюваних величин відрізняються лише кількісно.

Таблиця 3.34.

**Дисперсійний однофакторний аналіз відмінностей у виявленні спрямованості у спілкуванні підлітків різних вікових груп**

Критерії аналізу Типи спрямованості у спілкуванні	Критерій однорідності дисперсій Лівіня		Значення однофакторного дисперсійного аналізу	
	Статистика Лівіня	Рівень значущості відмінностей $p$	F-критерій	Рівень значущості відмінностей $p$
<b>Діалогічна спрямованість</b>	12,028	0,0001	7,844	0,000
<b>Монологічна спрямованість</b>				
Авторитарна	1,952	<b>0,101</b>	1,733	0,142
Маніпулятивна	0,554	<b>0,696</b>	4,527	<b>0,001</b>
Альтероцентристська	1,065	<b>0,374</b>	3,279	<b>0,012</b>
Конформна	1,825	<b>0,123</b>	3,799	<b>0,005</b>
Індиферентна	1,646	<b>0,162</b>	2,037	0,089

Підтвердження статистичної значущості відмінностей елементів структури спрямованості особистості у спілкуванні підлітків різних вікових груп забезпечив непараметричний односторонній (ранговий) дисперсійний аналіз Краскала-Уоллеса (табл. 3.35.).

Таблиця 3.35.

**Односторонній дисперсійний аналіз Kruskal-Wallis H-Test рівня вираження спрямованості у спілкуванні підлітків**

Критерії аналізу Типи спрямованості особистості у спілкуванні	Критерій Краскала-Уоллеса для незалежних вибірок
<b>Діалогічна спрямованість</b>	<b>0,0001</b>
<b>Монологічна спрямованість</b>	
Авторитарна	0,190
Маніпулятивна	<b>0,0001</b>
Альтероцентристська	<b>0,041</b>
Конформна	<b>0,002</b>
Індиферентна	0,096

Встановлено, що рівень вираження маніпулятивного ( $p = 0,0001$ ), альтероцентристського ( $p = 0,041$ ), конформного ( $p = 0,002$ ) типів монологічної спрямованості у спілкуванні підлітків різних вікових груп

статистично достовірно відрізняється (при  $p \leq 0,05$ ). Рівень вираження авторитарного та індиверентного типів спрямованості у спілкуванні підлітків різних вікових груп не має статистично значущих відмінностей (при  $p > 0,05$ ),  $M_x$  порівнюваних величин відрізняються лише кількісно. Крім того можливості непараметричного критерію Kruskal-Wallis H-Test довели, що підлітки на різних етапах дорослішання демонструють статистично достовірно різний рівень розвитку діалогічної спрямованості у спілкуванні ( $0,0001 = p < 0,05$ ).

Метод множинних попарних (апостеріорних) порівнянь із використанням критерію достовірно значущої різниці (ДЗР) Тьюки (табл.3.36.) дозволяє стверджувати, що у виявленні діалогічної спрямованості підлітків у спілкуванні статистично достовірні відмінності (із високим рівнем значущості  $p = 0,0001$  та  $p = 0,001$ ) пов'язані із періодом 11 років (періодом максимального  $M_x$  даної ознаки).

Таблиця 3.36.

**Значущі результати множинних порівнянь залежних змінних спрямованості у спілкуванні між групами підлітків**

Залежні змінні	Вікова група		Різниця середніх (I-J)	Рівень значущості відмінностей $p$
	(I) вік	(J) вік		
<b>Критерій достовірно значущої різниці (ДЗР) Тьюки</b>				
Діалогічна спрямованість	11	12	1,66346*	<b>0,0001</b>
		13	1,44167*	<b>0,001</b>
		14	1,85372*	<b>0,0001</b>
		15	2,03538*	<b>0,0001</b>
<b>Монологічна спрямованість</b>				
Маніпулятивна	12	14	-0,69497*	<b>0,049</b>
		15	-1,02957*	<b>0,006</b>
	13	15	-0,83726*	<b>0,036</b>
Альтероцентристська	12	14	1,02782*	<b>0,041</b>
Конформна	11	15	1,81132*	<b>0,020</b>
	12	15	0,98440*	<b>0,041</b>
	13	15	1,11132*	<b>0,011</b>
* Різниця середніх значуща на рівні 0.05.				

У виявленні монологічної спрямованості статистично значущі відмінності пов'язані із старшим підлітковим віком (14–15 років), протягом



якого зростає (до максимуму  $M_x$ ) схильність підлітків до маніпулятивного типу взаємодії і зменшуються прояви альтероцентристського та конформного типів спрямованості у спілкуванні.

Аналіз середніх величин динаміки адаптивності підлітків у різних ситуаціях соціальної взаємодії зафіксував абсолютне домінування середнього (ситуативного) рівня даної ознаки у вибірковій сукупності. Крива динаміки рівня самоуправління досягає максимуму прояву у спілкуванні 12-річних підлітків ( $M_x = 14,4211$ ), надалі поступово знижуючись. Мінімальний рівень  $M_x$  виявлення рівня самоуправління у спілкуванні ( $M_x = 13,5429$ ), що зумовлює імпульсивне бунтарство та конформну відмову від відповідальності, властивий респондентам старшої підліткової групи. Водночас перевірка значущості показників динаміки рівня розвитку самоуправління у спілкуванні підлітків різних вікових груп за допомогою дисперсійного однофакторного методу аналізу (коректність використання даного методу підтверджена критерієм однорідності дисперсій Лівіня при  $p > 0,05$ ) дозволила констатувати відсутність статистично достовірних значущих відмінностей між групами підлітків ( $F = 0,134$  при  $0,875 = p > 0,05$ ).  $M_x$  виявлення рівня самоуправління у спілкуванні підлітків 11–15 років відрізняються лише кількісно, що свідчить про відсутність конструктивного розвитку навичок самоуправління у спілкуванні протягом підліткового періоду онтогенезу.

Дослідження генези особистісного конструкту життєстійкості респондентів різних вікових груп підліткового періоду означило найнижчий рівень кривої динаміки основних параметрів даної ознаки у 11-річних підлітків. Найвищий рівень прояву здатності витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності, демонструють підлітки 13 років (максимум виявлення  $M_x$  параметрів контролю ( $M_x = 34,0746$ ), прийняття ризику ( $M_x = 19,6249$ ) та життєстійкості ( $M_x = 93,1576$ )), що детермінує стійке переживання ними власних дій і подій, які з нею відбуваються, як результату особистісного вибору і важливого

стимулу до засвоєння нового досвіду. Відносно високим у 13-річних підлітків є також і рівень переживання долученості до подій ( $M_x = 39,4586$ ), проте максимальний показник даної ознаки ( $M_x = 39,4873$ ) властивий віковій групі 12-річних підлітків. Особистісний профіль життєстійкості старших підлітків означений тенденцією до зниження середніх величин  $M_x$ , що зумовлює інертність життєвої позиції.

Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена виявив наявність взаємозв'язків від'ємного типу між змінними «Вікові групи» та тенденціями життєстійкості підлітків на середньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ ) – рис.3.8.

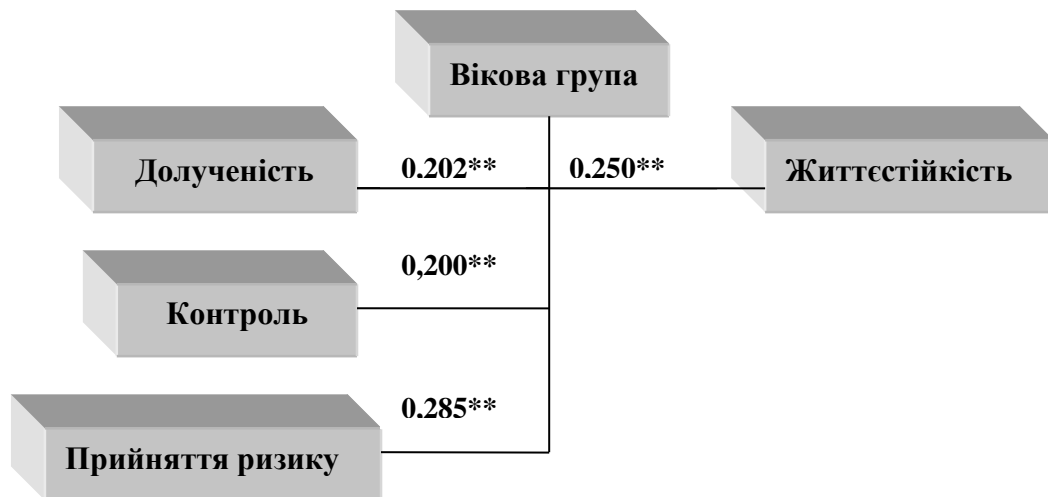


Рис. 3.8. – Інтеркореляції змінних «Вікова група» та «Життєстійкість» підлітків (рівень статистичної значущості  $p \leq 0,01$ )

Виявлені у процесі кореляційного аналізу взаємозв'язки є слабкими ( $-0,29 < r \leq -0,01$ ), проте вони означають потенційні вектори розгортання ключових тенденцій життєстійкості підлітків.

Встановлення значущості відмінностей у рівні розвитку життєстійкості підлітків різних вікових груп було здійснено за допомогою непараметричного одностороннього дисперсійного аналізу із використанням Н-критерію Краскала-Уоллеса, який дозволяє перевірити гіпотези щодо

відмінностей більше двох вибірок за рівнем вираження досліджуваної ознаки (табл. 3.37.).

Таблиця 3.37.

**Односторонній дисперсійний аналіз Kruskal-Wallis H-Test  
рівня вираження тенденцій життєстійкості у вікових групах підлітків**

Тенденції життєстійкості \ Критерій аналізу	Критерій Краскала-Уолліса для незалежних вибірок
Долученість	<b>0,0001</b>
Контроль	<b>0,0001</b>
Прийняття ризику	<b>0,0001</b>
Життєстійкість	<b>0,0001</b>

Дисперсійний аналіз виявив статистично значущі відмінності між віковими групами підлітків у виявленні основних тенденцій життєстійкості на високому рівні достовірності ( $p \leq 0,05$ ).

Метод множинних попарних (апостеріорних) порівнянь із використанням критерію достовірно значущої різниці (ДЗР) Тьюки (табл.3.38.) дозволяє стверджувати, що у розвитку тенденцій виявлення особистісного конструкту життєстійкості статистично достовірні відмінності пов'язані із періодом 11 років (періодом мінімального  $M_x$ ).

Таблиця 3.38

**Значущі результати множинних порівнянь залежних змінних  
тенденцій життєстійкості між групами підлітків**

Залежні змінні \ Параметри аналізу	Вікова група		Різниця середніх (I-J)	Рівень значущості відмінностей $p$
	(I) вік	(J) вік		
<b>Критерій достовірно значущої різниці (ДЗР) Тьюки</b>				
Долученість	11	12	-10,88204*	<b>0,0001</b>
		13	-10,85331*	<b>0,0001</b>
		14	-9,35307*	<b>0,0001</b>
		15	-8,52681*	<b>0,0001</b>
Контроль	11	12	-6,25725*	<b>0,0001</b>
		13	-6,87719*	<b>0,0001</b>
		14	-6,79221*	<b>0,0001</b>
		15	-5,46301*	<b>0,003</b>

Продовж. табл. 3.38

Прийняття ризику	11	12	-3,42116*	<b>0,003</b>
		13	-3,70383*	<b>0,0001</b>
		14	-2,83936*	<b>0,027</b>
Життєстійкість	11	12	-20,14441*	<b>0,0001</b>
		13	-21,28915*	<b>0,0001</b>
		14	-18,88158*	<b>0,0001</b>
		15	-16,05611*	<b>0,0001</b>
* Різниця середніх значуща на рівні 0.05.				

У виявленні параметру «Прийняття ризику» показники  $M_x$  рівня розвитку ознаки між групами підлітків 11 та 15 років не мають якісних статистично значущих відмінностей, що свідчить про регресивність генези параметрів поля соціально-психологічної мобільності респондентів.

Підтвердження означеної тенденції надає і дослідження інтегративної соціальної активності підлітків (асертивності). Аналіз середніх величин ( $M_x$ ) виявлення асертивних моделей поведінки (див. табл.3.30) за шкалою «Залежність – Асертивність – Агресивність» підлітками різних вікових груп (11–15 років) зафіксував абсолютне домінування асертивного вектора даної ознаки у вибірковій сукупності (45–60 балів за шкалою тесту), що зумовлює потенційну можливість підлітків виступати суб'єктом власної життєтворчості і забезпечує здатність самостійно регулювати власну поведінку незалежно від зовнішніх впливів і оцінок.

Рівень асертивності (впевненості у собі) мінімально виявляється у групі підлітків 12 років ( $M_x = 56,6237$ ) і досягає максимуму прояву у моделях взаємодії 15-річних підлітків ( $M_x = 59,3396$ ). Водночас максимальний рівень  $M_x$  виявлення асертивності у групі старших підлітків означає актуалізацію вектора агресивності ( $M_x \geq 60$  балів за шкалою тесту).

Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена виявив між змінними «Вікові групи» та «Асертивність» наявність взаємозв'язку на достатньому рівні статистичної значущості ( $r_s = 0,116^*$ ;  $p \leq 0,05$ ); даний зв'язок є слабким ( $0,01 < r \leq 0,29$ ), проте означає потенційні

тенденції прогресивного розвитку впевненості у собі (асертивності) особистості протягом підліткового періоду.

Перевірка значущості показників динаміки рівня виявлення асертивності підлітків різних вікових груп за допомогою дисперсійного однофакторного методу аналізу (коректність використання даного методу підтверджена критерієм однорідності дисперсій Лівіня при  $0,053 = p > 0,05$ ) дозволила констатувати відсутність статистично достовірних значущих відмінностей між групами підлітків ( $F = 1,570$  при  $0,181 = p > 0,05$ ).

Схожі тенденції виявлення особистісних конструктів як базових елементів структури особистісного профілю підлітків 11–15 років (Додаток В.2), засвідчив також аналіз особистісних конструктів школярів, які навчаються у закладах різного типу (Додаток В.3. та В.4.), і дослідження конструктів підлітків із урахуванням статево-рольових відмінностей респондентів (Додаток В.5. та В.6.).

Таким чином, результати якісної інтерпретації статистичних показників доводять суперечливий характер формування особистісного профілю підлітків у віковій динаміці, що підтверджує експериментальну гіпотезу лише частково: більшість змістових ознак особистісних конструктів у генезі підліткового періоду значущих відмінностей не виявляють. Означене зумовлює проблемність гармонійного розвитку підлітків у перспективі аксію- та суб'єктогенезу. Розбалансованість суб'єктивного досвіду реалізації конструктивних сценаріїв когнітивно-афективних реакцій у площині міжособистісної взаємодії, недостатність соціально-психологічної мобільності зумовлюють прояви деструктивної поведінки підлітків.

Отримані результати емпіричного дослідження свідчать про необхідність підвищення якості цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки підлітків на складному етапі дорослішання.

### Висновки до розділу III

Ретроспективний аналіз різних поглядів (філософських, психологічних, психолого-педагогічних) на феномен підліткового віку доводить, що підлітковий період онтогенезу є найбільш складним і суперечливим періодом розвитку соціальних і світоглядних конструктів особистості, змістовна сутність яких детермінована соціокультурними умовами соціо- і суб'єктогенезу (О.Г. Асмолов, Л.М. Газнюк, М.С. Гусельцева, С.О. Дружилов, В.І. Муляр, І.Р. Пригожин та ін.; L. Greenberg, D. Magnusson, L. Pervin, R. Rhodes & ets). Інтерес до вивчення різних сторін життєдіяльності підлітків пов'язаний із визначальним значенням періоду дорослішання у подальшому житті людини.

Провідними тенденціями життєтворчості підлітків є становлення суб'єктності (К.М. Поливанова, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Б.Д. Ельконін та ін.), ідентичності (С. Cooley, М. Crossley, Е. Erikson, J. Marcia, G. Mead & ets), самосвідомості (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, Д.Б. Ельконін та ін.). Найбільш значущі зміни онтогенетичного становлення підлітків пов'язані із форматуванням *self*-парадигми суб'єкта життєтворчості, здатністю до поглибленого (рефлексивного) самооцінювання особистісного потенціалу.

Суттєвим моментом самовизначення підлітка ми вважаємо творення системи особистісних конструктів – стійкої категорійної шкали, що виражає значущість для суб'єкта реалій дійсності відповідно до його внутрішнього потенціалу, ціннісних орієнтацій (Е. Erikson, G. Kelly & ets.; І.Д. Єгоричева, Ю.Л. Лінецький, О.В. Лішин, В.С. Мухіна К.М. Поливанова, Л.О. Регуш, О.В. Хаяйнен та ін.) і зумовлює динаміку ускладнення особистісного профілю аксіопсихологічними та рефлексійними складовими онто- й суб'єктогенезу.

Пріоритетним механізмом формування суб'єктності підлітків є інтеріоризація форм людської діяльності та їх закріплення у мовленні, що детермінує імовірнісний характер ототожнення певних дискурсивних

одиниць моделювання комунікативної поведінки та відповідних когнітивних і психоемоційних феноменів у підлітковий період. Зорієнтованість підлітків на освоєння продуктивних форм спілкування визначає спектр варіативного розвитку особистості.

Аналіз суб'єкт-суб'єктних вимірів комунікативного розвитку особистості (О.О. Бодальов, Г.В. Дьяконов, Ю.В. Жуков, С.О. Мусатов, В.Н. Панферов, А.Н. Славська, Т.А. Флоренська та ін.) доводить, що інтенсивне використання діалогічної форми спілкування, розвиток комунікативного потенціалу підлітків (Ю.І. Ємельянова, О.В. Лішин, М.Р. Львов, В.С. Мухіна, І.О. Синиця та ін.) є необхідною умовою психічного комфорту, гармонізації відносин особистості із референтним середовищем.

На теоретико-емпіричному рівні нами встановлено, що онтологічним референтом інтегративного підходу до комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків є конвергенція двох векторів дослідження:

- 1) вивчення окремих елементів цілеспрямованої діяльності підлітків, що задовольняють певним вимогам до формування особистісних конструктів і зумовлюють спрямованість суб'єктогенезу особистості;
- 2) вивчення можливостей комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків через призму поведінкових характеристик особистості, що забезпечують ідентичність і зростання функціональності.

Під таким кутом зору нами було виконане емпіричне дослідження, що мало за *мету* виявлення змістових характеристик інтегративних особистісних конструктів (personality constructs) підлітків.

Експериментальне віднайдення основних номінативних індикаторів особистісного розвитку підлітків 11 – 15 років ( $n = 1580$ ) дозволило системно розглянути сутнісні критерії моделювання особистісних конструктів у вимірах семантичних полів суб'єктивних сценаріїв, міжособистісної взаємодії та соціально-психологічної мобільності.

Безпосередні емпіричні показники виявлення особистісних конструктів підлітками ( $n = 470$ ) дали змогу перевірити міру їх відповідності принципам укладених нами концептуальних положень щодо перспективи комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків.

Аналіз результатів емпіричного дослідження дав підстави зробити такі узагальнення:

- 1) у вимірах поля суб'єктивних сценаріїв статистично достовірні відмінності між віковими групами підлітків 11 – 15 років існують лише у виявленні рівня суб'єктивного контролю; інтегративні конструкти мотивів відповідальної поведінки, симптомокомплексу раціональності та ідентифікаційні характеристики підлітків різних вікових груп відрізняються частково; особистісні фактори прийняття рішень (ОФР) не мають статистично достовірних відмінностей між підлітками 11 – 15 років;
- 2) поле міжособистісної взаємодії фіксує статистично достовірні відмінності між порівнюваними групами лише у проявах афіліативної мотивації; у виявах симптомокомплексу особистісної агресивності та конфліктності достовірні відмінності існують лише за окремими елементами конструктів; середні величини виявлення типів поведінки у конфлікті підлітків 11–15 років статистично достовірно не відрізняються;
- 3) серед особистісних конструктів поля соціально-психологічної мобільності статистично достовірні відмінності між порівнюваними групами існують у проявах тенденцій життестійкості; часткові відмінності прослідковуються у виявленні моделей копінг-поведінки та типах спрямованості особистості у спілкуванні; середні величини виявлення самоуправління у спілкуванні та асертивності підлітків 11 – 15 років статистично достовірно не відрізняються.

А отже, експериментальна гіпотеза щодо значущості відмінностей змістових ознак особистісних конструктів у генезі підліткового періоду



підтвердилась лише частково. Оптимізація суб'єктивного профілю підлітків у період дорослішання не має достатньої позитивної динаміки. Водночас кореляційні зв'язки між досліджуваними змінними доводять інтегративність особистісних конструктів і потенційну полівалентність складних сценаріїв поведінки підлітків.

Розвиток підлітка у ситуації невизначеності має відбуватися через збагачення і перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела адаптації. Розбалансованість особистісних конструктів, ригідність когнітивно-афективних реакцій і поведінкових стратегій ускладнюють аксіота суб'єктогенез підлітків. У даному контексті не викликає сумнівів необхідність переосмислення стратегії цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу підлітків на складному етапі дорослішання.

Одним із варіантів надання ефективної психолого-педагогічної підтримки підлітків ми вважаємо комунікативне моделювання особистісних конструктів.

Здійснення даного процесу можливе засобами когнітивної інтервенції (змінення мисленнєвих стратегій особистості шляхом нейтралізації монологічних векторів поведінки), спрямованої на формування орієнтовної основи ментального досвіду активного суб'єкта соціогенезу.

Зміст III розділу та основні результати емпіричного дослідження вимірів особистісних конструктів підлітків опубліковані у наукових працях автора [431; 433; 435; 436; 437; 441; 446; 451; 454; 455; 467; 468; 470; 476; 605].

## **РОЗДІЛ ІV КОМУНІКАТИВНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ КОНСТРУКТІВ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

У даному розділі означено розвивальний потенціал сучасного соціального простору, викладено обґрунтування необхідності гуманізації освітнього середовища як передумови особистісного розвитку. Особливий акцент зроблено на розвивальних можливостях рефлексивно-діалогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу у вимірах педагогічного спілкування.

### **4.1. Розвивальний потенціал сучасного соціального простору**

Історія будь-якого персонального буття конституційована певними більш складними структурами, які включають надіндивідуальний розвиток подій, соціальні системи смислів (О.Г. Асмолов, І.О. Вагін, Л.М. Газнюк, С.О. Дружилов, С.Ю. Ключников, В.І. Муляр, І.Р. Пригожин та ін.; L. Greenberg, D. Magnusson, L. Pervin, R. Rhodes ets.), і вкорінена в них. Життя людини отримує раціональне обґрунтування з точки зору цієї більшої структури [95, с.4], оскільки виступає філософським наративом суб'єктивної життєтворчості, спрямованої на освоєння індивідуально-типологічного та суспільно визнаного потенціалу можливостей.

Дослідження особливостей життєтворчості людини у контексті епохи розвитку техногенної цивілізації (XX ст.) дозволили К. Ясперсу дійти висновку, що від особистості нині очікують не міркувань, а знань, умілих дій, не почуттів, а об'єктивності, вправності використання речей, на перший план виступає відповідність правилам [567, с.310]. Діловитість вимагає простоти і зрозумілості поведінки і призводить до її загальної уніфікації. Нова реальність епохи постмодернізму (інформаційна парадигма розвитку цивілізації – XXI ст.), сповнена глобальним зростанням технічного та

інформаційного рівнів життя, невизначеністю та непрогнозованістю життєвої перспективи на фоні тривалих емоційних навантажень (синергетична модель соціального розвитку), висуває все більш високі вимоги до психічного розвитку особистості (гнучкість мисленнєвих стратегій, спеціалізація компетенцій, індивідуалізація досвіду) і зумовлює інтенсифікацію усіх видів діяльності людини [345]. Глобальне зростання накопичених людством обсягів інформації у межах сучасного суспільства засвідчує не лише значущість соціальної пам'яті, але й виступає інструментом становлення персональної ідентичності, особистісного зростання (само-здійснення, само-моделювання) та прийняття суб'єктивних рішень щодо виборів культурно-історичного континууму. Біфуркаційні моменти постіндустріальних зрушень означають глибину структурно-змістових характеристик сучасного соціального середовища (деідеологізація та дегуманізація життя, трансформація цінностей, нові норми полісуб'єктних відносин) і спричиняють загальну модернізацію соціального простору.

Для оптимального сприймання соціального середовища і забезпечення конструктивних реакцій на нього, людина повинна мати навколо себе певний особистісний простір («екологічну нішу» особистості у термінології С.О. Дружилова [132, с.13]).

«Простір» є класичною понятійною категорією, що являє собою складну діалектичну єдність логіко-філософської, психологічної, природничонаукової, мистецько-лінгвістичної сутності семантичного змісту загальної форми буття, яка означає структурність (територіально-предметну організованість) об'єктів та явищ навколишнього світу і взаємодії його елементів. Уявлення щодо «простору» є універсальною формою освоєння людиною навколишнього світу, яка розвивається відповідно до об'єктивної різноманітності простору. У площині філософсько-епістемологічних та соціально-гуманітарних досліджень розрізняють атрибутивний (реляційний) простір (М.Д. Ахундов, Є.Ф. Губський, А.Я. Данилюк, Ю.М. Резник та ін.) та субстанціональний (внутрішній, психосемантичний, соціальний) простір

(М.Д. Ахундов, Г.Д. Костинський, С.І. Некрасов та ін.) як основний фактор вищого емпіричного досвіду. Зокрема Г.Д. Костинський в означенні категорійної сутності поняття «простір» наголошує на тому, що це також і «смысловідміннісна та смислопороджувальна організація діяльності, продукт розумового роз'єднання людського відчуття-почуття при сприйманні об'єктів» [202, с.120–121]. У даному вимірі поняття «простір» може інтерпретуватися як «життєвий простір особистості», основною ознакою якого визнається взаємопроникнення зовнішнього і внутрішнього векторів життєдіяльності (Ф.Є. Василюк, Л.С. Виготський, С.О. Дружилов, В.С. Мухіна, С.К. Нартова-Бочавер, О.Б. Орлов, А.В. Петровський, В.Е. Чудновський та ін.).

Співіснування у структурі особистості елементів різної (зовнішньої та внутрішньої) природи у зарубіжній психології відзначали зокрема А. Адлер, який у контексті індивідуальної психології (Individual Psychology) використовував поняття «індивідуальний життєвий простір», та К. Левин, який досліджував даний конструкт у площині теорії поля [185; 226; 374; 512; 525 та ін.].

Провідним у теорії А. Адлера є положення, згідно з яким вся поведінка людини відбувається у соціальному контексті, і сутність людської природи можна зрозуміти лише через розуміння соціальних стосунків [цит. за 525, с.166], що розгортаються у індивідуальному життєвому просторі особистості. Індивідуальний життєвий простір А. Адлер розглядає як інтегративне контекстне утворення, до якого включається не лише об'єктивне фізичне та соціальне середовище реального світу людини, але й свідомі та несвідомі суб'єктивні «схеми апперцепції», що стимулюють вибіркове систематизування і осмислення індивідуального досвіду суб'єкта життєтворчості [512; 525].

К. Левин у межах динамічної персонологічної теорії (A Dynamic Theory of Personality) декларує існування людини у феноменологічному світі об'єктів, який відображує зв'язок будь-якої потреби (квазіпотреби) людини із

навколишнім середовищем. При цьому поняття «середовище» К. Левин розглядає як «зовнішнє поле конкретних сил і впливів», тоді як особистість є «внутрішнім полем» систем напруження [226]. Предмети навколишнього світу, згідно із теорією психологічного «поля», означені певною (позитивною або негативною) валентністю, що зумовлює суб'єктивні виміри об'єктивної реальності та ситуативність поведінкових реакцій («польову» поведінку) людини, узгоджуючись із смисловим наповненням потреби. Для К. Левіна, як наголошує Б.В. Зейгарнік, «людина і середовище – це два полюси (моменти) однієї поведінкової цілісності («життєвого простору»))» [152, с.54]. Водночас життєвий простір в інтерпретаційних схемах К. Левіна не є реальною структурою, що об'єктивно існує; важливо, як людина сприймає певну ситуацію життєдіяльності. У вимірах означеного конкретна поведінка людини тлумачиться як реалізація її суб'єктивних можливостей (внутрішнього потенціалу) у певному життєвому просторі, що дозволяє передбачувати вектори поведінкових намірів [152; 226; 512].

Акцентуючи увагу на контекстуальності, диференційованості та динамічності всіх явищ внутрішнього світу людини, зміст поняття «життєвий простір» (Life space) К. Левин визначає як сукупність (конструкцію) реальних і нереальних, актуальних, минулих і майбутніх подій (очікувань, цілей, образів об'єктів, реальних або уявних перешкод на шляху до бажаного тощо), що знаходяться у психологічному просторі людини і зумовлюють психологічну реальність та поведінку особистості у даний момент часу. Відповідно поведінка особистості інтерпретується як функція особистості та її життєвого простору у даний момент часу [226]. Тому, як наголошують аналізуючи теорію поля К. Левіна Р. Фрейджер та Дж. Фейдимен, навіть неусвідомлювані людиною впливи, пов'язані із соціально-економічними та фізіологічними факторами, також включаються в аналіз її життєвого простору [512, с.588–589] як феномену психічної реальності людини. Починаючи із середини 1930-х років К. Левин використовує термін «психологічний простір» (Psychological space).

Визнають конструктивність та евристичність поняття «психологічний простір» і вітчизняні психологи (О.І. Калмикова, О.О. Кроник, В.О. Медінцев, С.К. Нартова-Бочавер, Є.М. Шиянов та ін.). За визначенням С.К. Нартової-Бочавер психологічний простір особистості – це суб’єктивно значущий фрагмент буття, що виділяється із різноманітності проявів світу та визначає актуальну діяльність і стратегію життя людини [304, с.37]. Елементи психологічного простору (територія, предмети, стосунки, установки тощо) набувають значущості у контексті особистісних смислів суб’єкта, зумовлюючи переживання суверенності власного «Я» [304; 305]. Людина відчуває простір як свій, привласнений (інтеріоризований) або створений нею самою, що означає його цінність та надає можливість контролювати, захищати предмети і явища, які знаходяться й виникають у межах простору, таким чином реалізуючи своє почуття авторства: те, що не піддається контролю, відчужується і об’єктивується за межами особистісного простору суб’єкта. Психологічний простір особистості існує природно і не рефлексується без виникнення проблемних ситуацій, тому складно піддається позитивному опису.

Важливою характеристикою психологічного простору, як наголошує С.К. Нартова-Бочавер, є збереження його меж [305, с.31]. Досвід переживання межі як феноменологічного утворення концептуалізується у вигляді «демаркаційної лінії» (І. Польштер, М. Польштер) або мембрани, що відмежовує «Я» та «не-Я»; встановлення меж означає просторові виміри контакту або стосунків між людиною і навколишнім світом. «Межа людського «Я» – це межа того, що людина допускає при контакті, – наголошують І. Польштер та М. Польштер. – Вона складається із цілого спектру меж контакту і визначає дії, ідеї, людей, цінності, установки, образи, спогади – все, що людина вільно вибирає, щоб бути повною мірою долученою до навколишньої дійсності і водночас відгукуватися на власні внутрішні реакції» [343, с.92].

Межі психологічного простору «Я» визначаються життєвим досвідом особистості і пов'язані із її можливостями та спроможністю приймати й інтегрувати нові або посилені переживання. Межі особистісного простору є рухливими і залежать від активності та індивідуальної вибірковості психічного відображення зовнішніх впливів, що зумовлюють інтенсивність й осмисленість життєдіяльності людини, дозволяють визнавати або блокувати поведінкові сценарії на межі контакту. Сприймання меж «Я» відбувається за такими позиціями: тілесні межі, межі цінностей, довіри, проявів та межі відкритості (exposure) [343] і тісно пов'язане із его-ідентичністю особистості, що зберігає відчуття власного «Я» та автономності Іншого.

Здатність людини підтримувати персональні внутрішні межі відносно сталими детермінує етичність і компетентність міжособистісної взаємодії (І. Польштер, М. Польштер, К.-Г. Юнг). Психологічна дистантність особистості у свою чергу означає особливості просторового позиціонування суб'єктів інтеракцій, регуляцію комунікативної активності, уявлень щодо протяжності власного психічного простору і простору Інших [546, с.57].

Психологічний простір особистості значною мірою позначається на ставленні до елементів середовища та виявленні конструктивних тенденцій комунікацій та інтерактивних форм соціальної (полісуб'єктної) взаємодії людей, що регулюються за посередництвом ціннісних та символічно-знакових смислів соціокультурного виміру життя (рис. 4.1.).

Формування психологічного простору відбувається в онтогенезі при появі нових перспектив і варіативному розширенні власних меж у рамках уже існуючих вимірів життєтворчості. Моделювання структури внутрішнього простору особистості як соціально гетерогенного (різномірності за сутністю або походженням) дозволяє по-новому підійти до проблематики взаємодії індивіда і соціуму у площині суб'єктно-діалогічного підходу [286, с.102].

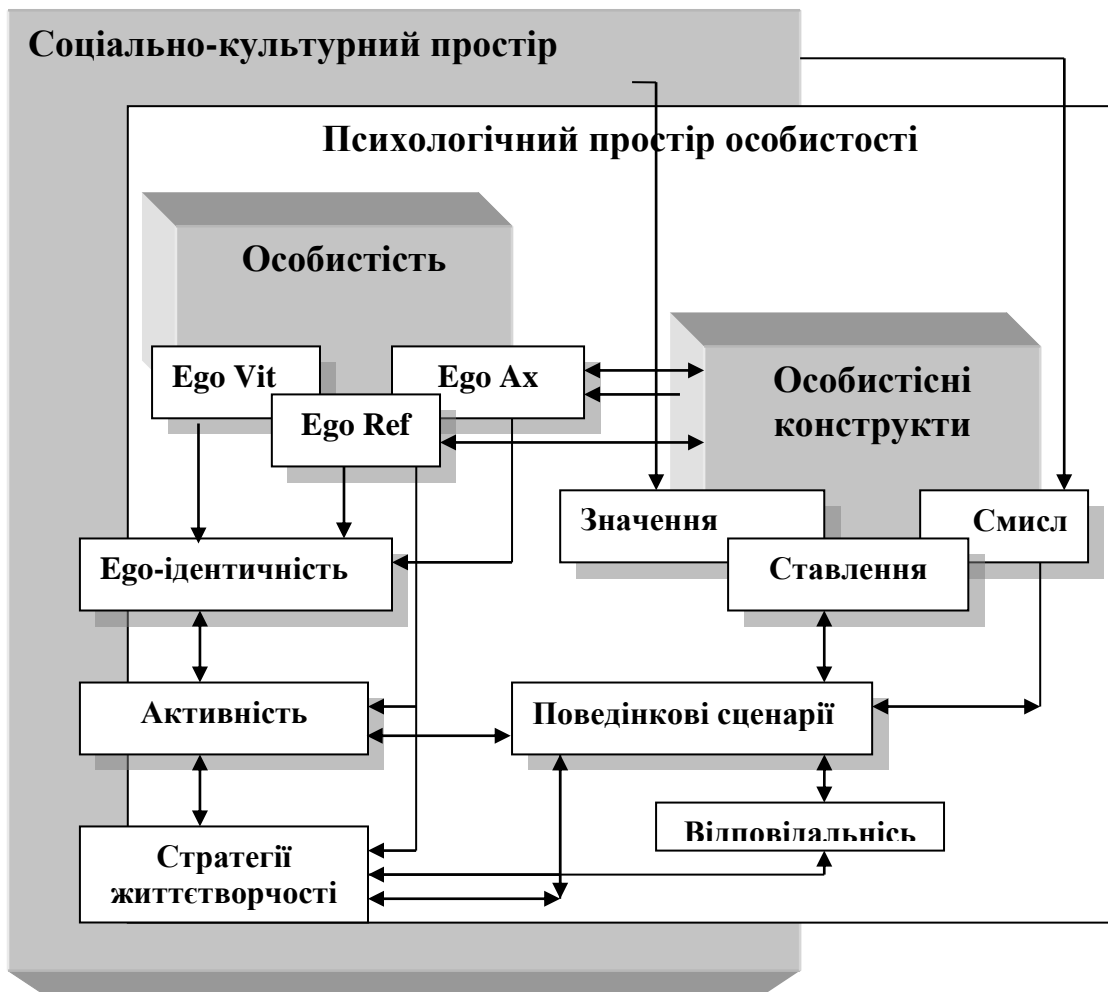


Рис.4.1. – **Схема евристичного потенціалу соціально-культурного простору особистості**

Осмиленню контенту змінення соціальної ситуації психічного розвитку особистості і самореалізації суб'єкта у нових соціальних умовах життєтворчості приділена значна увага у дисертаційному дослідженні із філософії В.І. Муляра [296]. Логічно цей процес В.І. Муляр поділяє на три стадії: перша з них характеризується неусвідомленим потраплянням індивіда до нового середовища і прагненням якнайшвидше адаптуватися в ньому поверхневим засвоєнням норм цього середовища («самореалізація входу»).

Друга стадія – суто маргінальна, в межах якої з'являється усвідомлення світоглядної роздвоєності. Це етап конфліктної, роздвоєної самореалізації особистості. Індивід вже глибоко «увійшов» до нової культури, субкультури, але відмовитися від попередньої не в змозі.



Апогею цей процес набуває у третій стадії – стадії «самореалізації виходу», у площині якої спрацьовують такі механізми задоволення потреби особистості в самореалізації як компенсація, кумуляція, заміщення за протилежністю. Стан невпевненості, світоглядної розгубленості, безсилля обертаються агресією, гіпертрофованим егоїзмом, раціональністю, безоглядним прагненням вперед. Форми виявлення індивідуального розвитку на даній стадії соціалізації можуть варіюватися від глибокого песимізму і крайньої деформованої самореалізації до високого оптимізму і започаткування нових соціальних норм, об'єктів, які, не виключно, тільки з часом будуть сприйняті соціумом [296, с.26].

У даному контексті особистість розглядається як відкрита динамічна система, що має за мету підтримання життєтворчості людини за посередництвом самоорганізації у єдності із навколишнім середовищем (А. Адлер К. Левін, Д. Магнуссон, Л. Первін та ін.; В.М. Колпаков, П.В. Лушин, О.Т. Москаленко, І.Р. Пригожин, В.Ф. Сержантов). Складна система суб'єктної самоорганізації є нелінійною, множинності її рішень відповідає множинність шляхів її розвитку (В.А. Богданов, В.М. Колпаков, А.А. Самарський та ін.). Означене дозволяє тлумачити розвиток як незворотне, поступове розширення можливостей особистості на підставі наявного потенціалу (А. Гудмен, І. Пейн; П.В. Лушин). У ситуації невизначеності вектора подальшого розвитку суб'єкт опиняється перед «перспективою визначення і освоєння даного поля можливостей у термінах способів дії», що зумовлює «актуалізацію нового рівня можливостей принципово нової ідентичності особистості» [262, с.71]. Диссипативні процеси (динаміка хаосу і порядку у площині синергетичної парадигми І.Р. Пригожина [352]), макроскопічні прояви хаосу на мікрорівні визначають «тенденцію самоорганізації нелінійної системи або середовища, а нестійкість обумовлює режими надшвидкого нарощування розвитку із нелінійним позитивним зв'язком», – наголошує В.М. Колпаков [192, с.93].

Важливим доповненням парадигми цілісного («холістичного») підходу щодо тлумачення системи «людина – життя» є вектор дослідження стратегії життєвого шляху особистості (К.О. Абульханова-Славська, Є.І. Головаха, О.О. Кронік, С.А. Мерзаканов, Ю.М. Резнік, Л.В. Сохань та ін.), що визначається як узагальнена інтеракція людини із життєвими обставинами, індивідуальна організація і постійна регуляція перебігу життя по мірі його здійснення відповідно до цінностей особистості та її індивідуальної спрямованості [2]. Виміри стратегії життя зумовлюють змістові властивості життєтворчості людини: культурний – забезпечує життєвий вибір особистості необхідними програмами (когнітивними схемами) і технологіями (способами діяльності), соціальний – обумовлює знаходження оптимального позиційно-рольового балансу у стосунках із іншими людьми у процесі досягнення ними власних стратегічних цілей [288, с.128].

На думку О.О. Кроніка та Є.І. Головахи суб'єктивна картина життєвого шляху особистості (представлена життєвими програмами, сценаріями, картами часу) виконує функції довготривалої регуляції і узгодження життєвих задумів і вчинків людини із задумами і вчинками інших людей [104], що сприяє організації («конструюванню») психологічного простору особистості. Життєвий шлях людини, згідно із дослідженнями даних науковців, має три аспекти виявлення:

- об'єктивний, спрямований на прогноз майбутніх подій життя, виходячи із типового «життєвого розкладу» представників соціальної групи, до якої належить особистість;
- суб'єктивний, що стосується прогнозу життєвого шляху на основі аналізу його картини у самосвідомості особистості і механізмів довготривалої саморегуляції;
- суб'єктивний, що пов'язаний із прогнозом змін у самій суб'єктивній картині життя, виходячи із внутрішніх закономірностей її динаміки під впливом соціальних, природних, особистісних факторів [104].

При цьому О.О. Кроник наголошує, що центральним у парадигмі психологічного дослідження має бути суб'єктивний аспект, в силу того, що стійкість і динаміка картини життєвого шляху визначають довготривалу регуляцію майбутнього: без суб'єктивного минулого немає суб'єктивного майбутнього і об'єктивного теперішнього [104]. Стратегічне поле життя особистості формується при взаємодії «життєвого світу», що містить просторові характеристики, і «життєвого шляху», що розкриває часові координати (від минулого до майбутнього (життєвий сценарій), від минулого до теперішнього (життєві історії), від теперішнього до майбутнього (життєві плани і програми)) буття людини [цит. за 133, с.41].

Стратегічне поле життя людини відображується у ідеальному змісті (свідомому і несвідомому) та соціальному просторі реальної поведінки, долаючи тим самим дистанцію між психічним і соціальним вимірами життєвих уявлень особистості.

Соціальні аспекти психологічного поля особистості детермінують прийняття (інтеріоризацію) стратегічних форм життєтворчості як стійких моделей поведінки особистості у звичних для неї умовах життєдіяльності. Динамічна і саморегульована система соціокультурних уявлень особистості і способів організації її майбутнього життя зорієнтовує і спрямовує поточну поведінку людини протягом тривалого часу на засадах використання розвивального потенціалу несталого соціального простору і визначає перспективний порядок функціонування особистості та специфіку міжсуб'єктних контактів. У даному контексті стратегія життя особистості інтерпретується С.А. Мерзакановим як раціоналізована, зорієнтована у просторі і часі, спрямована на перспективу система взаємовідносин людини і суспільства, що, виходячи із самоцінності життя, реалізується особистістю на основі управління ресурсами [288, с.130].

Розуміння смислу життя у процесі особистісної життєтворчості постійно змінюється рефлексивним механізмом на основі уточнення інформації щодо трансформаційних тенденцій моделі світу. Екзистенційне

осмислення людиною траєкторії власного життя в умовах інформаційно-генеруючого середовища зумовлює творення моделі цілісного особистісного життєвого простору, що найбільш об'єктивно відображує потенційні можливості саморозвитку і самореалізації.

У відкритому нелінійному середовищі сучасного постіндустріального суспільства найменші впливи (флуктуації, випадковості) на перебіг особистісного розвитку можуть спричиняти суттєві зміни внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи (людини). Резонансне збудження (топологічно узгоджене із власними структурами особистості) та розуміння стійких закономірних тенденцій особистісної самореалізації дозволяють оптимізувати процеси життєтворчості. Скервуючий вплив на розвиток нелінійної системи (і зокрема – людини), – згідно із твердженням В.М. Колпакова, – може бути ефективним лише тоді, коли він узгоджений із внутрішніми властивостями цієї системи, тобто є резонансним [192, с.114].

Означені тенденції розвитку простежуються і у дослідженнях Ханса Томе (H. Thome), який, зокрема, у контексті теорії дослідження цілісного життєвого шляху особистості на засадах когнітивної психології і теорії поля (К. Левін) наголошує на існуванні чисельних історично обумовлених варіантів розвитку особистості.

Зовнішні умови, на думку Х. Томе, обмежують потенціальні можливості та конституують чисельність варіантів реалізації стратегій життєтворчості людини (продуктивна постійна активність, низький рівень особистісної активності, підвищення активності для подолання несприятливих умов існування тощо).

Концептуальними поняттями теорії цілісного життєвого шляху особистості Х. Томе вважає стиль розвитку, що визначається соціально-економічними умовами та історичною ситуацією, і тематичну структуру як певну глобальну характеристику системи впливів на особистість, що походить від соціального середовища і має дві форми: творчу (детермінує самостійність і активність розвитку, спрямовує особистість у майбутнє) і

регламентовану, або інакше – гомеостатичну (обумовлює пристосування поведінки особистості до традиційних норм, спрямовує людину на минуле, що нівелює всі зміни у житті) [цит. за 133, с.32–33].

Стиль життя, суб'єктивні еталони поведінки, особистісні конструкти, усвідомлювана (чи неусвідомлювана) структура установок та інтересів, що складаються на базі фундаментальних потреб, – все це обумовлює моделі поведінки особистості у певній ситуації. Узагальнена інтерпретація власної суб'єктності, логіка інтерпретаційних схем тотожності і мінливості життя, принципи тлумачення поведінкових сценаріїв, вчинків особистості детерміновані переконаннями та ідеалами людини, що виражають цілісність особистості, координованість способів її само-здійснення.

Система ідеалів особистості і системи цінностей, що функціонують у суспільстві, в умовах несталої культурно-історичної епохи постмодернізму можуть не співпадати, що відображує суперечність двох особистісних підсистем: вітального (функціонального) «Я» та ціннісної орієнтації особистості, аксіологічного «Я». У зв'язку із цим, згідно із твердженнями О.Т. Москаленка та В.П. Сержантова, свідомість індивіда противиться визнанню справжніх цілей та очікуваних результатів діяльності, і замість них у створюваній ним «офіційній версії» виступають цілі, що суперечать особистісній програмі, але пов'язані із формально визнаними індивідом позитивними цінностями суспільства [292, с.239]. Подібне мотивування дозволяє людині долучатися до виконання певного виду діяльності без усвідомлення її смислової сутності і суспільної значущості, що є особливо актуальним у підлітковому віці.

Психологи (Л.С. Виготський, О.В. Лішин, С.Д. Максименко, В.С. Мухіна, Д.І. Фельдштейн та ін.) беззаперечно визнають, що конкретна культурно-історична ситуація визначає провідні тенденції розвитку сенситивного до неї отроцтва. Часовий континуум «сьогодні» містить у собі «пласти культури попередніх поколінь, водночас вбираючи в себе утопії і антиутопії, створювані людством, зверненим у майбутнє, – підкреслює

В.С. Мухіна. – Все це формує загальний фон соціальної ситуації, що впливає на розвиток особистості підлітка» [302, с.356]. Самоствердження підлітків у рольовій позиції Дорослого в сучасних умовах глобальної технологізації та інформатизації суспільства спричиняє суттєві зміни шляхів та форм накопичення індивідуального досвіду, змінює соціокультурний характер взаємодії поколінь, що доводять, зокрема, дослідження відомого етнографо-культуролога М. Mead.

Вивчення еволюційних моделей полікультурного розвитку цивілізації дозволило М. Мід у виданні «Культура і світ дитинства» [289] виокремити три типи культур: постфігуративний, кофігуративний та префігуративний. Для постфігуративного типу культур характерними є малопомітні протягом життя однієї людини і навіть одного покоління повільні і поступові зміни; основними регуляторами індивідуального життя є традиції, визнані суспільством канони і цінності, що зумовлюють незначущість персональних екзистенційних виборів особистості у перспективі реалізації потенційних можливостей життєтворчості. У соціокультурному просторі даного типу життєдіяльність людини пов'язана із «почуттям тотожності між відомим минулим та очікуваним майбутнім» [289, с.321] на фоні відсутності сумнівів та відсутності усвідомленості буття.

У соціальному середовищі традиційного типу із жорстко стратифікованою суспільною структурою, що від народження детермінує вектор суб'єктогенезу і фіксує статусно-рольову позицію людини, виявляється кофігуративний тип культури. Соціокультурна модель даного типу декларує зорієнтованість на моделі життя сучасників: темпи історичної еволюції збільшуються, знецінюючи взірці поведінки минулого. Оцінювання суб'єктивно значущих для підлітків норм поведінкових стратегій відбувається переважно у групах однолітків за амбівалентними критеріями своєї молодіжної субкультури, що спричиняє конфлікт між поколіннями. Проте контекст кофігуративної культури суспільства у формуванні індивідуального досвіду особистості зберігає пріоритетність

механізмів ретрансляції усталених норм і цінностей від дорослих (батьків) до дітей (та підлітків).

Суспільство епохи постмодернізму (кінець XX – початок XXI ст.), згідно із концептуальними дослідженнями М. Мід, поступово входить в еру префігуративних культур, у площині яких історичні зміни є настільки швидкими, що досвід батьків не сприймається молоддю в якості соціокультурних моделей та взірців для наслідування. Характерною ознакою префігуративної культури є кардинальна заміна зовнішніх суспільних та групових регуляторів (детермінант) поведінки людини її персональним вибором сценаріїв життєтворчості. Разом з тим у вимірах префігуративної культури дорослі навчаються у власних дітей неадаптивним моделям поведінки [289], набуваючи досвід існування в умовах системних змін та трансформації ментальності.

Усвідомлення специфіки сучасного соціального простору у вимірах префігуративного типу культури дозволяє переосмислити тенденції особистісного становлення сучасного підлітка. Традиційно у дослідженнях взаємовідносин суспільства і підлітків об'єктивно акцент здійснюється на виховному (нормативному) впливі соціального середовища на підлітків (як особливу вікову категорію), а не на взаємодії із чітко визначеною функціональною структурою, що має системні властивості релевантної цілісності. Проте процес моделювання підлітком суб'єктивного соціально-культурного простору префігуративного типу є різноплановим і багатоаспектним: підліток не лише бере активну участь у сприйманні, але й сам реалізує себе у середовищі (О.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцева, О.Н. Манолова та ін.), усвідомлюючи себе творцем власної автобіографії. Через широкий континуум емоційних, когнітивних відкриттів у підлітка формується ставлення до середовища (і до конкретних його елементів) як до ресурсу саморозвитку у площині життєтворчості, що зумовлює варіативність сценаріїв самоздійснення.

У процесі онтогенетичного розвитку особистості інтеріндивідуальна структура соціальних зв'язків людини, що формується і реалізується у здійсненні різних видів спільної діяльності (і перш за все – діяльності спілкування), визначає інтраіндивідуальну структуру особистості, індивідуальну структуру її свідомості і самосвідомості, що, відповідно, регулюють обсяг і міру активності соціальних контактів людини, впливають на творення власного середовища розвитку [12, с.149], позначаються на організації спільної діяльності із іншими людьми (В.В. Абраменкова, Б.Г. Ананьєв, А.Р. Баташев, О.О. Бодальов, С.О. Дружилов, І.Д. Єгоричева, Г.О. Ковальов). Урахування динаміки соціально-психологічних утворень, згідно із твердженням В.А. Богданова, «попереджає можливу тенденцію зведення методології прогнозування до пошуку незмінної /.../ структури особистості, що обумовлює можливості розвитку особистості» [49, с.13].

Тематична структура (Н. Thome) становлення особистості сучасного підлітка зумовлена несталістю суспільних тенденцій, непередбачуваними ексцесами на рівні постіндустріального (інформаційного) суспільства в цілому, маргінальним характером соціальних впливів. Аналізуючи найбільш значущі сфери суспільного життя, що позначаються на психічному розвитку сучасного підлітка, Ф. Райс виокремлює, зокрема, такі:

- 1) технологічні і соціальні зміни в умовах інтенсивного технічного прогресу, що спричиняють віддалення стандартів минулого від сьогодення, невизначеність і непередбачуваність майбутнього, послаблення ролі сім'ї, несталість переконань, цінностей, загальноприйнятих стандартів; подовжується період залежності підлітків від батьків;
- 2) урбанізація і ріст передмістя, що ускладнюють міжособистісні стосунки, зумовлюють роз'єднання членів сім'ї;
- 3) меркантильність (знецінювання вищих цінностей на фоні пріоритетності матеріальних потреб), споживацькі інтереси;



- 4) засоби масової інформації, що моделюють інформаційне середовище суспільства і обумовлюють пасивне споживання медіа-продукції підлітками;
- 5) соціальна і емоційна напруженість, що виникає в умовах загрози особистій безпеці під впливом соціальних стресорів (війни, тероризм, катастрофи тощо);
- 6) негаразди у сім'ї, що спричиняють емоційні переживання підлітків із приводу сварок і розлучення батьків, повторного шлюбу, насилля у родині;
- 7) життєві події і пов'язані із ними стреси: невдачі у школі, залежність від алкоголю, наркотиків, комп'ютерних ігор, зміни місця проживання тощо [368, с.30–41].

Усвідомлюване і неусвідомлюване сприймання світу підлітком значною мірою визначає спектр його потреб і потенційних можливостей адаптації у нових культурно-історичних умовах життєтворчості. Аналізуючи культурні основи самодетермінації особистості, Т.А. Російчук значну увагу приділяє деструктивним тенденціям сучасної комунікації, серед яких називає:

- багатократне ускладнення комунікативного середовища, в якому втрачаються напрацьовані культурним співтовариством етичні і естетичні орієнтири;
- вихолощення зі сфери «спілкування через твори» її значення інтегратора формування внутрішнього світу особистості на фоні значного зменшення практики читання і поширення квазидіалогічних зв'язків у спілкуванні;
- формальний підхід освітніх структур до виховання «людини культури» [167, с.61–67].

Глобальне розширення інформаційного поля у сучасному суспільстві не лише нівелює невизначеність підліткової життєвої позиції, що може знизити напруження пошуку і невідомості, але й за ще не усталених

установок підлітка і можливостей вибору здійснює певний пресинг на його становлення, на загальний психічний розвиток [386, с.8]. Підліток не завжди готовий і не в усіх випадках буття спроможний рефлексувати, вербалізувати певний рівень персональних новоутворень, через що його стосунки із середовищем практично завжди емоційно напружені, динамічні, процесуальні [279, с.118].

Таким чином, слід визнати, що порушення гармонії між внутрішнім, психологічним простором підлітка і зовнішнім простором міжособистісних стосунків детермінує деструктивні процеси особистісного становлення (порушує логіку життєвої необхідності у термінології Д.О. Леонтьєва) і є індикатором психічної дезадаптації (С.О. Дружилов). А отже однією із важливих задач психолого-педагогічного супроводу підлітка у несталіх умовах соціальних трансформацій є переформатування полісуб'єктних взаємин між дітьми і дорослими у площині освітнього середовища.

#### **4.2. Гуманізація освітнього середовища як передумова особистісного розвитку**

Основним імперативом розвитку особистості в умовах сучасного постіндустріального (інформаційного) суспільства визнається *освіта*, розвивальний потенціал якої відзначається орієнтацією на новий рівень розвитку особистості, здатної до відповідальних виборів і схильної рухатися у соціально конструктивному напрямі, самостійно осмислюючи новий досвід ефективної міжособистісної взаємодії. Пріоритетними векторами сучасної освітньої парадигми у площині філософії освіти науковці (Є.О. Кожемякін, А.Ж. Кусжанова, Ю.О. Шленов, Л.О. Хомич та ін.) називають формування культури універсального знання (освітня культура розглядається як цінність у вигляді розширеного простору знань про світ), формування культури універсальної діяльності (освітня культура породжується, закріплюється та

транслюється у вигляді стійких конструкцій – норм) та формування універсальної інтелектуальної діяльності суб'єкта мислення [548].

Різноманітність інтерпретаційних схем освітнього простору у площині сучасних поліпарадигмальних наукових досліджень (С.М. Горшеніна, Є.О. Кожемякін, І.Ю. Махова, В.А. Мудрик, С.О. Мусатов, Л.О. Серікова, В.І. Слободчиков, Л.О. Хомич, А.В. Хуторський, Є.В. Чорний, І.Г. Шендерик, В.А. Ясвін та ін.) доводить значущість особистісно зорієнтованого освітнього середовища, основною функцією якого є спеціально організоване цілеспрямоване формування особистості за соціально обумовленим зразком [508]. Серед системних характеристик сучасного освітнього середовища, що зумовлюють його психологічний ресурс [279, с.120–121], найбільш значущими є такі:

- гетерогенність, когнітивна та емоційна складність, необхідні для оптимізації усіх видів діяльності;
- відносна варіативність (часткове змінення середовища згідно із форматом потреб особистості) та інтегративність (здатність до вирішення задач шляхом посилення взаємодії середовищних елементів);
- регламентованість умов, що обмежують спонтанність поведінки суб'єктів навчально-виховного процесу;
- середньовиражена інноваційна активність і толерантність середовища (проблематизація, вибір засобів, створення умов для мобілізації творчого потенціалу особистості),
- середньо виражений (необхідний і достатній) рівень саморозвитку особистості: розвиток світогляду, цінностей, мотиваційної та емоційної зрілості, достатній спектр поведінкових програм (від етичних до девіантних), саморегуляції; соціальна компетентність виражена слабо.

Освітнє середовище трансформується у освітній простір через виявлення у ньому можливостей розвитку суб'єкта діяльності. «Середовище, – згідно із твердженням С.М. Горшеніної, І.О. Неясової, Л.О. Серікової, –

протистоїть суб'єкту як неопредмечена об'єктність, яку суб'єкт може освоїти і перетворити у простір свого життя» [108, с.65].

Спираючись на сучасні психолого-педагогічні наукові позиції (С.М. Горшеніна, І.О. Неясова, Г.Н. Серіков, Л.О. Серікова, А.В. Хуторський та ін.), вважаємо за доцільне відзначити, що освітній простір являє собою складну інтегративну цілісну систему, в межах якої взаємодіють освітнє середовище та внутрішній світ (психологічний простір) особистості як суб'єкта освітніх стосунків [108; 524], зумовлюючи прийняття та інтеріоризацію цінностей культури і становлення життєвих смислів людини у змінних умовах буття.

Згідно із дослідженнями О.Я. Данилюка структура освітнього простору характеризується двома компонентами:

- множиною освітніх систем різного рівня організації (нормативи, правила, схеми організації освіти і педагогічної діяльності), що означаються педагогічними смислами і домінують на даний історичний момент у культурі;
- взаємозв'язки освітніх систем у відповідності із смислами, внесеними в освіту культурою і життям [цит. за 108, с.65–66].

Визначення розвивальних стратегій сучасного освітнього простору в епоху постмодернізму ускладнюється наявністю певних проблем [25; 42; 162; 174; 362; 532 та ін.], пов'язаних із перенасиченням інертними ідеями: розриві з теперішнім задля майбутнього, «антиінтелектуальному футуризмі» (І.Д. Бех), спрощенні та / або запереченні традицій минулого. В умовах інтенсифікації освіти і ущільнення інформаційних контентів знижується роль першоджерел культурного середовища на користь випадкових джерел інформації [162, с.80], що, за відсутності навичок аналітико-синтетичного опрацювання матеріалу суб'єктами учбової діяльності, спричиняє дисонанс когнітивного та особистісного розвитку.

Аналіз процесу традиційного навчання доводить, що цілепокладання, планування, оцінка і контроль (як значимі структурні елементи учбової

діяльності) практично не належать учням: цілепокладання здійснюється авторами підручників і вчителем; планування реалізує автор підручника, методист, вчитель і лише іноді, у загальному порядку, – учні; реалізація плану виконується учнем за допомогою вчителя; контроль і оцінку результатів здійснює учитель, зрідка – спільно із учнями. Відповідно, відбувається монополізація дорослими права на рефлексію, а школяр стає виконавцем вказівок, який позбавлений права вибору, а отже і відповідальності за процес. Результатом є «формалізм знань» (О.В. Лішин, Ю.С. Пежемська), поведінка виявляється ситуативною, що залежить від випадкових, тимчасових спонук, мотивів, співвіднесених із окремими задачами за відсутності розуміння загальної мети. Мотивація учіння, яку пропонує традиційна школа, – це або примушування, або змагання, і обидва мотиви не є достатніми [362, с.274].

Проте найбільш суттєвою проблемою сучасного освітнього простору, на чому наголошує І.Д. Бех, є руйнація позиції «відповідального ставлення дорослого співтовариства до дитинства», що позначилося на інтенсивній примітивізації свідомості дітей (зростанні цинізму, егоїзму, грубості, жорстокості, агресивності) на фоні відчуження, безпорадності дорослих [42, с.19]. У концептуальних дослідженнях психологів пострадянського простору стабільно відзначається наявність кризи сучасної освіти (Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.Л. Венгер, В.В. Докучаєва, Г.О. Ковальов, Т.Ю. Колошина, С.О. Мусатов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Г. Пушкарьова, В.М. Савіних, С.Ю. Степанов, Т.В. Фролова, Є.В. Чорний та ін.), детермінованої, перш за все, гострою конфронтацією двох тенденцій: з одного боку, декларування цінностей і окремі реальні прецеденти педагогічного гуманізму, творчості, толерантності і конструктивної співпраці; з іншого – авторитарно-репресивні, репродуктивно-консервативні установки і педагогічні стереотипи, що виявляються на фоні професійного дилетантизму, девальвації психологічної, етичної і в цілому духовно-філософської культури.

Розв'язання означеної суперечності потребує змінення методологічного спрямування психолого-педагогічного супроводу особистості у континуумі освіти, в межах якого знання розпредмечуються у термінах суб'єкт-суб'єктної взаємодії і за внутрішнім змістом передбачають співпрацю суб'єктів навчально-виховного процесу, прояв їх особистісних функцій [403, с.14]. У вимірах сучасного освітньо-педагогічного дискурсу, що у площині даного дослідження розуміється як регламентована певними історичними і соціокультурними кодами (традиціями) смислоутворювальна і смисловідтворювальна діяльність, спрямована на трансляцію, відтворення і регуляцію визнаних цінностей, знань, навичок і моделей поведінки [190], основним вектором гуманістичної освіти визнається перманентний саморозвиток особистості, трансформація суб'єктивної ментальності і персонального досвіду людини відповідно до соціального та культурно-історичного контексту, їх конструктивне залучення до оновлюваних концептів соціокультурного поля. Гуманістична зорієнтованість стратегій розбудови сучасної освіти детермінує плюралізм теоретичних парадигм організації освітнього простору, які доповнюють одна одну у площині діалогічної взаємодії, конкретизуючи перспективні цілі навчання і визначаючи способи їх досягнення.

У пошуках можливостей гуманізації освіти світова психолого-педагогічна думка орієнтується на самоцінність особистості людини, її внутрішні ресурси і саморозвиток (А. Neill; Г.О. Балл, І.Д. Бех, Т.Г. Григорьева, О.І. Івановська, З.С. Карпенко, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.В. Рибалка, М.В. Савчин, В.І. Слободчиков, С.О. Смирнов, С.Ю. Степанов та ін.). «В освіті ритм змінення, зону ближнього розвитку в реальних межах часу і обставин визначає людина, що прагне досягнення мети самозмінення», – у контексті теорії управління розвитком наголошує В.М. Колпаков [192, с.12].

Пріоритетним принципом організації конструктивного освітнього середовища є ціннісно-сміслові узгодження позицій і смислів суб'єктів

навчально-виховного процесу, провідними ідеями якого визнаються поліфонія, цілісність, автономність, інтеграція, відкритість і свобода (В.Г. Воронцова, О.І. Івановська, Т.Г. Пушкарьова).

Необхідність гуманізації принципів організації освітнього середовища була задекларована зокрема у парадигмі гуманістичної психології К. Роджерсом (Carl R. Rogers) на підставі аналізу психолого-педагогічного досвіду «толерантних стосунків бажати свободи, поєднаної із відповідальністю» (А. Аісхорн, А. Неїл) та власного досвіду роботи за принципами недирективного «навчання, центрованого на учневі» (student-centered teaching) [598; 376, с.38–59].

К. Роджерс розглядає навчання як особливу педагогічну філософію, нерозривно пов'язану із особистісним способом буття людини. Основними цінностями даної системи К. Роджерс називає переконання у особистісній гідності кожної людини, визнання значущості для кожної особистості здатності до вільного вибору і відповідальності за його наслідки, радість навчання як творчості [598]. У контексті означеного педагогічна діяльність має бути зорієнтована не на трансляцію інформації, а на фасилітацію (від англ. *facilitate* – полегшувати, допомагати, сприяти) осмисленого учіння, сприяння особистісному зростанню та розвитку. Довірливі щирі стосунки між суб'єктами навчально-виховного процесу (система «учитель – учень») дозволяють останньому стати більш цілісною особистістю, людиною із вираженою індивідуальністю (наближення до «реального Я»), здатною до самовираження, розуміння і прийняття Інших. Значна увага за даних умов організації навчання має приділятися безумовно і безоцінно позитивному ставленню до учня як до особи, яка знаходиться у процесі становлення, що дозволяє визнавати за ним права бути Іншим і вільно реалізовувати свій життєвий досвід за власним сценарієм. Надання учневі можливості самому визначати цінність власного досвіду (внутрішній фокус оцінки) детермінує його здатність брати на себе відповідальність за власні вчинки.

Серед деяких умов, що сприяють реалізації «учіння бути вільним»

К. Роджерс визначає такі :

- забезпечення для учнів зустрічі з життям та його проблемами;
- довіра до здатності людського індивіда до розвитку власного потенціалу;
- щирість вчителя у стосунках із учнями, повага суб'єктів навчання один до одного;
- цінування (прийняття) учня, його почуттів і думок, що є операціональним виявом сутнісної довіри вчителя до можливостей людського організму;
- емпатійне розуміння, здатність вчителя розуміти реакції учня; створення заохочувального клімату;
- забезпечення учнів ресурсами [376, с.51–54].

На підставі означених установок вчитель-фасилітатор має напрацювати власний інструментарій навчання на базі загальних методичних прийомів:

- 1) використання «ресурсів навчання» (засобів навчання) і створення умов, що забезпечують їхню фізичну і психологічну доступність учням;
- 2) створення у процесі навчання різноманітних «зворотних зв'язків» між вчителем і учнями (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо);
- 3) укладання індивідуальних або групових «контрактів» з учнями, в яких після спільного з учнями обговорення фіксується чітке співвідношення обсягів навчальної роботи та її оцінок;
- 4) організація процесу навчання у різновікових учнівських діадах, в яких один із учнів виконує функції вчителя;
- 5) урахування спрямованості учнів щодо організації навчання: позитивні установки відносно гуманістичного навчання або схильність до авторитарного навчання;



б) організація груп вільного спілкування (для учнів, для вчителів та змішаних) з метою формування гуманістичних особистісних установок [598; 323, с.143–144].

Творчо розвиваючи внутрішній світ людини у процесі її становлення, вчитель має осмислювати і підкріплювати наявні у школяра потенційні можливості самоздійснення, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості.

За всієї складності переорієнтування традиційних схем навчання на гуманістичні, лише гуманізація освіти забезпечує вільний розвиток, самоактуалізацію і самотворення особистості на засадах сприйняття унікальної неповторності кожного учасника навчально-виховного процесу (Г.О. Балл, І.Д. Бех, С.Л. Братченко, А.Г. Волинець, Л.М. Карамушка, С.О. Мусатов, В.В. Рибалка, І.М. Семенов, О.І. Серєда та ін.).

Змінення цільового спрямування освіти у вітчизняній педагогічній психології пов'язане із виникненням і становленням систем розвивального навчання (Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов), у площині яких важливою організаційно-методичною формою стала колективно розподілена діяльність [284, с.7] як реалізація ідеї спільного суб'єкта навчальної діяльності у площині гуманістичного освітнього простору.

Особливе місце у загальній тенденції гуманізації освіти зайняла оригінальна концепція особистісного розвитку «Школа діалогу культур» (В.С. Біблер, С.Ю. Курганов), в основу якої покладено ідею діалогічності свідомості людини (М.М. Бахтін) у контексті зіткнення і узгодження «голосів культур» (В.С. Біблер), що розбивають межі свого часу і розкривають свої можливості у відкритій цілісності життєвого простору особистості. Діалог започатковується у Хаосі різновекторних культурних впливів, випадковостей, виборів можливостей для кожної людини. Ціннісно-сміслові інтенції різних епох, культур, долаючи замкненість і однобічність унікально-індивідуальних смислів, утворюють контент діалогічного спілкування, що відображується у системі стосунків особистості із Іншими та/ або собою як

інтеріоризованим Іншим. Діалог, таким чином, є спів-буття людей у культурі як просторі творення смислів і цінностей, є «діалог культур» [46; 47; 48].

Школа діалогу культур базується на визнанні за учнем права виголошувати у школі власні уявлення про світ, про себе у світі та світ у собі, що, за посередництвом вчителя-діалогіста, співвідносяться зі словом-розумінням (або нерозумінням) творців світової культури (В.С. Біблер, А.Г. Волинець, С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовський, С.О. Мусатов). Діалог, за визнанням В.Ф. Литовського, наділяє учня правом відповідальності [247, с.8]. У діалозі співрозмовники несуть відповідальність за власні слова (їхню доказовість, обґрунтованість) та власні вчинки (і наслідки виборів, вчинків). Означений підхід найбільш відкрито представляє діалогізм як вихідний принцип свободи самоздійснення учня та учителя (суб'єктів діалогу культур) в освітньому просторі.

На підставі аналізу ідей В.С. Біблера А.Г. Волинець виокремлює такі напрямки здійснення педагогічного процесу школи діалогу культур:

- 1) культура сумніву, що формується у вільних діалогах навколо ключових проблем буття, які трансформуються («перевизначаються») відповідно до поля особистісних смислів;
- 2) культура спілкування, що формується в регламентованих діалогах, де учні вже певними культурно визначеними засобами дисциплінують своє спілкування і через нього – мислення;
- 3) культура діяльності, що формується спочатку через гру, також регламентовану культурними формами, класичними задачами, знаряддями, жанрами;
- 4) культура навички, що формується через культурно визначені форми тренінгу, але перш за все – як певний вид самостійної активності учня [90, с.28].

Важливим напрямком гуманізації вітчизняної психології стали дослідження у парадигмі антропології (С.Н. Батракова, Б.С. Братусь, Є.І. Ісаєв, В.І. Слободчиков), що декларує необхідність вивчення

психологами суб'єктності та суб'єктивної реальності людини та актуалізує проблему особистої свободи як граничну проблему суб'єкта. Ступінь суб'єктності визначається мірою авторства (С.Л. Рубінштейн), представленістю особистісних мотивів та особистісних смислів (О.М. Леонтьєв), що обмежує трансформацію діяльності у стереотипне функціонування за схемою стимульно-реактивної поведінки. Вищий рівень суб'єктності виявляється у рефлексивному ставленні людини до власних мотивів і визначення життєвої мети і життєвого смислу (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв) [284, с.16]. У даному контексті суб'єктність людини передбачає внутрішню діалогічність свідомості. «Здатність людини свідомо і діалогічно ставитися до світу і до себе – здатність рефлексії – відкриває для неї можливість ставати суб'єктом свого життя», – наголошують А.М. Медведєв та І.В. Жуланова [284, с.13].

Розвивальний потенціал вітчизняного сучасного освітнього середовища концептуально виявляється у інноваційних парадигмах організації навчально-виховного процесу (рефлексивно-гуманістична психологія співтворчості (С.Ю. Степанов, І.М. Семенов), модель рефлексивно-діалогічної взаємодії (Г.І. Давидова, І.М. Семенов), теорія семантичного резонансу (О.І. Івановська) та ін.), об'єднаних смисловим радикалом гуманізації освіти.

З позицій наукової школи рефлексивної психології процес життєтворчості визначається як співтворчість у світлі цінностей (Г.І. Давидова, А.О. Деркач, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов), що зумовлює зміни у свідомості та діяльності суб'єкта, спричиняє переосмислення людиною власних стереотипів, зміни світоставлення – рефлексії. Змістом рефлексії (як механізму переосмислення стереотипів) можуть виступати не тільки раціональний досвід особистості у вигляді предметних знань або функціональних навичок, а й емоційно-почуттєві стани, особистісні переживання, що розкриваються у спілкуванні, відносинах партнерів у

процесі вирішення діяльнійшої проблемно-конфліктній ситуації, а також культурні норми і смисли існування [122, с.11].

Рефлексивно-гуманістична модель освіти співтворчості у контексті досліджень С.Ю. Степанова відзначається такими функціями: відкриття проблемності і смислів реальностей, що оточують людину; створення умов вільного вибору сфер долучення до соціально-культурних цінностей; виявлення зон невизначеності і розвитку життєдіяльності дитини; культивування різних форм її творчої активності [426, с.7].

Згідно із переконанням С.Ю. Степанова, «у контексті гуманітарно-культурологічної орієнтації знання набуває значущості, якщо воно є рефлексивним, тобто коли воно дозволяє виявляти перспективи (зони) саморозвитку досліджуваних явищ у залежності від характеру взаємодії із ними суб'єкта дослідження, схильного до саморозвитку» [426, с.6]. У даному контексті пошук суб'єктами педагогічного процесу екзистенційних смислів життєтворчості, їх трансформація і рефлексія є механізмом творення досвіду власного життя і її культурного, духовного смислу. Смыслотворчість є формою накопичення і концентрації потенціалу людини, що використовується у процесі поетапної реалізації цілей і цінностей розвитку людини і людства. «Життєтворчість, – за визначенням С.Ю. Степанова, Г.Ф. Похмелкиної, – це форма реалізації смислового потенціалу, способи його втілення у життя» [426, с.7]. Взаємообумовленість процесів смыслотворчості і життєтворчості проявляється у духовно-екзистенційній рефлексії, у процесі цілісного переосмислення і перетворення людиною життя, можливого в умовах рефлексивно-інноваційного середовища, що забезпечує можливість вільного творчого пошуку унікального вирішення екзистенційних проблем у системі розвивальних стосунків.

Активізація рефлексивно-інноваційного середовища передбачає використання проблемно-конфліктних ситуацій (для розвитку мислення), створення установки на кооперування, а не на конкуренцію (Л.А. Найдьонова, М.І. Найдьонов) у діяльності, у спілкуванні –

моделювання стосунків, що базуються на доступності власного досвіду людини для іншого і відкритості досвіду іншого для себе.

Принципи функціонування рефлексивної моделі педагогічної майстерності передбачають такі моменти:

- необхідність роботи із цілісним педагогічним колективом, що забезпечує згуртування колективу на засадах професійної творчості;
- забезпечення рефлексивної наступності: при освоєнні рефлексивного інструментарію відбувається розвиток рефлексивного мислення і діяльності, що сприяє розвитку інтелектуальних, емоційних, вольових аспектів особистості педагога і зумовлює розвиток педагогічного колективу;
- паритетність усіх учасників процесу, що обумовлює право на альтернативу, відкриття тощо;
- цілісна активізація всіх сторін особистості: рефлексивне мислення спонукає особистість не лише звернутися до аналізу і переосмислення її минулого досвіду, але й активує ще не задіяні у попередньому досвіді інтелектуальні, емоційні, вольові потенції, дозволяє усвідомити різні сфери не усвідомлюваного раніше;
- мобільність і різноманітність форм і способів активізації рефлексивно-інноваційного процесу: інтелектуальної сфери (мозковий штурм, позиційні та ін. дискусії, рольові обговорення тощо); рольові та імітаційні ігри; різноманітні театралізації (педагогічний театр, театр абсурду тощо); різні варіанти соціально-психологічного тренінгу (тренінг сенситивності, рольовий, тренінг спілкування, відео-тренінг, тренінг акторської майстерності та ін.); творчі майстерні; лабораторія невирішених проблем тощо [426, с.12–14].

Логічним відгалуженням рефлексивно-гуманістичної моделі освіти стала модель рефлексивного діалогу (Г.І. Давидова, І.М. Семенов), у контексті якої наукове пояснення і прогнозування феноменології екзистенції людини розглядається як сторона розвитку рефлексивно-творчого потенціалу

особистості та комунікативно-інформаційних способів адекватного діалогічного спілкування із партнерами по соціально значущим інтеракціям (подієва взаємодія) [121; 122; 123]. В означеній площині діалог є моментом актуалізації особистістю своєї психологічної сутності, безпосередньо пов'язаним із подоланням різних форм протистояння і захисту, що «спираються на інерцію звично-адаптивної, недіалогічної поведінки: «закритої», рольової, «ігрової», невротичної, маніпулятивної тощо» [205, с.18]. Подієва взаємодія визначається Г.І. Давидовою як психологічна (діалогічна) підтримка проблемно-конфліктної, емоціогенної, екзистенційної ситуації і пов'язана із культивуванням рефлексивної здатності особистості більш адекватно осмислювати і оцінювати особистісно-потребовий контекст ситуації спілкування, що слугує передумовою підвищення адекватності планування і реалізації власної поведінки людини [121, с.65]. Простір рефлексивно-смыслового ставлення суб'єкта до ситуації взаємодії гарантує почуття підтримки, пов'язане із переосмисленням наявних стереотипів і не залежне від якості ситуації, та позитивне самосприймання.

Рефлексивна підтримка, що виступає як складний афективно-когнітивно-поведінковий конструкт взаємодії і відношення, є, згідно із твердженням Г.І. Давидової, «можливістю і наслідком комунікативної компетентності особистості, її здатності до оптимально-творчої поведінки і взаємодії у складних ситуаціях вибору, здійснення вербального і невербального діалогу» [121, с.66].

Сутність рефлексивного діалогу в освітньому процесі полягає в переосмисленні традиційних функцій педагогічної діяльності:

- відкриття проблемності і смислів реальностей, що оточують людину;
- створення педагогічних умов, що забезпечують дистанційований соціальний захист, пов'язаний із розвитком рефлексивної здатності, творчого мислення та позитивного самоставлення;
- психологічна підтримка, що забезпечує культивування різноманітних форм творчої активності особистості [122, с.25].

На підґрунті базової моделі рефлексивного діалогу Г.І. Давидова та І.М. Семенов розрізняють три типи особистісної поведінки у ситуації проблемно-конфліктної взаємодії: реактивно-адаптивний, стандартно-нормативний і проєктивно-творчий, детерміновані ступенем особистісної активності суб'єктів (наприклад, учителя та учнів) і продуктивності їхньої спільної діяльності. Означені типи поведінки характеризуються:

- 1) ступенем особистісної долученості до процесу вирішення проблеми (проблемно-конфліктної ситуації в цілому), що визначається характером просторово-часових і ситуативно-динамічних аспектів самооцінки (рівні адаптації, осмислення і переосмислення);
- 2) характером ідентичності суб'єкта відносно ситуації на рівні емоційно-особистісного ставлення до ситуації, наявного досвіду та засвоєних способів дії або на рівні ціннісного (у тому числі екзистенційно-ціннісного) ставлення з огляду на можливість відшукування необхідних ресурсів;
- 3) рівнем рефлексивності результату (або ступенем новизни отриманого рішення): рівень ситуативно-стереотипних, стандартно-нормативних або творчих рішень [121, с.68–69].

Ефективність реалізації рефлексивного діалогу в освітньому процесі визначається сукупністю принципів:

- принцип рефлексивно-психологічної підтримки, визначального сукупністю таких педагогічних умов як взаємодія педагогічних функцій (розвиток предметної діяльності та особистості суб'єктів учіння), реалізація рефлексивного діалогу, спрямована на розвиток індивідуально-особистісних відносин, розвиток розуміння, міжособистісного контакту, позитивного морально-психологічного клімату у відносинах викладачів і учнів;
- принципу подійності, визначального сукупністю таких педагогічних умов як досвід взаємодії у процесі подолання проблемно-конфліктних ситуацій (що є значущими для становлення ключових компетенцій),

здійснення диференційованого підходу до різних подій життєдіяльності та спілкування;

- принципу системності, визначального педагогічними умовами становлення творчої спрямованості особистості в системі різного рівня суб'єктних відносин (особистих, практичних, культурно-ціннісних), формування здатності до інноваційного проектування на базі предметних курсів навчання;
- принципу самоефективності, визначального сукупністю таких педагогічних умов як співучасть вчителя у створенні певного соціального середовища і готовність учнів діяти певним чином, спільна діяльність вчителя та учнів у створенні та реалізації соціокультурних проектів [122, с.13].

Умовою здійснення рефлексії є особливим чином організована взаємодія (рефлексивно-діалогічна взаємодія), в якості основного чинника якої виступає активна особистісна позиція учасників (конструктивна поведінка людини у ситуації вирішення творчої задачі, що передбачає високу ступінь ціннісної ідентичності і особистісної долученості до процесу подолання проблемно-конфліктної ситуації), і яка виражається показниками рефлексивного розвитку особистості.

Вагому роль у гуманізації сучасного освітнього простору відіграє компетентісна освітня парадигма (В.М. Гребеннікова, Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимня, Є.І. Ісаєв, Є.Я. Коган, В.В. Серіков, В.А. Сластьонін, В.І. Слободчиков, А.В. Хуторський та ін.), методологія якої не зводиться до знаннево-орієнтовного компоненту, а означає необхідність формування у навчальному процесі (через вирішення професійних і соціальних задач) необхідних особистісних якостей, що зумовлюють здатність «самостійно вирішувати проблеми у різних сферах і видах діяльності на підставі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід учнів» [111, с.77].



Смисл організації компетентісно зорієнтованого освітнього процесу передбачає створення умов для формування в учнів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем різного рівня складності на основі наявних знань. Компетентісний підхід не спростовує значення знань в освітньому процесі, проте акцентує увагу на здатності особистості використовувати отримані знання на практиці; персональний життєвий досвід людини, продукт її власної життєтворчої активності, сприяє зростанню особистісного потенціалу, самореалізації в умовах реального існування у несталому середовищі інформаційного суспільства [111; 403; 413; 523; 537 та ін.].

У сучасній науковій літературі досить актуальною постає проблема розведення понять «компетентність» і «компетенція», у вирішенні якої значна кількість науковців (І.О. Зимня, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, В.І. Слободчиков, А.В. Хуторський та ін.) визнають більшу об'ємність поняття «компетентність». Зокрема А.В. Хуторський під компетенцією (від лат. *competere* – відповідати, підходити) розуміє відчужену, заздалегідь задану соціальну вимогу (норму) щодо освітньої підготовки учня, яка є необхідною для ефективної продуктивної діяльності у певній галузі [523; 524]. В.М. Гребеннікова, уточнюючи семантичне поле поняття, наголошує, що компетенція являє собою «не сукупність окремих знань, умінь та навичок, а скоординовану (взаємопов'язану) систему знань та практичних умінь, що дозволяють вирішувати різноманітні конкретні задачі» [111, с.78]. Компетентність співвідноситься із оволодінням учнем певною компетенцією, що містить також і його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності [523; 524].

Структура компетентісного досвіду в якості базового елементу містить орієнтовну основу:

- 1) компетентного виконання діяльності (розумової, організаційної, комунікативної тощо) на основі образу передбачуваного продукту і логіки його створення;

- 2) концептуального знання щодо сутності процесу і результату діяльності;
- 3) набору апробованих у власному досвіді способів діяльності (мислительних, організаційних, комунікативних, інформаційних тощо);
- 4) виконання цієї діяльності у проблемних умовах (при неповноті завдання умов задачі, дефіциті інформації і часу, невиявленості причинно-наслідкових зв'язків, непридатності відомих варіантів рішень);
- 5) механізму рефлексії (своєрідне тестування ситуації та власної поведінки відповідно до ціннісно-сміслових установок особистості) і самоконтролю своїх дій [57, с.8; 339, с.23].

У контексті аналізу соціальної компетентності особистості як одного із ключових новоутворень Т.Г. Пушкарьова в якості структурних елементів компетентності називає особистісні ресурси людини (адаптивність, самоконтроль, довіра тощо), цілепокладання і досягнення цілей (здатність брати відповідальність, планувати, абстрагуватися тощо) та соціальну активність, мобільність особистості у використанні ресурсів соціального оточення (критичність мислення, готовність до ризику, флексибільність, зорієнтованість на досягнення успіху та ін.) [364, с.24–26], що передбачає реалізацію цілісного досвіду особистості у вирішенні життєвих проблем.

З огляду на означене, однією із основних (стратегічних) задач сучасного освітнього процесу можна вважати розвиток, ускладнення та диференціацію компетентності особистості періоду дорослішання як інтегративної характеристики, що зумовлює потенційну здатність особистості діяти у ситуації невизначеності, у тому числі: визначати цілі пізнавальної та комунікативної діяльності, обирати необхідні джерела інформації, знаходити оптимальні способи досягнення поставленої мети, оцінювати отримані результати, організовувати власну діяльність, приймаючи відповідальні рішення [111, с.77]. У даному контексті не викликає сумнівів дієвість компетентнісної освітньої парадигми як засобу

творення людиною власного вектора суб'єктогенезу відповідно із наявними ціннісними смислами.

Множинність парадигм організації освітнього простору доводить неефективність моністичного підходу до інтерпретації розвивального потенціалу освіти в умовах несталого суспільства епохи постмодернізму. Інтеграція та взаємопроникнення різновекторних теоретичних ідей гуманізації навчально-виховного процесу зумовлені методологічним плюралізмом сучасної психологічної науки. Багатоплановість та мультилінійність генези буття людини в системі освіти спричиняє розуміння системної інтеграції (толерантної діалогічної взаємодії) наукових і науково-практичних напрямів методологічних підходів як закономірного явища постнекласичної методології пізнання [24, с.11].

Ключем до прийняття (чи неприйняття) певних форм педагогічно організованої діяльності є, на думку О.В. Лішина, два фактори: відповідність смислового змісту цих форм особистісному смислу зростаючого суб'єкта і способу організації діяльності; характер стосунків із значущими спів-учасниками, долученими до складу смислового ядра діяльності [251, с.13].

Загальна гуманістична спрямованість означених моделей освіти (Додаток Е) дозволяє не лише порівнювати ці підходи до організації навчально-виховних впливів із позицій особистісно-розвивального потенціалу, але й інтегрувати їх у певну систему, що поєднує у собі їхні переваги (рис.4.2.).

Узагальнюючи, слід зазначити, що важливими і необхідними характеристиками особистісно-розвивальних моделей освіти є прийняття унікальності та суперечливої цілісності іншої людини, що обумовлює конгруентність полісуб'єктної (рефлексивно-діалогічної) комунікації, активне усвідомлення (розуміння) інтегрованості особистісних зрушень, відкритість власному досвіду (віднайденню особистісних смислів

життєтворчості) і відповідальність за наслідки прийнятих рішень у площині автентичних дій і комунікації.

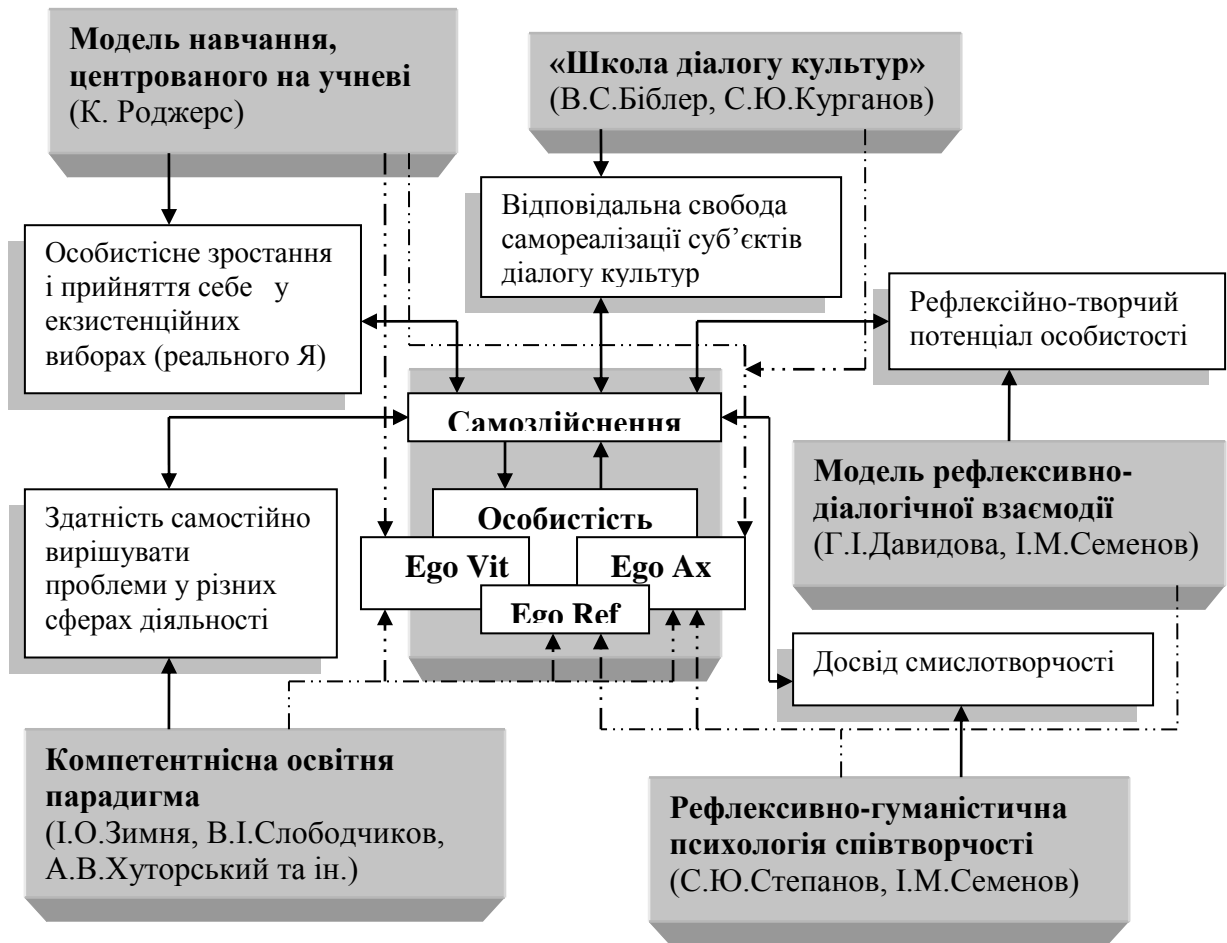


Рис.4.2. – **Схема розвивального потенціалу гуманістичних моделей освіти**

Все це забезпечує реальний, насичений переживаннями контекст освітнього простору і сприяє розвитку особистісної активності суб'єктів навчально-виховного процесу. В цілому ж можна погодитися із твердженням А.К. Колеченка [цит. за 162, с.124]: кваліфікований психолого-педагогічний супровід освітнього процесу зумовлює підвищення прогнозованої результативності навчання, розвитку і виховання із одночасним зниженням енергетичних і часових витрат як педагогів, так і учнів. При цьому передбачається можливість досягнення оптимального психічного напруження учнів із різними здібностями у межах зони ближнього (і варіативного) розвитку.

### 4.3. Розвивальний аспект педагогічного спілкування

Засвоєння соціального досвіду особистості, напрацювання соціально-особистісних моделей поведінки можливі лише в умовах комунікації, що відзначається суб'єкт-суб'єктними зв'язками і взаємостосунками (А. Варczyk, А. Камю, О. Розеншток-Хюссі, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс; М.М. Бахтін, М. Бубер, С.Л. Франк та ін.; Г.М. Андреєва, Г.О. Балл, О.О. Бодальов, С.Л. Братченко, Г.І. Давидова, Г.О. Ковальов, С.О. Мусатов, В.М. Мясичев, І.М. Семенов та ін.).

У контексті міжособистісної взаємодії розрізняють [133–136; 186–188; 219; 543 та ін.] два основних типи комунікативних стратегій – монологічний та діалогічний (Додаток Ж), що виокремлюються на підставі внутрішньоособистісної позиції людини у спілкуванні (у координатах «Я – Інший») і детермінують вибір засобів реалізації комунікативного задуму (Г.О. Ковальов).

Яскраво виражену комунікативну природу має навчально-виховний процес, у контексті якого методологічного значення набуває постановка проблеми педагогічного спілкування як смислоутворювального елементу комунікації у діалогічному за своїми глибинними джерелами світі (М.М. Бахтін). «...Виховний процес у своїй розвиненій формі здійснюється як багатопланове й багаторівневе мовленнєве спілкування, оскільки у формуванні вищих психічних функцій вирішальна роль належить мовленнєвій взаємодії, – наголошує зокрема відомий фахівець із психології виховання І.Д. Бех. – ...Особистісно розвиваюча функція мовленнєвого спілкування у виховному процесі є домінуючою, тому його називають педагогічним спілкуванням, або педагогічним (зокрема виховним) діалогом», – підкреслює науковець [41, с.221].

Основою більшості сучасних психолого-педагогічних (А.Г. Волинець, Г.В. Дьяконов, С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовський, С.О. Мусатов та ін.) та філософсько-культурологічних (І.І. Васильєва, П.С. Гуревич, С.О. Копилов,

Т.П. Ліфінцева, В.М. Юрченко та ін.) досліджень феномену діалогу визнана антропологічна концепція М.М. Бахтіна, згідно з якою «глибини душі» людини, її буття (зовнішнє, і внутрішнє) розкриваються лише у напруженому спілкуванні [33]. Ідеї онтологічної первинності діалогічних стосунків між людьми (особистісних взаємин між Я та Іншим) і релятивності людського існування та світосприймання «пронизують усі компоненти онтологічно-естетичної системи М.М. Бахтіна і конституують фундаментальні поняття та категорії бахтинського діалогізму як поза-знаходження, двоголосся, поліфонія, амбівалентність, смислова позиція, культура, самосвідомість, метод, карнавалізація, гумор тощо», – у контексті досліджень діалогічного підходу у психологічній науці та практиці наголошує Г.В. Дьяконов [136, с.22].

У науковому доробку М.М. Бахтіна діалог представлений як специфічна загальнолюдська реальність, що є не лише передумовою розвитку свідомості і самосвідомості людини, а також і основною формою їх реалізації [32, с.338], рушійною силою психогенезу. У діалозі людина конститує і розкриває себе як особистість, як суб'єкт самодетермінації, вільного самовизначення відносно дійсності, усвідомлюючи власну «самобутність, яка набуває свого повного і універсального вираження саме в процесі діалогу. Один голос нічого не завершує і нічого не вирішує. Два голоси – мінімум життя, мінімум буття» [32, с.121]. Подієва змістовність діалогу (здійснення «події буття») зумовлює його інтерпретацію як простору духовно-смислового і морально-етичного вимірів життя людини, що трансформують абстрактно-теоретичне, умовно-потенційне ставлення до життєвого дискурсу у реальні акти і практичні дії людини як відповідального суб'єкта буття та спів-буття.

Існування людини безпосередньо пов'язане із Іншим [32; 33], що зумовлює формування світоглядних позицій особистості (ціннісно-смислових інтенцій), засвоєння репертуару доступних для осмислення ролей та поведінкових стратегій у площині міжособистісної взаємодії (що

означають інтерсуб'єкту інтенційність діалогу). Діалог інтерпретується як особлива форма взаємодії між рівноправними і рівнозначними свідомостями [33, с.327]: усе вітальне за своєю сутністю діалогічне. Відомий теоретик діалогу відзначає наявність абсолютної естетичної нужди людини в іншому суб'єкті життєтворчості, в активності Іншого, що споглядає, запам'ятовує, збирає і об'єднує, і яка єдина може створити її зовні закінчену особистість [33, с.33]. Референтні Інші сприяють процесу формування уявлень людини про себе (екзистенційному ствердженню та естетичному завершенню Я) і докільля, підтримують (а іноді й суттєво впливають на процес) прийняття рішень і здійснення виборів у контексті ментального поля суб'єкта.

Звернення до діалогу як пояснювального принципу побудови суб'єктивної реальності простежується і у релігійно-філософській концепції Мартина (Мордехая) Бубера, відомим прибічником традицій хасидизму, який задекларував існування таких мовних феноменів («основних слів»), що не позначають дещо існуюче, а, після вимовляння, породжують існування: «Я – Ти», «Я – Воно». Згідно із дослідженнями М. Бубера, основне слово «Я – Ти» породжує і стверджує світ стосунків, тоді як «Я – Воно» породжує досвід [67; 68].

У площині дослідження різнопланових стосунків у житті людини М. Бубер приділяє особливу увагу «Я – Ти»-взаємодіям.

Визнання ідеї абсолютної рівності Я і Ти-суб'єкта і об'єкта – дозволяють М. Буберу звільнитися від ілюзій, що стримують свободу вибору і реалізацію автентичної самості особистості. «Я» знаходить підтвердження у «Ти», яке засвідчує факт його само-буття і виражає духовну сутність діалогічного світоставлення людини. Через інтерсуб'єктивність, взаємодію двох суб'єктів Інший постає у неповторній унікальності одиничності.

«Будь-яке справжнє життя є зустріч», – наголошував М. Бубер [67, с.132]; зустріч (а отже – діалог) Я і Ти є справжнім, сповненим смыслом буттям. Діалог для М. Бубера є радикальним досвідом визнання самотньої «іншості» Іншого (як того, що «не є Я»; рівного суб'єкта із особистісними

властивостями), а діалогічний принцип – онтологічним, оскільки означає основні стосунки між людиною і буттям. Міжособистісне спілкування у даному контексті інтерпретується як «діалогічне життя» суб'єктів культурно-історичного простору цивілізації, що є умовою виникнення здатності до маніпуляцій із навколишнім світом і психологічно бажаних змін у контакті з Іншим.

Змістовну характеристику ідей М. Бубера розвинули у своїх дослідженнях К. Ясперс і французькі літератори і філософи А. Камю, Ж.-П. Сартр, Е. Іонеско за посередництва поняття «комунікація», точніше – «екзистенційна комунікація», у площині якої Інший сприймається і трактується не як об'єкт, а як самість [58, с.83]. Філософія онтологічного діалогізму М. Бубера є глибоко гуманістичною; відновлення безумовної цінності особистості людини через спілкування (діалог) із іншими особистостями робить його учіння значущим для сучасного світу (Ch. Axelrod, M. Diamond, L. Silberstein & etc.; П.С. Гуревич, Т.П. Ліфінцева, Г.С. Померанц та ін.).

Теоретичні засади концепції діалогу, розроблені у працях М.М. Бахтіна і М. Бубера, визначають головні ознаки етики діалогу як доміанти комунікативної культури, розкривають інформаційний та морально-інтегративний зміст функцій діалогу у комплексі конструктивного способу людського спілкування. Методологічні ідеї М.М. Бахтіна отримали подальший розвиток також у науковому доробку В.С. Біблера, С.Л. Братченка, Г.Я. Буша, Г.В. Дьяконова, Г.О. Ковальова, Г.М. Кучинського, О.М. Матюшкіна, Е.А. Родіонової, Т.О. Флоренської, А.У. Хараша та ін.

Важливим напрямком психологічних досліджень діалогу є когнітивний вектор аналізу рефлексивно-пізнавального потенціалу діадичної взаємодії (А.В. Брушлинський, Г.М. Кучинський, О.М. Матюшкін, В.О. Полікарпов Е.А. Тайсіна та ін.). Системні дослідження проблемного мислення та пізнавальної активності особистості у науковому доробку О.М. Матюшкіна



[281; 282] доводять, що продуктивна пізнавальна діяльність має діалогічну природу і структуру, а дидактично організований діалог є важливим механізмом розвитку пізнавальних здібностей учнів і однією із умов успішності організованого групового мислення. «Особистісна структура мислення спочатку формується, а згодом проявляється як задана типом і структурою діяльності і умовами міжособистісного спілкування (взаємодії)», – наголошує науковець [281, с.220–221]. Діадичне спілкування інтерпретується О.М. Матюшкіним як «безпосереднє джерело вищих форм духовного життя людини – потреб і мотивів, теоретичного мислення і творчих здібностей людини» [281, с.219].

Схожі ідеї прослідковуються і у дослідженнях Г.М. Кучинського, який означає зовнішній діалог як форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що виражає динаміку співвіднесення точок зору і смислових позицій учасників спілкування; при вирішенні розумової задачі мовлення індивіда являє собою особливий – внутрішній – діалог, а мовленнєве спілкування у процесі спільного розв'язання задачі є складним діалогом, утворюваним взаємозв'язками і взаємопереходами зовнішнього і внутрішнього діалогів суб'єктів пізнавальної діяльності. [219, с.18–19]. Принципово важливим у даному контексті є також висновок А.В. Брушлинського і В.О. Полікарпова щодо значного зростання усвідомлення проблемності задачі та підвищення рівня рефлексії учасників комунікативно-мисленнєвої взаємодії в умовах діалогу (що є принциповим проявом недиз'юнктивності суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних стосунків учасників спільного розумового процесу) [65, с.168–172].

Діалогічні контури філософських екзистенційно-антропологічних світоглядних позицій М. Бубера, М.М. Бахтіна, С.Л. Франка та інших знаходять відображення у дослідженнях самосвідомості особистості («Я-для-себе», «Я-для-Іншого», «Інший-для-мене») як іманентної сторони («само-буття») життєтворчості (К.О. Абульханова-Славська, Т.Н. Березина, Б.В. Кайгородов, Д.О. Леонт'єв, В.В. Столін та ін.). Згідно із

фундаментальними напрацюваннями К.О. Абульханової-Славської діалогічність індивідуальної свідомості детермінована інтрапсихічними відносинами в межах системи «Я – Інший» (очікування щодо ставлення Інших до особистості (експектація), ствердження смислоутворювальних позицій, інтроецирування Інших), що означають становлення особистості як «суб'єкта вибору» і зумовлюють вибір діяльності та перетворення наявних умов реальності [2].

Значний теоретичний інтерес викликає також аналіз діалогу як вищого рівня організації стосунків і спілкування між людьми (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Г.Я. Буш, Г.В. Дьяконов, Ю.М. Ємельянов, Г.О. Ковальов, В.О. Мединцева, В.М. Мясищев, А.У. Хараш та ін.), найбільш органічного первинній міжсуб'єктній природі психіки людини, а тому найбільш оптимального для нормального психічного функціонування і особистісного розвитку людей, реалізації їхніх потреб [187, с.46]. Характеризуючи діалогіку взаємодії (із урахуванням екзистенційно-онтологічних аспектів розуміння діалогу), Г.Я. Буш підкреслює, що діалогічна взаємодія («модальне діалогічне спілкування») заснована на духовній спільності, інтимному контакті і внутрішній солідарності (рівності партнерів, взаємній повазі, визнанні цінності кожної особистості та невичерпності розвитку творчих можливостей людини) [74, с.139–141].

У парадигмі інтерсуб'єктно-діалогічної концепції психології взаємодії Г.О. Ковальов [186], як і М.М. Бахтін, виходить з того, що сутність психічної організації людини є діалогічною, а психологічною умовою реалізації розвивальної стратегії впливу, найбільш релевантної для суб'єкт-суб'єктного підходу, є діалог. Говорячи про психологічну сутність діалогу і долучаючись до теоретичної позиції щодо багатоконпонентної структури комунікації між людьми (Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, С.Л. Братченко, В.М. Мясищев, А.У. Хараш та ін.), Г.О. Ковальов наголошує, що діалог як вищий рівень організації спілкування розгортається в умовах адекватного (когнітивно складного) відображення людьми одне одного, позитивного (особистісного)

ставлення їх одне до одного і «відкритого» звернення, поведінки відносно одне одного [187, с.48]. Особистісний контекст інтерпретації феноменологічної сутності діалогу дозволяє розглядати його як спілкування вільних рівноправних партнерів на основі взаєморозуміння, довіри та співпереживання. Коректна актуалізація комунікативної компетентності партнерів по спілкуванню детермінує ефективність діалогічних контактів.

В якості основи діалогічної взаємодії Г.В. Дьяконов, у контексті методологічного обґрунтування діалогічного підходу у психологічній науці і практиці, означає «екзистенційно-онтологічний зміст діалогу, який долає форми наявно-адаптивної реальності і сприяє розкриттю людини перед людиною і сходження до нових вимірів особистісно-творчого та інтерсуб'єктно-трансцендентного буття» [136, с.133]. Діалогічне спілкування створює передумови для обміну духовними цінностями (Х.Й. Лийметс) та виявлення суб'єктності та суб'єктивності особистості як носія комунікативної культури. Культура діалогічної форми спілкування, таким чином, стає необхідною умовою гуманізації *педагогічного спілкування* – багатопланового процесу організації, встановлення і розвитку контактів, взаєморозуміння і взаємодії між педагогом та учнями, зумовленого цілями і змістом їх спільної діяльності.

За визначенням О.М. Леонтьєва педагогічне спілкування – це професійне спілкування педагога із учнями на уроці та поза ним (у процесі навчання і виховання), яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і учнями у межах учнівського колективу [237, с.3]. І.О. Зимня звертає увагу на те, що педагогічне спілкування характеризується подвійною спрямованістю, поліінформативністю (багатоплановістю мовленнєвого повідомлення, де реалізуються одночасно усі його характеристики: змістовність, виразність, впливовість, та відображуються різні рівні: предметний, смисловий тощо), високим рівнем

репрезентативності (суб'єктною представленістю автора у тексті) [156, с.156]. Як форма навчальної взаємодії педагогічне спілкування є умовою оптимізації навчання і розвитку особистості самих учнів у контексті обміну особистісними смислами [155, с.434–435], що зумовлює розуміння моделюючого характеру означеної діяльності. У педагогічній діяльності спілкування виступає як відкрита і динамічна система розподілу (і перерозподілу) функцій його учасників, зміни ролей під час розв'язування навчальних задач, як чинник соціально-психологічного забезпечення навчально-виховного процесу (Додаток Ж).

Педагогічне спілкування сприяє організації спільної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, забезпечує управління її перебігом, регулювання взаємовідносин суб'єктів (А.А. Брудний, Г.В. Дьяконов, І.О. Зимня, Я.Л. Коломинський, Б.Ф. Ломов, О.В. Нестерова, А.О. Реан, В.М. Целуйко, Т.Д. Щербан, Т.С. Яценко).

Своєрідність педагогічного процесу, за визнанням І.О. Зимньої, виражається у органічному поєднанні елементів особистісно-орієнтованого, соціально-орієнтованого і предметно-орієнтованого спілкування [155, с.435], що зумовлює єдність ділового і психологічного контакту вчителя і учнів (І.М. Логвінов С.В. Саричев І.В. Страхов). Діловий контакт визначається змістом і формою навчального спілкування у площині моделювання ділової атмосфери уроку, що спричиняє розвиток пізнавальних інтересів, активності, самостійності та творчого початку у межах виконання учбової діяльності. Реалізація психологічного контакту детермінує динаміку особистісних змін учнів під впливом навчання і виховання [391, с.33–35] у напрямку розвитку автентичної особистості, яка є суб'єктом діяльності і соціальних відносин, детермінованих стійкою системою гуманістичних буттєвих (екзистенційних) цінностей.

Вагомим елементом оптимізації педагогічного спілкування (і особливо у роботі із підлітками) є трансформація домінантної рольової позиції педагога у напрямку від авторитетного експерта до фасилітатора творення

конструктивної моделі міжособистісного спілкування на підставі осмислення персонального досвіду. Невід'ємними складовими педагогічного спілкування є емпатія і рефлексія [557–559].

Педагогічне спілкування є багатомірним поліфункціональним процесом, що вимагає системного аналізу. Інформаційно-навчальна функція педагогічного спілкування забезпечує процес обміну матеріальними і духовними цінностями (трансляцію досвіду культурно-історичного рівня існування цивілізації у термінології, І.О. Зимньої) і тим самим створює умови для розвитку позитивної мотивації навчально-виховного процесу в умовах ситуації спільного пошуку та роздумів. Організація спільної діяльності суб'єктів педагогічного рольового спілкування програмує соціальні моделі поведінки, сприяє різноплановим виявам особистості школярів: усвідомленню свого «Я», осмисленню своєї особистісної значущості, формуванню адекватної самооцінки і перспектив особистісної життєтворчості [526, с.33].

У сучасному психолого-педагогічному просторі інтенсивно досліджуються монологічний та діалогічний полюси (Додаток Ж) стилів педагогічного спілкування (С.Л. Братченко, В.А. Кан-Калік, Г.О. Ковальов, С.Ю. Курганов, В.М. Мясичев, Л.Г. Павлова, Н.О. Трегубова, С.О. Шеїн та ін.), що задаються опозицією глибинних особистісних і професійних установок педагогів. Діалогічна форма педагогічного спілкування відзначається конструктивністю і поліфонічністю взаємодії, передбачає існування суб'єкт-суб'єктних взаємин, за яких педагог взаємодіє із учнями на основі партнерських стосунків (безкорисливо-альтруїстичне зосередження, безоцінне прийняття партнера, визнання принципової рівності особистісних (а не статусних) позицій педагога і учня, їх рівноцінності у довірливому діалозі і спільній творчості) [543, с.51]. Діалогічний вектор педагогічного спілкування створює передумови для надання необхідної психологічної підтримки суб'єктам освітнього процесу, що сприяє гармонізації суб'єктивних вимірів реальності або визнання їхньої

невідповідності нормативним стандартам домінуючого дискурсу соціокультурного простору («деконструкція фактичності» (J. Freedman, J. Combs) персональних наративів, демонстрація їхньої неочевидності та неоднозначності). Усвідомлення плюралізму істини та різноманітності можливої концептуалізації подій надає зацікавленим особам можливість інтеріоризувати сприйняті концепти до власних наративних історій та здійснити конструктивну ревізію системи особистісних конструктів. Взаєморозуміння суб'єктів діалогічного вектору педагогічного спілкування (полісуб'єкта у термінології І.В. Вачкова) забезпечує механізм семантичного резонансу, що означає момент переживання схожості, впізнавання, розуміння у площині унікального семантичного простору («єдиного поля розуміння»), який поєднує індивідуальні фрагменти (сенси як особистісні значення) внутрішнього світу кожного суб'єкта [162, с.106–109].

Семантичний резонанс процесуально аналогічний послідовності сприймання: Сприймання – емоційне враження – розуміння – емоційне ставлення – активність [207, с.68] і відповідає принципам, що регламентують мотиваційну основу вибіркості сприймання:

- принципу резонансу – однозначно і швидко сприймаються ті стимули, що відповідають потребам, цінностям особистості;
- принципу захисту – стимули, що суперечать прийнятим особистістю морально-етичним нормам та її очікуванням, а також потенційно ворожі, сприймаються гірше або викривляються;
- принципу настороженості – стимули, що загрожують цілісності особистості або її нормальному психічному функціонуванню, розпізнаються швидше за інші [370, с.62].

У процесі педагогічного спілкування інформація, смисл якої співпадає із особистісним або наближується до нього (резонує), спричиняє позитивність установок прийняття і зумовлює «розширення самості» (extended self) у термінології W. Neisser [цит. за 162, с.111].

Конструктивне педагогічне спілкування має бути особистісно розвивальним та емоційно-комфортним (Г.В. Дьяконов, І.О. Зимня, І.М. Логвінов, О.Б. Орлов, С.В. Саричев) для усіх суб'єктів комунікації – мовних особистостей, які є носіями мовленнєвої компетентності і певних знань, що детермінують виявлення інтелектуальної здатності створювати нові знання на підставі накопиченого досвіду діалогічної взаємодії. Умовою успішності педагогічної взаємодії (у контексті навчально-виховного процесу) є формування діалогічної позиції дорослих, що забезпечує можливість децентрації і створює оптимальні умови для розуміння і прийняття особистості дитини [136, с.238].

Характер взаємин суб'єктів педагогічного спілкування залежить від здатності педагога враховувати вікові особливості школярів, і зокрема – властиве підліткам прагнення до дорослості та дотримання психологічної дистантності у полісуб'єктному середовищі. Психологічна дистантність у дослідженнях науковців (О.І. Калмикова, С.К. Нартова-Бочавер, Є.М. Шиянов) тлумачиться як «цілісне особистісне утворення, що відображує параметри психологічної суверенності особистості у сфері міжособистісних стосунків і забезпечує становлення індивідуального стилю усвідомлюваного саморозвитку» [546, с. 65]. У контексті педагогічної взаємодії дотримання оптимальної психологічної дистантності детермінує характер соціально-психологічного клімату, допомагає подолати комунікативні бар'єри і знизити рівень емоційного напруження, що загрожують психічній рівновазі комунікантів.

Таким чином, конструктивність педагогічного спілкування є важливою передумовою становлення суб'єктних параметрів особистості у період дорослішання. Гуманізація взаємин, позитивність і автентичне прийняття особистості Іншого як неповторної індивідуальності, визнання педагогами права підлітків на суверенність психологічного простору забезпечують конгруентність взаємодії суб'єктів у системі «учитель – підліток».

## Висновок до IV розділу

Психологічною наукою беззаперечно визнається значущість соціального контенту генези буття особистості, що є філософським наративом суб'єктивної життєтворчості, спрямованої на освоєння індивідуально-типологічного та суспільно визнаного потенціалу можливостей людини. Особливо актуальним є означення соціокультурних вимірів середовищних впливів відносно особистісного становлення підлітків, як відкритої динамічної системи, зорієнтованої на суб'єктність самоорганізації і самоздійснення.

Нами обґрунтовано, що осмислення контенту змінення соціальної ситуації психічного розвитку особистості у підлітковому віці та усвідомлення можливостей самоздійснення суб'єкта у нових соціальних умовах життєтворчості потребує спеціально спроектованого *освітнього простору*, котрий гарантовано створює формат для реалізації підлітками власних актуальних потенцій і забезпечує їм активну співучасть у спільній діяльності із дорослими.

Теоретичний аналіз концепцій гуманізації освітнього середовища дозволяє інтерпретувати як найбільш перспективний методологічний базис розуміння принципів гуманізації системно-інтегративний підхід (що є закономірним явищем постнекласичної методології пізнання). У даному контексті не викликає сумнівів доречність використання мультилінійної парадигми ефективного інструментарію моделювання семантичного простору психолого-педагогічного впливу на особистість. Інтегративна цілісність особистісно-розвивального потенціалу полівалентних теоретичних ідей гуманізації освітнього простору (навчання, центроване на учневі (К. Роджерс), «Школа діалогу культур» (В.С. Біблер), модель рефлексивно-діалогічної взаємодії (Г.І. Давидова, І.М. Семенов) та співтворчості (С.Ю. Степанов, І.М. Семенов), компетентнісна освітня парадигма (В.І. Слободчиков, А.В. Хуторський та ін.)) дозволяє зорганізувати їх на



засадах концептуального плюралізму і толерантного полілогу у певну систему, що поєднує у собі їхні переваги в умовах несталого суспільства.

Вважаємо, що даний підхід вимагає перегляду змісту, технологій і механізмів організації навчально-виховного процесу, смислоутворювальним елементом якого є суб'єкт-суб'єктна комунікація педагога із учнями. Означене можна розглядати як методологічний фундамент розуміння комунікативних вимірів моделювання системи полімодальних персональних конструктів особистості у період долрослішання.

Нами доведено, що комунікативне моделювання особистісних конструктів підлітків має відбуватися в умовах діалогічного партнерства, яке відповідає індивідуально-віковим можливостям суб'єктів учіння та враховує досвід конструктивної міжсуб'єктної комунікації педагога та учнів. Діалогічний вектор педагогічного спілкування створює передумови для надання необхідної психологічної підтримки суб'єктам освітнього процесу, сприяє гармонізації суб'єктивних вимірів реальності на основі партнерських стосунків (і зокрема – визнання принципової рівності особистісних (а не статусних) позицій педагога і учня).

Ситуації діалогової ревізії особистісних конструктів (G.Kelly) можуть бути використані для оптимізації мисленнєво-мовленнєвих реакцій підлітків, зниження деструктивності поведінкових стратегій. Використання у практиці психолого-педагогічного супроводу підлітків методу дискусійного аналізу ситуацій, рольових та метафорійних ігор, технік символічної візуалізації дозволяють долучити до моделювання особистісних конструктів не лише когнітивну сферу особистості, але й емоційно-чуттєві сторони суб'єктивного досвіду. В цілому широкий діапазон діалогічного партнерства у вимірах освітнього простору створює передумови для повноцінного психолого-педагогічного супроводу соціогенезу підлітків.

Змістові концепти розділу відображені у працях автора [146; 358; 440; 442; 444; 446; 448; 452; 454; 456; 458; 459; 462; 464; 465; 469; 472; 475; 480; 606].

## **РОЗДІЛ V КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОМУНІКАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ КОНСТРУКТІВ ПІДЛІТКІВ**

У розділі представлено функціональну модель та комплексну корекційно-розвивальну програму комунікативного моделювання раціональних особистісних конструктів підлітків у спеціально створених умовах навчально-виховного процесу на засадах генетико-моделюючого методу. Стратегічним вектором процесу моделювання було обрано цілеспрямований психолого-педагогічний вплив на особистісні характеристики суб'єктивного профілю підлітків з метою їх оптимальної корекції та розвитку у форматі пролонгованого рефлексійно-комунікативного тренінгу.

Наведено результати аналізу ефективності формувального експерименту.

### **5.1. Корекційно-розвивальний дискурс комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків**

Системне реформування організації освітнього простору в сучасних умовах несталого інформаційного суспільства пов'язане із пошуком шляхів оновлення традиційної моделі освіти на засадах загальносвітового тренду, що характеризується зростанням вимог до якості освіти, зміненням соціокультурного контексту особистісного становлення, процесами глобалізації у сучасному суспільстві, розширенням простору життя людей і водночас високими вимогами, що висувуються до їх компетентності. Проте у ситуації освітньої кризи проблема цілеспрямованого моделювання особистісних конструктів підлітків залишається на периферії смислового поля психолого-педагогічного супроводу особистості періоду дорослішання,

і зокрема – при формуванні раціонально-конструктивної поведінки як складного нелінійного особистісного феномену.

Активність підлітків у процесах суб'єктивного самоздійснення детермінована об'єктивними можливостями та потребами віку і реалізується як природний процес дорослішання, водночас не викликає сумнівів необхідності створення спеціальних умов, спрямованих на оптимізацію процесу особистісного становлення в епоху постмодернізму. Відсутність кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу суб'єктогенезу підлітків у ситуації невизначеності спричиняє редукцію самоідентифікації, наслідки якої мають пролонгований характер: звуження сфери соціальних контактів (дезадаптивне усамітнення), розширення поля дії надмірних комунікативних фільтрів під час спілкування, ригідні моделі поведінки, труднощі самореалізації тощо. Цілеспрямований психолого-педагогічний супровід, зорієнтований на ініціювання активної суб'єктної позиції учасників навчально-виховного процесу є необхідною умовою оптимізації поведінкових сценаріїв дорослішання підлітків, що було доведено у площині емпіричного дослідження.

Вивчення корекційно-розвивального потенціалу моделювання особистісних конструктів підлітків у контексті психолого-педагогічного супроводу особистісного становлення школярів у період дорослішання мало за *мету* дослідити тенденції впливу цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку у спеціально створених умовах навчально-виховного процесу на поведінкові сценарії школярів даної групи.

Організація кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу у площині означених методологічних позицій потребувала вирішення ряду *завдань*:

- 1) уточнення психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективність комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів у навчально-виховному процесі;

- 2) створення оптимального розвивально-гуманістичного освітнього середовища на засадах гуманізму та діалогічного партнерства;
- 3) удосконалення технологій та прийомів комунікативного моделювання раціональних особистісних конструктів підлітків;
- 4) моніторинг ефективності корекційно-розвивального впливу комунікативного моделювання раціональних особистісних конструктів на поведінкові сценарії школярів-підлітків.

Процедура оптимізації психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу була організована нами із використанням генетико-моделюючого методу, що передбачає цілеспрямоване моделювання контрольованих дослідником умов вільного прояву власної активності кожною унікальною особистістю із фіксацією відповідних результатів [272, с.22]. Процесуальна сторона реалізації корекційно-розвивальної програми психолого-педагогічного супроводу моделювання особистісних конструктів підлітків базується на методологічних вимірах експериментально-генетичного методу – методу вивчення і формування новоутворень, відсутніх в індивідуальному досвіді особистості, що зумовлює необхідність конструювання експериментальної моделі генезису і розвитку психіки, розкриття закономірностей даного процесу [271, с.22].

При складанні корекційно-розвивальної програми психолого-педагогічного супроводу особистості у період дорослішання наша увага зосереджувалася на двох моментах: 1) активізації потенційних ресурсів особистісного профілю підлітків; 2) організації оптимального психолого-педагогічного впливу зі сторони дорослих – суб'єктів навчально-виховної діяльності (вчителів, соціальних педагогів, практичних психологів), які мають можливість впливати на моделювання раціональних особистісних конструктів школярів.

Впровадження (апробація) корекційно-розвивальної програми відбувалося поетапно:

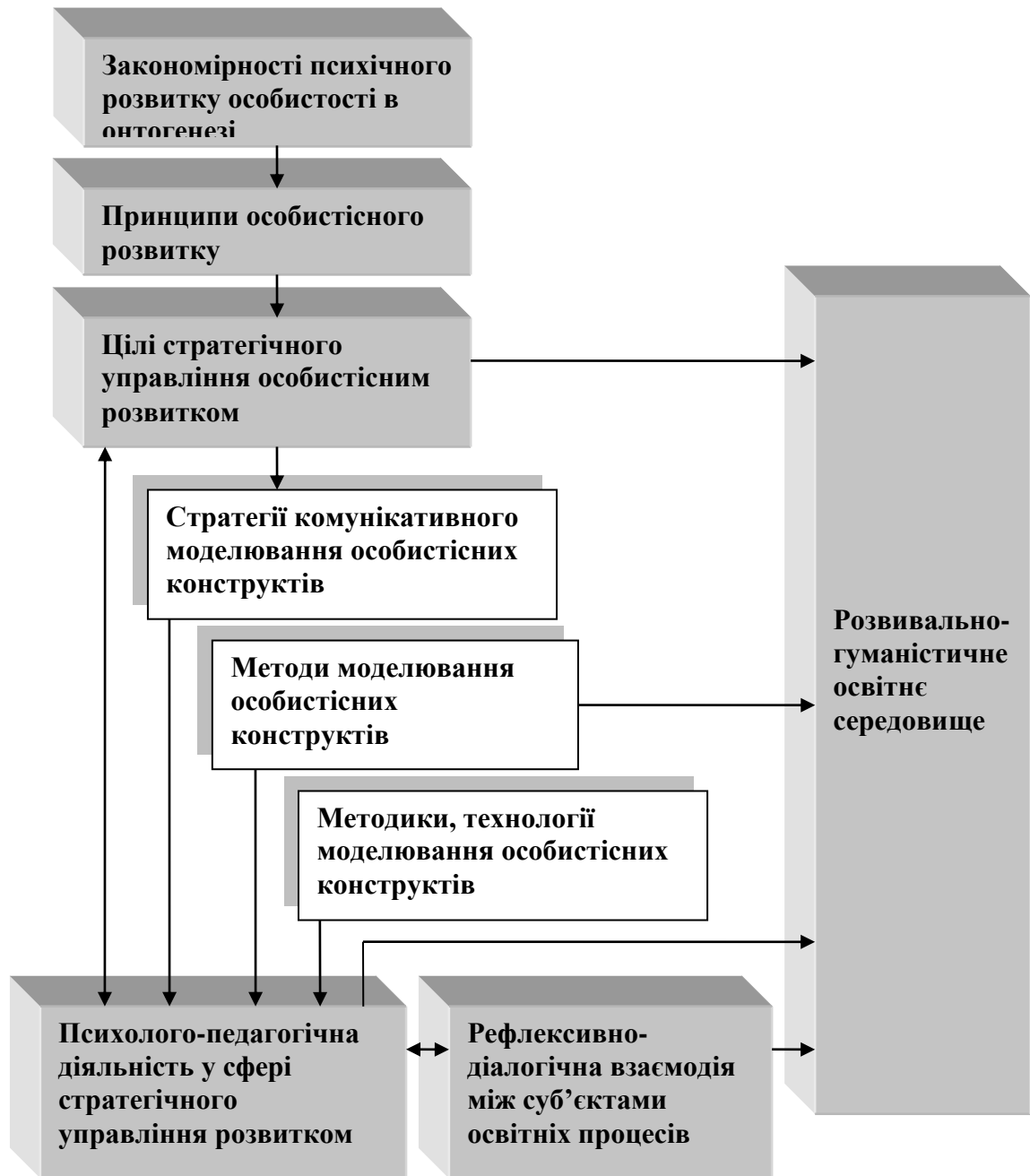
1. Організаційний етап, що мав за мету означення перспективного плану реалізації психолого-педагогічного супроводу комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів-підлітків.
2. Етап моделювання оптимального розвивально-гуманістичного психолого-педагогічного середовища.
3. Етап цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку.

На *організаційному етапі* реалізації корекційно-розвивальної програми ми виходили з того, що психологічний вплив на дитину (підлітка) має бути спрямований не лише на корекцію деструктивних проявів розвитку (або їх попередження), а й на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості.

Змістовні виміри дослідницької програми обумовили планування дискурсу формувальних впливів у двох напрямках:

- загальному, зміст якого передбачав цілеспрямовану роботу педагогічного колективу освітнього закладу щодо розвитку інтелектуально-комунікативного потенціалу та рефлексивних здібностей школярів-підлітків при організації навчально-виховного процесу;
- спеціальному, реалізація якого потребувала виконання корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на актуалізацію адекватних для підліткового періоду розвитку особистості прийомів і способів організації діалогічної комунікації у соціокультурному вимірі співтворчості.

Сутність стратегічного управління системним розвитком [192, с.17–19], і зокрема – моделюванням особистісних конструктів підлітків у контексті педагогічної взаємодії, ми вбачали у комплексному взаємозв'язку основних положень теорії управління розвитком (рис.5.1.).



**Рис.5.1. – Структура стратегічного управління моделюванням особистісних конструктів підлітків у закладах освіти**

Стратегічним вектором організації цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу процесу моделювання особистісних конструктів підлітків було обрано динамічну модель діалогічних стосунків, що забезпечує для підлітків можливість відповідальної співпраці із дорослими та однолітками задля змінення поведінкових сценаріїв життєтворчості із

урахуванням системного впливу факторів зовнішнього та внутрішнього середовища на відтворення і розвиток особистісних ресурсів.

Цілеспрямоване комунікативне моделювання особистісних конструктів мало відповідати принципам організації психологічної служби у закладах освіти, що узгоджуються із об'єктивними закономірностями психічного розвитку особистості і детермінують правила їх реалізації у конкретних умовах діяльності (С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева та ін.). Освітньо-виховний вплив на різні сторони поведінкового формату особистості у комплексі із корекційно-моделюючими прийомами у змінних соціальних умовах ситуації моделювання нових особистісних конструктів забезпечує конструювання нової ідентичності школярів.

Програма реалізації етапу моделювання оптимального розвивального освітнього простору розроблялася із урахуванням концептуальних положень гуманізації начально-виховного процесу (Г.О. Балл, І.Д. Бех, Т.Г. Григорьева, С.Д. Максименко, В.І. Слободчиков, С.А. Смирнов, С.Ю. Степанов та ін.):

1. Освіта є складною інтегративною цілісною системою, в межах якої взаємодіють освітнє середовище та внутрішній світ (психологічний простір) особистості як суб'єкта освітніх стосунків, зумовлюючи прийняття та інтеріоризацію ефективних у певному культурно-історичному середовищі (і адекватних особистісному потенціалу людини) цінностей культури і становлення життєвих смислів людини у змінних умовах буття.
2. Освітній процес зорієнтований не на «підготовку до життя» особистості періоду дорослішання, але є для дитини тим життєвим простором, що розгортається у спеціально створених умовах, які максимально адекватно відображують реальну життєву ситуацію.
3. Гуманістичний діалоговий характер взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу є необхідною передумовою конструктивного

суб'єктогенезу, що спричиняє розвиток здатності особистості до самореалізації, відповідальних виборів і самостійного осмислення нового досвіду ефективної міжособистісної взаємодії.

4. Варіативність психолого-педагогічного супроводу учасників навчально-виховного процесу має визначатися логікою вікових та індивідуально-типологічних особливостей генези буття суб'єктів життєтворчості.

Покладені в основу гуманізації освіти методологічні принципи відіграють ключову роль у реалізації особистісно зорієнтованого підходу до навчання і виховання і передбачають синхронний розвиток особистості учителя й учня у просторі і динаміці педагогічного спілкування, що виникає у процесі їх спільної діяльності. Системно-інтегративний підхід до моделювання оптимального розвивального освітнього простору як простору розвитку особистості із необхідністю детермінує концептуалізацію психолого-педагогічних умов, а саме:

- системність психолого-педагогічного супроводу суб'єктогенезу особистості у навчально-виховному контексті становлення (всебічність впливу на всі взаємопов'язані структурні компоненти амбівалентності особистості);
- оформлення всієї сукупності стосунків особистості у освітньому просторі на засадах збереження нерозривної єдності (цілісності) біологічного і психічного, соціального і духовного, раціонального та ірраціонального, свідомості і самосвідомості задля реалізації у роботі із дітьми можливостей, резервів розвитку кожної вікової групи;
- природовідповідність корекційно-розвивальних впливів – створення психолого-педагогічних умов становлення особистості згідно із психофізіологічними можливостями розвитку та потенціалом закладеного у ній прагнення до саморозвитку;
- культуровідповідність корекційно-розвивальних впливів: оптимальне поєднання в освітньому русі природної сутності становлення



особистості (зокрема – вікових та гендерних закономірностей розвитку) із специфікою соціокультурних викликів даної епохи; відкритість для толерантного діалогу культур;

- проектування і реалізація індивідуальної освітньої траєкторії з опором на персональний досвід пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної та перетворювальної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу;
- моделювання освітнього середовища як системи можливостей для ефективного особистісного саморозвитку: варіативність соціальних практик, які забезпечують підліткам індивідуальну траєкторію становлення і розвитку (організація продуктивного спілкування дітей із дорослими і однолітками, створення ситуацій успіху у особистісно значущій діяльності, педагогічний оптимізм (позитивний прогноз суб'єктогенезу) тощо);
- надання своєчасної недирективної психологічної допомоги і кваліфікованої підтримки як дітям (підліткам), так і їхнім батькам, вихователям, учителям.

Цілеспрямований психолого-педагогічний супровід моделювання особистісних конструктів підлітків на етапі оптимізації розвивально-гуманістичного освітнього середовища мав за *мету* підвищення психологічної культури діалогічного партнерства учасників навчально-виховного процесу.

Відповідно до теоретико-методологічних позицій філософа, психолога і педагога М.М. Рубінштейна, який вважав, що педагогічна діяльність має сприяти тому, «щоб індивід зростав не лише у напрямку пристосування до дійсності, але щоб він був здатний пристосовувати її до себе у різних відношеннях і поглиблювати й творити її по-новому шляхом комбінування і перетворення її у її частинах» [379, с.14], співпраця педагогічного колективу із школярами (і зокрема школярами підліткового віку) планувалася на засадах соціального партнерства і діалогової комунікації (рис.5.2.).



Рис.5.2. – Модель освітнього простору комунікативного моделювання особистісних конструктів

Психологічний супровід професійної діяльності педагогічного колективу (вчителів, вихователів, соціальних педагогів та ін.) передбачав удосконалення цілісного феномену професійної майстерності, розвиток потенційних можливостей професійного та особистісного становлення на засадах прийняття відповідальності за власний вибір. У даному контексті діяльність педагогічного колективу була зорієнтована на гуманістичні тенденції позитивного ставлення до особистості дитини і передбачала уникнення оцінних суджень, безумовне прийняття унікальної цінності кожного підлітка, діалогічність міжособистісних стосунків та рівний розподіл відповідальності за все, що відбувається у освітньому закладі, між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу.

Діалог у вимірах даного семантичного поля традиційно інтерпретується як універсальний інструмент розвитку [136; 186; 187; 362], філософія якого детермінує зміст якісно нових можливостей мислення, розуміння, поведінки. Психологічний сенс даної колізії полягає у тому, що висловлювання Іншого певною мірою сприяють кристалізації, ампліфікації свого – в якості репліки-відповіді Іншому і/ або собі як Іншому [195, с.96].

Означене узгоджується із уявленням Л.С. Виготського [93] про «здійснення думки у мовленні», що пояснює перетворення внутрішньомовленнєвих інтенцій у граматично оформлене висловлювання як дію «назустріч» репліці зовнішнього (або інтеріоризованого) Іншого.

Оптимізація розвивально-гуманістичного освітнього простору здійснювалася у 2-х напрямках:

- *психологічна просвіта педагогічного колективу*, зорієнтована на підвищення психологічної культури учасників навчально-виховного процесу, роз'яснення змісту і завдань цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку;
- *консультативно-методична допомога* учасникам навчально-виховного процесу з питань проектування напрямів індивідуального розвитку

підлітків у різних умовах життєдіяльності, забезпечення комплексної підтримки особистості у процесі саморозвитку на етапі дорослішання.

Системно-інтегративний підхід до здійснення психологічної просвіти та надання консультативно-методичної допомоги фахівцям був реалізований у форматі *семінарів-практикумів*, що дозволило поєднати удосконалення теоретичної підготовки педагогів (пасивно-споглядальний рівень психологічної просвіти) та можливості актуалізації набутого досвіду діалогічного партнерства у професійній діяльності (активно-діяльнісний рівень профільної підготовки педагогічного колективу). Комплекс психологічної просвіти педагогічного колективу був створений у загальній логіці системи гуманізації діалогічного партнерства і передбачав поглиблення знань за такими спрямуваннями:

- ознайомлення із феноменом діалогічного партнерства;
- дослідження основних закономірностей розвивально-гуманістичних взаємин у системі «вчитель – учень»;
- опрацювання навичок діалогічної комунікації та розуміння способів їх застосування у реальній практиці професійної діяльності;
- рефлексія набутого досвіду.

Пріоритетним вектором інформативного поля психологічної просвіти педагогів були означені дослідницькі позиції когнітивної психології, зокрема – раціональної роз'яснювальної терапії (G. Kelly, A. Ellis, A. Bek, W. Glasser & ets.; В.М. Бехтерев). Базисною ідеєю даного спрямування є визнання того, що система індивідуальних ірраціональних уявлень, умовиводів про світ та про себе, яка зазвичай формується у дитинстві під впливом значущих дорослих, спричиняє більшість психологічних проблем особистості. Відповідно, за допомогою логічних доведень і переконань шляхом аналізу безумовно прийнятих норм і настановлень людини та зміни її Я-висловлювань, думок можна забезпечити конструктивне переструктурування суб'єктивного світосприймання особистості. Навички самостійного аналізу (рефлексії) і логічна аргументація власних бажань, почуттів, вчинків,

мовленнєвих форм фактично є для людини засобом свідомої регуляції та самокорекції поведінкових сценаріїв.

Суб'єктивність сприймання дійсності (А. Adler, F. Perls, I. Polster, C. Rogers & ets.) наочно відображена в концептуальній схемі ABCD-теорії, автором якої є А. Елліс. Аналіз поведінки особистості або самоаналіз за схемою: «подія – сприймання – реакція – розмірковування – висновок» допомагає зрозуміти, яка ланка спричинила кінцевий результат, а також побачити місце застосування корекційних зусиль [цит. за 214, с.184–185] під час надання психологічної допомоги.

У вимірах когнітивної психології традиційно розрізняють (Д.І. Донської, А.І. Захаров, В.Т. Кондрашенко, С.Б. Кузікова та ін.) три етапи корекційно-розвивального процесу:

- 1) формування адекватного ставлення особистості до власних психологічних проблем і методів корекційного впливу;
- 2) аналіз особистісних проблем (означення внутрішніх суперечностей, усвідомлення джерел суб'єктивних переживань, уточнення ставлення інших до особи);
- 3) пошук шляхів їх вирішення, переоцінка поглядів, зміна ставлення людини до себе і навколишнього світу.

Водночас роз'яснення мають відповідати інтересам і рівню індивідуального розвитку учасників корекційно-розвивальної роботи. «Раціональна терапія звертається до розуму людини через її серце, – наголошує С.Б. Кузікова, – а тому повинна бути емоційно забарвленою, небайдужою» [214, с.185]. Задля цього вважаємо доречним покладатися на принципові положення дискурсивно-нарративної психології (J. Combs, M. Crossley, J. Freedman & ets.; О.Є. Сапогова, Н.К. Радіна, Н.В. Чепелева), що зумовлюють можливість конструювання багатовимірного нарративного простору особистості:

- уточнення доступних людині нарративів (домінуючих та альтернативних) як системи інтерпретативних конструктів, що

породжують особистісно-цінні смисли і конденсують унікальний життєвий досвід конкретної людини;

- забезпечення можливостей програвання історій задля використання перетворювального потенціалу гіпотетичного минулого і очікуваного майбутнього у актуальному просторі сьогодення;
- урахування мовленнєвої та соціокультурної обумовленості свідомого досвіду людини: використання мовленнєвих конструкцій (складання, проговорювання історій) у процесі означення або відтворення вербалізованої реальності свідомості людини;
- осмислення можливостей конструктивної ревізії системи особистісних конструктів (G.A. Kelly) через реконструкцію історій (усвідомлення різноманітності альтернативних сюжетів та ідей – множинності суб'єктивного) у процесі паритетної взаємодії та діалогу.

У системі корекційно-розвивальних впливів на особистість раціональну терапію доцільно сполучати із іншими методами корекційного комплексу: ігровою і зображувальною терапією, тренінгами спілкування, поведінки тощо. Зміненню особистісних конструктів також сприяють такі прийоми як спрямоване використання текстів художньої літератури (оповідань, поезії, легенд, казок, афоризмів) та фільмів, групові дискусії, переказ (та/ або розігрування) складених історій.

Викладене вище дозволяє розглядати форматування персональних конструктів як процес освоєння особистістю прагматичних контекстів інтерперсональних діалогічних взаємодій.

Етап цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку був означений реалізацією спеціального проекту корекційно-розвивальної роботи, що здійснювалася у групах підлітків та індивідуально.

Вивчення процесу формування теоретичної (концептуальної) моделі особистісного конструкту та визначення специфіки персоналізації підлітка у

несталих умовах життєдіяльності зумовило виділення ключових етапів цілеспрямованого моделювання особистісних конструктів:

- дисоціація або руйнування деструктивних елементів особистісного поля ідентичності підлітків (в тому числі і навичок стандартизованого користування мовленням), що суперечать новим вимогам до соціально-рольової поведінки суб'єкта;
- невизначеність уявлень про шляхи конструювання нових особистісних конструктів;
- моделювання нових конструктів на підставі особистісного змінювання і конструювання нової ідентичності, що включає й удосконалені елементи культури діалогічної комунікації.

Вибірку формувального експерименту склали підлітки середньої вікової групи (13–14 років), які навчаються у загальноосвітній середній школі № 88 та у Тернівській гімназії м. Кривого Рогу (експериментальна група – 172 особи: 104 хлопця та 68 дівчат).

Моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку було сплановано у 3-х напрямках:

- навчально-розвивальний цикл занять із психології для школярів 8–9-х класів («Зустріч із самим собою» та «Успішним може бути кожний»), включених у розклад занять освітнього закладу (2–4 години на тиждень);
- рефлексійно-комунікативний тренінг як метод психологічного впливу і активного навчання, що здійснюється в процесі інтенсивної групової взаємодії;
- групова та індивідуальна робота за показами (поза межами розкладу занять), зорієнтована на формування трансперсональної перспективи як основи світогляду.

Системність та комплексність в організації психолого-педагогічного супроводу суб'єктогенезу школярів підліткового віку забезпечили

поліфункціональність корекційно-розвивальних ресурсів цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів:

- когнітивно-комунікативна функція – зорієнтовує процес моделювання особистісних конструктів на усвідомлення підлітками себе, своїх вчинків, можливостей впливу особистісних структур на Інших; засвоєння загальнолюдських соціально-культурних цінностей полісуб'єктної взаємодії;
- регулятивно-корекційна функція – забезпечує стабілізацію стресових станів, зниження агресивності і емоційного напруження підлітків у процесі дорослішання;
- розвивальна функція – реалізує задачі особистісного зростання (самоповаги, альтруїзму, почуття власної гідності, розвитку творчих здібностей), здійснення саморегуляції, ствердження соціальної компетентності та конструктивних стратегій життєтворчості.

Основним стратегічним вектором розвивально-корекційної діяльності у площині моделювання особистісних конструктів підлітків ми вважали рефлексійно-комунікативний тренінг.

В якості теоретико-методологічного підґрунтя рефлексійно-комунікативного тренінгу ми розглядали праці таких науковців як J. Clifford, K. Lewin, D. Lee, S. Thorp, M. Vorweg, M. Hall, I. Yalom & ets.; В.Ю. Большаков, О.Ф. Бондаренко, І.В. Вачков, О.В. Ємельянова, О.А. Леванова, Н.Ю. Максимова, С.І. Макшанов, В.В. Нікандров, Л.А. Петровська, О.В. Сидоренко, А.П. Ситников, Г.В. Старшенбаум, Л.В. Турищева, Т.С. Яценко та ін. щодо надання психологічної підтримки особистості. Були враховані практико-зорієнтовані дослідження Я.О. Гошовського, О.В. Ємельянова, С.Д. Максименка та інших фахівців щодо психолого-педагогічного супроводу генези особистісного зростання підлітків. Значна увага приділялася ідеям самовираження особистості засобами творчої діяльності (І.В. Вачков, Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєва, Н.Є. Пурніс, О.Є. Сапогова, О.І. Серєда та ін.) та інтерперсональних



діалогічних взаємодій (Г.І. Давидова, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов, Н.В. Чепелєва та ін.). Накопичений у сучасній психології теоретичний та емпіричний досвід психолого-педагогічного супроводу особистісного становлення підлітків забезпечує можливість інтегрування різних форм і засобів індивідуальної та групової роботи у цілісну програму цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку.

Вибір форми здійснення формувального впливу на особистість підлітків зумовлений перевагами групової корекційно-розвивальної роботи: зорієнтованістю на розвиток навичок соціально-комунікативної поведінки (взаємна підтримка, спільне вирішення проблем і прийняття конструктивних рішень) та оволодіння новими сценаріями рольової поведінки, що означають латентні якості особистості. У рефлексійно-комунікативному тренінгу відбувається активне соціально-функціональне навчання та розвиток комунікативної культури особистості, водночас рефлексія власного досвіду дозволяє суб'єктам інтеракції фіксувати, аналізувати власні вчинки та поведінку й адекватно до ситуації застосовувати отримані знання на практиці. Завдання групової соціально-психологічної корекції у межах роботи тренінгових груп ми вбачали у тому, щоб підлітки розкрили, проаналізували, усвідомили та опрацювали свої проблеми, скоригували деструктивні установки, емоційні та поведінкові стереотипи. Можливість роботи безпосередньо із досвідом особистості дозволяє використовувати тренінг в якості важливого компоненту психологічного супроводу особистості у період дорослішання. Зокрема, К. Рудестам означає тренінг як «успішний метод навчання і змінення людини»: у тренінгу існує можливість невідкладного співвіднесення отриманих знань, умінь та навичок, емоційного «проживання» нових моделей поведінки і пов'язаних із ними результатів. Переживання і потік суб'єктивного досвіду, що породжується у групі, дозволяє кожному учаснику проаналізувати і переоцінити чисельні установки і переконання, які його обмежують. У процесі тренінгу учасники

можуть змоделювати і апробувати різноманітні навички, які надалі можуть бути перенесеними у звичайне життя [382]. Культивований упродовж тренінгу розвиток самоусвідомлення призводить до оптимізації у підлітків механізмів відповідальної активності, діалогічного партнерства, постійного внутрішнього діалогу тощо; більшої актуальності набувають рефлексивні механізми, розвиток яких у найближчій перспективі дозволяє активізувати відчуття долученості до соціокультурного подієвого простору життєтворчості, збільшити життєстійкість. Тренінг сприяє створенню умов для розвитку спроможності до поглибленого самопізнання, розширення горизонтів просоціального самоусвідомлення, адже впродовж кожного заняття всі учасники мали змогу зосередитися на вирішенні складних питань адаптації, самоприйняття, саморозкриття тощо. Водночас тренінг сприяє корекції життєвої позиції підлітків за умови отримання навичок відповідального вибору і прийняття рішення, мобілізації потенційних ресурсів та самоорганізації тощо.

Підлітки експериментальної групи були залучені до рефлексійно-комунікативний тренінгу як розгалуженої системи навчально-тренувальних занять, зорієнтованих на моделювання раціональних особистісних конструктів, розвиток усвідомлення підлітками власної індивідуальності, своїх позитивних якостей і можливостей саморозвитку.

Рефлексійно-комунікативний тренінг вибудовувався із дотриманням і здійсненням на різних етапах корекційно-розвивальної роботи загальноприйнятих *принципів*: системності, активності, поінформованості, довіри і конфіденційності, принципу партнерського діалогу (незасудження, прийняття, зворотного зв'язку).

Комплексний інтегративний підхід до організації корекційно-розвивальної роботи у площині методологічного синтезу зумовив використання методів і психотехнік різних напрямків практичної психології: психодрами (техніки драматизації, творчої візуалізації), гуманістичної психотерапії (техніки збільшення усвідомленості і відповідальності,

діалогічні техніки, дискусії), гештальт-терапії (концентрація на подіях, що відбуваються «тут і зараз», техніка монологу) тощо.

При виявленні у процесі рефлексійно-комунікативного тренінгу психологічних проблем підлітків більш глибинної природи (ригідні механізми захисту, дитячі травми, персональні комплекси тощо), що не могли бути вирішені у форматі тренінгової роботи, учасники експериментальної групи долучалися до інших форм психологічної допомоги (індивідуальної корекційно-розвивальної роботи за показами), зорієнтованої на формування трансперсональної перспективи як основи світоглядної позиції підлітків.

Таким чином, корекційно-розвивальна програма дослідження тенденцій комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків на засадах системно-інтегративної наукової парадигми була зорієнтована на оптимізацію суб'єктогенезу і моделювання раціональних особистісних конструктів підлітків у спеціально створених умовах навчально-виховного процесу. Детермінантою комунікативного моделювання особистісних конструктів ми вважали механізми когнітивної інтервенції, що забезпечує програмування ментального досвіду особистості і актуалізує потенційні можливості суб'єкта щодо особистісного змінювання і модифікації комунікативної культури партнерів полімодальної взаємодії.

## **5.2. Моделювання оптимального простору діалогічного партнерства у вимірах освіти**

Основним психологічним механізмом ефективного психолого-педагогічного супроводу особистості у період дорослішання є співпраця і співдружність Дорослого і Дитини у процесі інтерактивного діалогу (І.В. Дубровіна, В.С. Грехнєв, В.Г. Казанська, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, О.В. Сидоренко, Л.М. Шипіцина та ін.), спрямованого на надання необхідної (інформаційної, емоційної, статусної тощо) соціальної підтримки. Діалогічне

спілкування зумовлює виникнення резонансу сприйнятої репліки співрозмовника і власних думок (можливо, ще недооформлених у мовленні і не до кінця осмислених), що зумовлює продуктивність педагогічного процесу. У площині означеного найбільш доречним стратегічним вектором психолого-педагогічного супроводу моделювання оптимального простору розвивально-гуманістичних вимірів освіти нами був обраний формат пролонгованої системи науково-методичних семінарів-практикумів, розроблених у парадигмі когнітивно-поведінкової моделі удосконалення професійної діяльності і поєднаних комплексною програмою «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі». Реалізація корекційно-розвивального потенціалу програми мала за *мету* підвищення психологічної культури діалогічного партнерства педагогічного колективу задля надання комплексної підтримки особистості підлітків у процесі самоздійснення на етапі дорослішання.

Досягнення мети передбачало вирішення ряду задач:

- ознайомити педагогів із сучасними теоріями організації педагогічного спілкування в умовах гуманізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- актуалізувати навички рефлексії педагогами стратегій реальної взаємодії із школярами-підлітками та уміння визначати джерела труднощів діалогічної комунікації;
- навчити педагогів конструктивним навичкам подолання стереотипів, комунікативних бар'єрів, кристалізованих паттернів поведінки, що ускладнюють свободу орієнтування у багатомірному психологічному просторі свідомого та відповідального діалогічного партнерства із різними категоріями учнів;
- розширити досвід саморозкриття особистісно-професійних якостей, сформувані навички аналізу і самоаналізу успішності педагогічної діяльності (варіативності рольової поведінки, стилю педагогічного спілкування, якості прийнятих управлінських рішень тощо) в умовах гуманізації освіти;

- сприяти особистісному зростанню педагогів, розвитку багатовекторності, стереоскопічності психологічного світобачення, що зумовлює віднайдення нових можливостей, цінностей, напрямів самоздійснення у площині освітнього простору.

Науковим обґрунтуванням програми «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» ми вважали філософсько-культурологічні (М. Vuber; М.М. Бахтін, І.І. Васильєва, П.С. Гуревич, С.О. Копилов, Т.П. Ліфінцева, В.М. Юрченко та ін.) та психолого-педагогічні (Г.О. Балл, А.Г. Волинець, Г.В. Дьяконов, О.Г. Ковальов, С.Ю. Курганов, С.О. Мусатов, Т.Д. Щербан та ін.) дослідження феномену діалогу.

Крім того був врахований досвід психокрекційного впливу на особистість у парадигмах різних психологічних напрямів:

- ключові положення раціональної роз'яснювальної психотерапії (G. Kelly, A. Ellis, A. Beck, W. Glasser & ets.), що має за мету реорієнтацію індивідуальних ірраціональних уявлень людини про світ та про себе за допомогою логічних доведень і переконань шляхом аналізу безумовно прийнятих норм і настановлень людини та зміни (переструктурування) її Я-висловлювань, думок, переконань (когнітивна психологія);
- механізми тренерського моделювання соціальних умінь (E. Skinner, S. Spence, G. Sheperd & ets.; О.В. Сидоренко та ін.) у площині реалізації професійно-рольової поведінки (біхевіористичний тренінг);
- гештальт-психологічна (J. Zinker, E. Nevis, F. Perls, I. Polster, M. Polster & ets.; О.І. Серєда та ін.) модель надання допомоги особистості у процесі відновлення цілісності внутрішнього «Я» суб'єкта (прийняття відчужуваних раніше складових психіки) та розширення меж персонального простору у системі взаємодії «Я – Інший»; гештальт-вправи зорієнтовані переважно на усвідомлення особистістю власної поведінки, її причин, визнання персональної відповідальності за

вчинки, що зумовлює надалі конструктивні зміни у моделюванні індивідуального досвіду;

- трансперсональний (St. Grof, J. Campbell, C.-G. Jung & ets.), екзистенційно-гуманістичний (A. Maslow, C. Rogers, C.-G. Jung, I. Yalom & ets.) й феноменологічний (M. Betensky, E. Köllisch, A. Meneghetti, I. Riley & ets.) підходи щодо застосування арт-терапевтичних технік відновлення особистісної цілісності та особистісного зростання задля гармонізації та гуманізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Система науково-методичних семінарів-практикумів «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» вибудовувалася із дотриманням основних *принципів* корекційно-розвивальної групової роботи (І.В. Вачков, О.В. Євтихов, О.В. Ємельянова, О.А. Леванова, С.І. Макшанов, Н.О. Морева, А.С. Прутченков, О.В. Сидоренко та ін.).

Загальна тривалість розвивального курсу семінарів-практикумів була спланована у обсязі 46 годин; зустрічі із педагогічним колективом відбувалися із періодичністю 1–2 рази на місяць протягом 3–4 годин. Комплексна програма семінарів-практикумів (Додаток И) передбачала реалізацію трьох послідовно вибудованих етапів-модулів:

- 1) організаційно-функціональний модуль, спрямований на підвищення психологічної культури діалогічного партнерства учасників навчально-виховного процесу у контексті моделювання оптимального розвивально-гуманістичного психолого-педагогічного середовища;
- 2) когнітивно-поведінковий модуль, покликаний сприяти усвідомленню учасниками значущості діалогічного партнерства у площині комплексної підтримки особистості підлітків на етапі дорослішання, сприяти формуванню досвіду діалогічного партнерства у педагогічному спілкуванні;
- 3) особистісно-рефлексивний модуль, що зумовлює актуалізацію прагнення учасників семінарів-практикумів до особистісного зростання

і самоудосконалення (розвиток сенситивності, комунікативної та соціальної компетентностей); моделювання ефективних особистісних конструктів, що підвищують успішність діалогічного партнерства у системі освіти.

Кожна зустріч із педагогічним колективом мала комплексну структуру, що відображувала системну єдність теоретичного і практичного (із елементами тренінгів особистісного зростання та моделювання соціальних умінь) блоків (рис.5.3.).

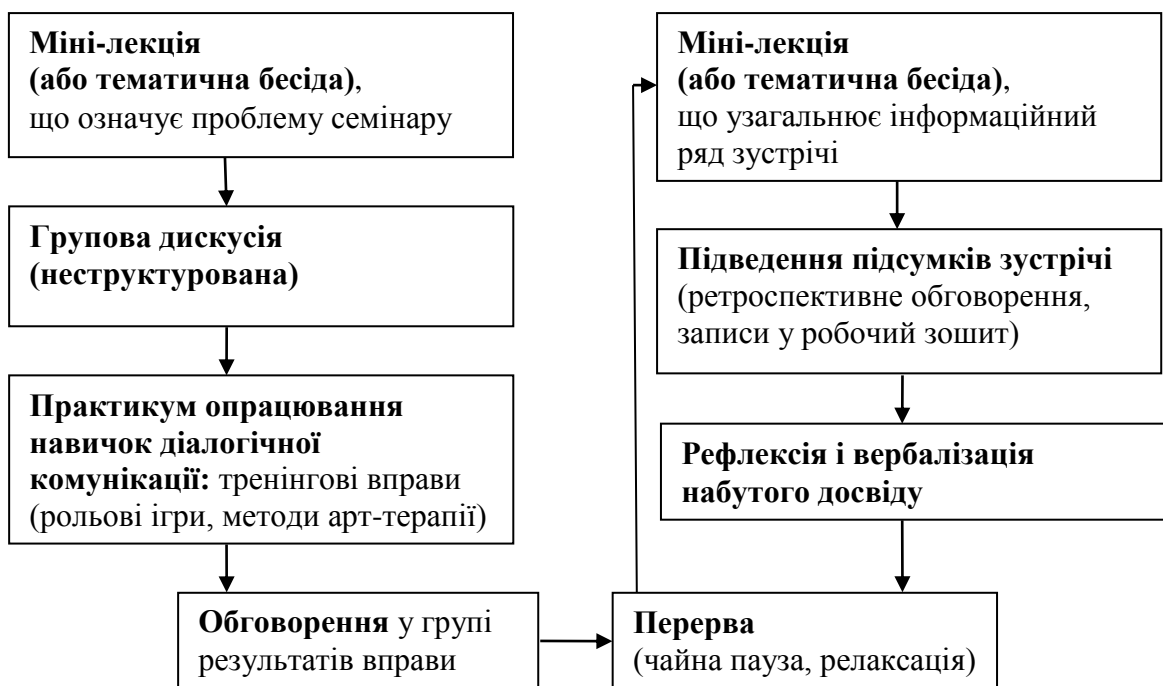


Рис.5.3. – Структура зустрічі у межах семінару-практикуму

Психологічний склад груп корекційно-розвивального профілю регламентувався залежно від семантичного дисонансу професійної діяльності (педагоги із директивно-авторитарними моделями психолого-педагогічного впливу, педагоги із ознаками професійного вигорання тощо), що дозволило модифікувати програму семінарів-практикумів за рахунок варіативності корекційно-розвивальних вправ та методичного комплексу.

Системно-інтегративний підхід до психологічної просвіти педагогічного колективу дозволив поєднати основні рівні [369, с.453–454] удосконалення рольової поведінки фахівців:

- пасивно-споглядальний рівень, що передбачає сприйняття необхідної інформації (наданої у формі лекцій, бесід, диспутів), формування логічних схем і концепцій аналізу індивідуальної педагогічної практики та визначення можливостей застосування засвоєних схем до вирішення типових задач (під час проведення практикумів);
- активно-діяльнісний рівень, у межах якого навчальний процес базується на моделюванні суб'єктивного педагогічного досвіду шляхом напрацювання навичок ефективної поведінки і прийняття рішень у недостатньо структурованих ситуаціях невизначеності, і зокрема – коли досягненню мети перешкоджають об'єктивні обставини і наміри інших людей (тренінги соціальних умінь та рольової поведінки).

Змістовими компонентами методичного комплексу програми науково-методичних семінарів-практикумів «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» були обрані такі *методи*:

- метод інформування (лекції та тематичні бесіди), що дозволив у доступній формі поінформувати учасників семінарів-практикумів щодо можливостей повноцінного розвитку та гармонійного функціонування особистості у професійній діяльності на засадах діалогічного партнерства;
- групова дискусія, у площині якої здійснювався конструктивний аналіз педагогічних ситуацій, означувалися раціональні шляхи подолання найбільш імовірних труднощів міжособистісної взаємодії, підвищення самоконтролю та удосконалення можливостей саморегуляції соціальних партнерів у складних ситуаціях педагогічного спілкування;
- рольові ігри із елементами драматизації (когнітивного, гештальт-терапевтичного, біхевіористичного спрямувань), зорієнтовані на підвищення комунікативної компетентності, формування адекватного



стилю поведінки у професійній діяльності та закріплення позитивних особистісних конструктів суб'єктів діалогічного партнерства;

- методи арт-терапії (спрямована візуалізація, колаж, тематичне малювання, ліплення, маскотерапія), що забезпечили рефлексію персонального досвіду професійної діяльності за рахунок інтеріоризації модифікованих установок особистості та усвідомлення необхідності екзистенційно-гуманістичних трансформацій освітнього простору;
- метод експертних оцінок, зорієнтований на якісне оцінювання із подальшим ранжуванням за заданими критеріями проблемних питань на підставі думок спеціалістів-професіоналів.

Локальна і специфічна ситуація семінару-практикуму дозволяла реконструювати фрагменти соціального середовища, у площині якого відбувається професійна діяльність педагогічного колективу. У періоди між семінарами-практикумами здійснювалося індивідуально-особистісне психологічне *консультування* учасників комплексної програми у контексті супроводу їх професійної діяльності. Самостійна робота слухачів курсу була спрямована насамперед на удосконалення навичок діалогічної комунікації у педагогічній діяльності, а також передбачала виконання додаткових вправ на розвиток сензитивності, комунікативної компетентності та рефлексії.

Таким чином, комплексна психологічна просвіта педагогічного колективу та зорієнтована на підвищення психологічної культури консультативно-методична допомога учасникам навчально-виховного процесу були зорієнтовані на формування комфортного контекстного середовища освіти, сприяли гуманізації корекційно-розвивальних впливів на особистість періоду дорослішання, і зокрема – у площині цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку. Результативність комплексу науково-методичних семінарів-практикумів визначалася можливістю перенесення набутого досвіду у професійну реальність педагогічного колективу.

### **5.3. Модифікація особистісних конструктів персонального самоздійснення підлітків у системі рефлексійно-комунікативного тренінгу**

Стратегічним вектором процесу моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку було означено цілеспрямований психолого-педагогічний вплив на особистісні характеристики суб'єктивного профілю підлітків з метою їх оптимальної корекції та розвитку у форматі пролонгованого рефлексійно-комунікативного тренінгу.

У межах системи цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків були означені два напрями психолого-педагогічного впливу: рефлексивність та комунікативність як складні амбівалентні конструкти персонального самоздійснення особистості. Даний вибір детермінований тим, що на фоні поглиблення автономізації, усамітненості особистості, кардинальних змін у світоглядних позиціях, стагнації міжособистісних зв'язків у глобалізованому світі зростає цінність рефлексійного та комунікативного потенціалу особистості у вимірах соціокультурного простору життєтворчості. Спосіб буття сучасної людини дозволяє констатувати, що в основі ефективності формування її самоідентичності, Я-концепції лежить комунікативність [299, с.15], яка кореспондується із надситуативним характером особистісної активності, гнучким програмуванням життєвих сценаріїв суб'єкта діяльності й спілкування. Розуміння мовленнєво-мисленнєвої діяльності як акту соціальної активності особистості, що відображується не тільки у предметному змісті полісуб'єктної взаємодії, а й передусім у авторському, особистісному ставленні до вибору і конструювання означеного змісту, виводить логіку психологічних досліджень у площину, безпосередньо пов'язану із аналізом ролі таких складових суб'єктивного виміру як комунікативна компетентність, здатність до мовленнєвої імпровізації і добору адекватних цілям і ситуаціям спілкування лінгвістичних засобів

жанрового оформлення висловлювання тощо. Водночас неупереджений, раціональний характер аналізу власної суб'єктності як засіб досягнення більш чіткого саморозуміння та актуалізації власних ресурсів є необхідною передумовою оптимальної життєтворчості людини. Активність особистості у рефлексивному процесі ініціює довільний автономний вибір сценаріїв самоздійснення. З огляду на означене рефлексійно-комунікативний тренінг ми розглядали як один із найбільш результативних методів активного психолого-педагогічного впливу на особистість у контексті цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків.

Головною сутнісно-функціональною ознакою рефлексійно-комунікативного тренінгу є спеціально організована та контрольована діяльність моделювання особистісних конструктів, спрямована на оптимізацію стратегій життєдіяльності особистості та гармонізацію суб'єктогенезу підлітків.

Рефлексійно-комунікативний тренінг вибудовувався за типом соціально-психологічного тренінгу як практики психологічного впливу, заснованій на активних методах групової роботи. Ми виходили з того, що соціально-психологічний тренінг конструктивно позначається на розвитку особистості за трьома спрямуваннями:

- когнітивному – тренінг передбачає розвиток здатності до адекватного і раціонального пізнання себе, інших людей та міжособистісних стосунків у різних ситуаціях спілкування; отримання нової інформації відбувається шляхом розв'язання пошуково-дослідницьких задач, спрямованих на розширення інформативності спілкування та розвиток комунікативної компетентності особистості;
- емоційному – отримана інформація інтерпретується через усвідомлення особистісної значущості нового досвіду;
- конативному – тренінг зорієнтований на лабілізацію поведінкових сценаріїв, розширення меж виконавчої компетентності і набуття

навичок саморегуляції; змінення стратегій поведінки відбувається за рахунок осмислення неефективності ригідних моделей і розширення варіативного динамічного поведінкового репертуару діалогічного вектору взаємодії.

За методологічною ознакою рефлексійно-комунікативний тренінг належить до класу психорегулятивних систем, побудованих за принципом «самокерованої діяльності», що забезпечує виникнення системного (синергетичного) ефекту розвитку особистості. Процеси самоорганізації і цілісність системи вимагають встановлення певної рівноваги між цілями та забезпеченням їх досягнення відповідними ресурсами (рис.5.4.).

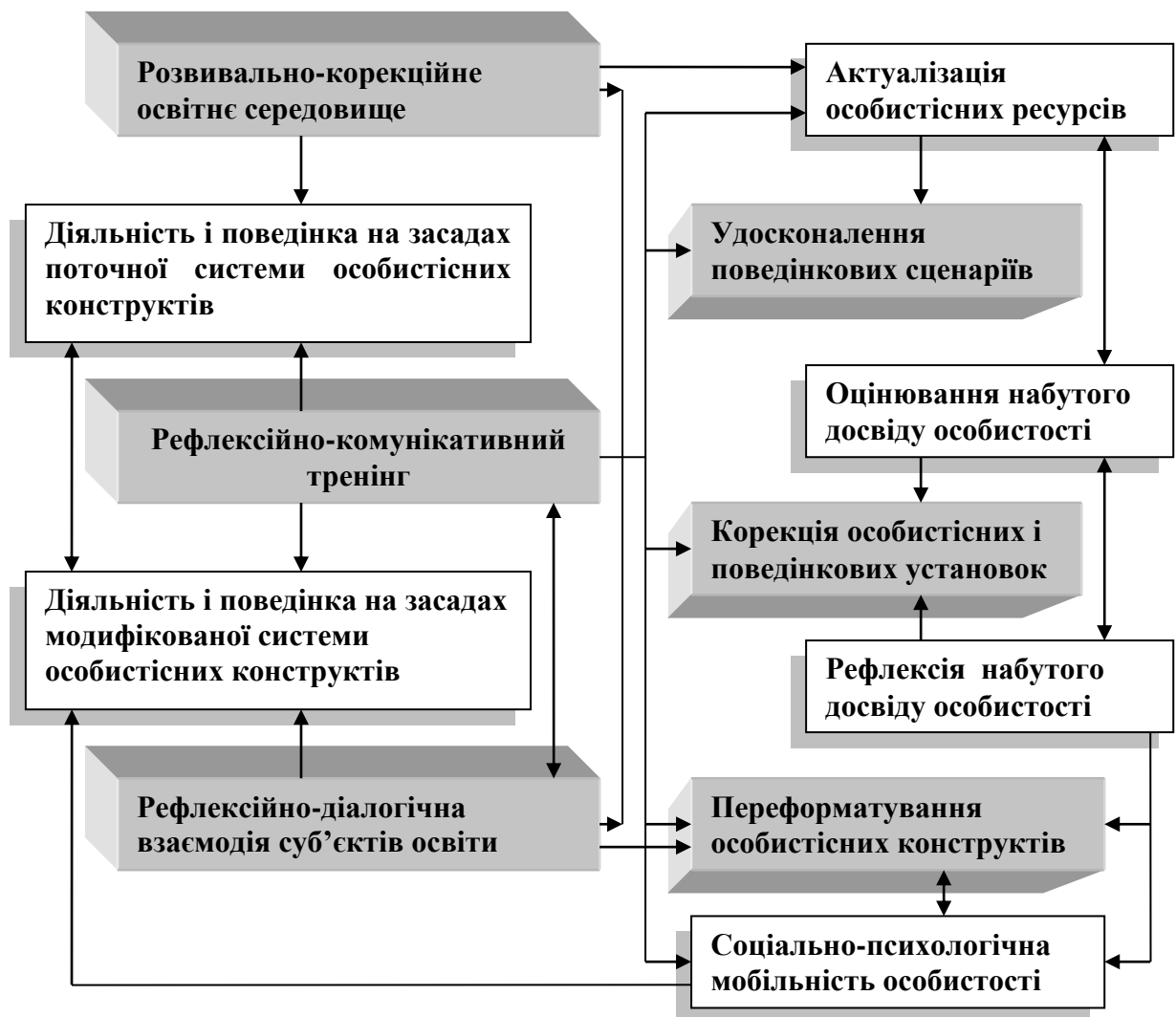


Рис.5.4. – Розвивальний ресурс рефлексійно-комунікативного тренінгу

Створення структурного психотехнічного каркасу рефлексійно-комунікативного тренінгу передбачало урахування чотирьох програмних напрямків:

- 1) тренінг самосвідомості, спрямований на усвідомлення (рефлексію) тенденцій розвитку стратегій життєтворчості, розвиток навичок цілепокладання на засадах корекції особистісних і поведінкових установок;
- 2) тренінг особистісного зростання, що передбачає актуалізацію творчого потенціалу, удосконалення навичок самоаналізу, самопізнання та самоуправління, впевненості у власних можливостях досягнення оптимального рівня життєдіяльності і відчуття успіху;
- 3) тренінг комунікативної компетентності (спілкування), зорієнтований на вивчення ефективних способів міжособистісної взаємодії задля розвитку навичок ефективного і гармонійного спілкування із людьми;
- 4) тренінг соціальних умінь та навичок (асертивність, сенситивність, креативність), спрямований на формування і розвиток навичок адекватного розуміння особистісних якостей і станів партнерів, використання конструктивних стратегій міжособистісної взаємодії.

Планування тренінгової роботи мало за *мету* активізацію діяльності кожного підлітка у комунікативному та когнітивно-поведінковому контекстах, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності та моделювання особистісних конструктів, зорієнтованих на самоздійснення особистості, здатної до повноцінного гармонійного функціонування у суспільстві.

Основними завданнями рефлексійно-комунікативного тренінгу у площині комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів-підлітків ми вважали такі:

- сприяти особистісному зростанню підлітків, активізувати пізнання власних можливостей і обмежень у системі полісуб'єктної взаємодії,

стимулювати переживання досвіду конструктивних партнерських стосунків;

- формувати навички організації оптимальної комунікації школярами-підлітками та вміння визначати джерела труднощів діалогічної взаємодії;
- навчити підлітків конструктивним стратегіям подолання комунікативних бар'єрів, деструктивних паттернів поведінки, що ускладнюють свободу орієнтування у багатомірному психологічному просторі відповідального діалогічного партнерства;
- сприяти розвитку здатності підлітків до самоаналізу та рефлексії, стереоскопічності психологічного світобачення, що детермінує осмислення варіативних напрямів самоздійснення у площині комунікативного простору.

Комунікативна (діалогічна) практика розглядалася як поле реалізації можливостей, за яким відбувається перетворення власної активності підлітка і конструювання нового соціокультурного досвіду особистості.

У структурній організації тренінгу були виокремлені такі етапи:

- 1) орієнтовний етап: означення організаційних пілотажно-біографічних аспектів групи, окреслення ціннісного тезаурусу, поглядів й настанов сторін; висвітлення особистісних побажань і очікувань усіх учасників.
- 2) фаза конструктивного напруження: прийняття адаптивних (конструктивних) моделей міжособистісної взаємодії, дослідження власного місця у просторі міжособистісної комунікації.
- 3) фаза біполярного (неоднозначного) напруження: робота із неадаптивними моделями комунікації; напрацювання стратегій вирішення проблеми (продукування ідей та оцінювання шляхів вирішення проблемних ситуацій).
- 4) фаза подолання: напрацювання навичок цілепокладання та відповідальної поведінки особистості у площині рефлексивно-діалогічної взаємодії.

5) фаза рефлексії та релаксації: рефлексивне осмислення суб'єктивного досвіду, окреслення значущості соціально-психологічної мобільності особистості у конструктивній комунікації; підведення підсумків; релаксація.

Діяльнісна семантика рефлексійно-комунікативного тренінгу передбачала:

- різновекторність зусиль – спрямування процесу моделювання персональних конструктів на різні сфери життєдіяльності підлітків;
- акцент на ресурсах і позитивній динаміці проблеми;
- партнерство – багатопланове залучення учасників тренінгу до власного психологічного й особистісного відновлення, делегування підліткам відповідальності за прийняття рішень;
- відкритість новому досвідові;
- переважну зорієнтованість моделювання особистісних конструктів підлітків на майбутнє: минуле й сьогодні містять у собі ресурси, що можуть бути використані для подолання проблеми;
- поступальність – фіксація новоутворень упродовж корекційно-розвивальної роботи (наявність екстенсивних стабілізаційних етапів);
- технічну пластичність і рефлексійність процесів моделювання, що дозволяє уникнути ригідності моделей поведінки і надмірних комунікативних фільтрів під час поліперсональної взаємодії.

Програма корекційно-розвивальної роботи враховувала також загальний розвивально-терапевтичний ефект тренінгової групи (Т-групи), відзначений у роботах науковців-дослідників та практичних психологів (С. Whitaker, К. Rudestam, І. Yalom & ets.; В.Ю. Большаков, І.В. Вачков, Т.В. Зайцева, О.О. Леванова, Л.А. Петровська, Т.С. Яценко та ін.).

Учасниками тренінгових груп були школярі підліткового віку із розбалансованими особистісними конструктами; кількісний склад групи нараховував 10–12 осіб. Т-групи комплектувалися із дітей одного віку (13–14 років) здебільшого статево гетерогенної підліткової популяції.

Психологічний склад груп регламентувався в залежності від дефекту особистісних конструктів членів тренінгової групи (зокрема, підлітки із пасивно-індиферентними, залежно-адаптивними стратегіями поведінки, підлітки із агресивно-маніпулятивними поведінковими сценаріями), що дозволило модифікувати програму рефлексійно-комунікативного тренінгу, розширюючи певні блоки тренінгу.

Примусовий характер комплектування тренінгових груп підлітками із розбалансованими особистісними конструктами обумовив необхідність додаткової роботи [138, с.199–200] щодо послаблення емоційного напруження і супротиву учасників. Задля цього до початку тренінгу були проведені індивідуальні зустрічі із кожним учасником, що дозволило вибудувати особистісний контакт, зацікавити і позитивно вмотивувати підлітків.

Загальна тривалість рефлексійно-комунікативного тренінгу була спланована у обсязі 260 годин (Додаток К); формат пролонгованого тренінгу зумовив регулярність курсу занять (1–2 рази на тиждень протягом 3–4 годин на день), що дозволяє досягти стійких результатів.

У структурі рефлексійно-комунікативного тренінгу були означені три тематичні сесії:

1. «Зустріч із самим собою», що має за мету актуалізацію особистісних ресурсів у просторі міжособистісної комунікації та засвоєння способів адекватного орієнтування у даному просторі (60 годин).
2. «Я серед Інших», що передбачає формування довірливого стилю стосунків у площині рефлексивно-діалогічної взаємодії, надання психологічної підтримки у формуванні і розвитку конструктивних сценаріїв цілепокладання та відповідальної поведінки у комплексі моделювання особистісних конструктів (80 годин).
3. «Я разом із Іншими», зорієнтована на розвиток соціально-психологічної мобільності особистості шляхом формування



варіативних, динамічних сценаріїв поведінки у площині діалогічної взаємодії (120 годин).

Кожне тренінгове заняття складалося із теоретико-інформативної частини та інтерактивних завдань (рис.5.5.), зорієнтованих на комунікативне моделювання (розвиток та удосконалення) особистісних конструктів учасників тренінг-групи із залученням елементів різних психологічних та психотерапевтичних технік.



Рис.5.5. – Структура тренінгового заняття

Важливою передумовою особистісного розвитку підлітків у тренінгу є відчуття психологічного комфорту у групі, позитивному забарвленні активного спілкування, що вибудовуються на рівні свідомої домовленості групи про норми взаємодії та емоційної довіри [214, с.267]. Робота тренінгу регламентується правилами і закономірностями, дотримання яких є обов'язковим для всіх, враховує інтереси кожного і зорієнтоване на ефективність роботи всієї групи. Значуще місце обіймає багатовекторний,

безоцінний зворотний зв'язок, що реалізується у процесі групової або індивідуальної рефлексії. У даному контексті зворотний зв'язок розглядається як механізм взаєморозуміння, зорієнтований на отримання інформації щодо поведінки, характеру впливів конкретних учасників інтеракцій на інших та того враження, яке склалося щодо них у партнерів по спілкуванню, а також інформації щодо корегування стратегій подальших комунікацій [126; 225; 415].

Конструктивний зворотний зв'язок зумовлює психологічну підтримку особистості і детермінує самоусвідомлення, сприяє модифікації персональних дій суб'єктами життєтворчості (D. Johnson, H. Smith).

У виборі своєї позиції при взаємодії із кожним учасником тренінгу керівник (тренер) групи має орієнтуватися на зону ближнього розвитку (ЗБР) учасників, що визначається тим, наскільки людина здатна і схильна виражати себе і свої почуття, наскільки вона просунулася у особистісному розвитку та у якому емоційному стані вона знаходилася попередньо [144, с.120]. Задача тренера у контексті моделювання особистісних конструктів підлітків в умовах рефлексійно-комунікативного тренінгу – стимулювати рух учасників до особистісних змін, раціонального осмислення варіантів саморозвитку та прийняття відповідальності за вибір векторів конструктивної міжособистісної взаємодії; надавати необхідну психологічну підтримку суб'єктам життєтворення епохи дорослішання.

Основними методичними прийомами організації тренінгового простору були обрані розташування учасників тренінгової групи у загальному колі при виконанні окремих вправ, робота у парах (мікрогрупах) із зміненням учасників, робота у мікрогрупах із розподілом функцій (ролей), довільна організація групою простору під час виконання окремих вправ (сюжетно-рольових ігор). Організація співпраці учасників тренінгу зорієнтована на перехід від взаємодії учасників Т-груп із тренером – до взаємодії один з одним.

Основними змістовими компонентами методичного комплексу рефлексійно-комунікативного тренінгу були обрані:

- 1) метод інформування, що зумовлює системність та цілісність світосприймання і дозволяє розширити та структурувати особистісний простір підлітків; були використані тематичні бесіди і міні-лекції – форми усного надання нової (або уточнення відомої) інформації із конкретної проблеми;
- 2) дискусійні методи (групові дискусії, методи аналізу ситуацій морального вибору, брейнстормінг), як методи спільного обговорення особистісно значущих проблем, що дозволяють означити (змінити) і аргументовано презентувати думки, позиції і установки членів групи;
- 3) ігрові методи, що дозволяють змодельовати (відтворити) найбільш близькі до реальності ситуації задля зниження психологічного напруження підлітків і відпрацювання конструктивних навичок соціальної поведінки:
  - рольові ігри із елементами драматизації (когнітивного, гештальт-терапевтичного, біхевіористичного спрямувань), зорієнтовані на підвищення комунікативної компетентності, формування адекватного стилю поведінки та закріплення позитивних особистісних конструктів суб'єктів діалогічного партнерства;
  - метафоричні ігри – ігри із використанням казок, легенд, спрямовані на активізацію творчих здібностей, зняття стереотипів, що заважають вирішенню проблем реального життя;
- 4) методи арт-терапії – вправи, засновані на образотворчій діяльності і художніх прийомах (спрямована візуалізація, тематичне та образно-символічне малювання, колаж, скульптурне моделювання, маски, драматизація та ін.), що забезпечили рефлексію персонального досвіду діяльності за рахунок інтеріоризації модифікованих установок особистості та усвідомлення необхідності екзистенційно-гуманістичних трансформацій освітнього простору тощо.

Необхідним елементом рефлексійно-комунікативного тренінгу беззаперечно ми вважали монологічні та діалогічні техніки.

Техніка монологу – одна із форм техніки ідентифікації, що передбачає виконання ролі (проекція на Інших, на предмети) і «говоріння» від першої особи у цій ролі задля асимілювання та усвідомлення власних проєкцій (Claudio Naranjo, Frederick S. Perls). Монолог, за визначенням Л.В. Щерби, може розглядатися як «організована система наділених словесною формою думок, що не є реплікою, а переднаміреним впливом на оточення. Будь-який монолог є літературним твором у зародку. Недарма монологу потрібно вчити» [556, с.115].

Викладення людиною переживань від власного імені допомагає уникнути безособових міркувань, надає особистісного, емоційного забарвлення Я-висловлюванням. Використання техніки монологу сприяє самовираженню особистості, забезпечує проєкцію власних бажань і почуттів на інших партнерів соціально-психологічної взаємодії [402, с.138]. Чим вищим є рівень ідентичності суб'єкта, тим більш чітко він здатний формулювати думки і означувати способи самовираження; точність самовираження у складних, змінних і суперечливих умовах буття спричиняє надбання особистісної впевненості у собі.

Екзистенційні виміри «Я – Ти» діалогу зумовлюють встановлення реального зв'язку між двома індивідами або між ізольованими, відчуженими сторонами «Я» однієї людини. Серед діалогічних технік актуальними у тренінгу ми розглядали різні типи дискусій.

Вагому роль у організації роботи рефлексійно-комунікативного тренінгу також відіграє техніка творчої візуалізації, заснована на розробленому К.-Г. Юнгом методі активної (спрямованої) уяви, зорієнтованим на розкриття творчого потенціалу особистості, що використовується для роботи із проєкціями – для їх усвідомлення, прийняття та інтеграції [402, с.134].

В умовах рефлексійно-комунікативного тренінгу, перебіг якого потребує атмосфери відповідальної та відвертої взаємодії, використання комунікативно-перцептивних засобів, інтерактивних вправ, ігор та інших дієвих форм самовираження забезпечує усвідомлення нових ракурсів сприймання проблемних моментів життя, розширення перспектив їхнього розуміння, суб'єктивних можливостей вирішення.

У процесі тренінгу ми спостерігали суттєві зміни, які відбувалися із учасниками тренінгових груп і означували перспективні вектори розвитку підлітків:

- набули оптимального вираження комунікативні здібності, що виявляються у конструктивних (діалогічних) моделях комунікації та прийомах міжособистісної взаємодії;
- підвищився рівень соціально-психологічної компетентності: розвинулися навички орієнтування у різнопланових соціальних ситуаціях, здатність адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, прогнозувати тенденції її розвитку;
- відбувся розвиток внутрішньої і зовнішньої свободи, спонтанність поведінкових сценаріїв, зменшилася кількість деструктивних когнітивно-комунікативних стереотипів у поведінці;
- простежується зростання самооцінки, впевненості особистості у собі, відповідальності за прийняті рішення; у тренінгу удосконалюються виміри соціально-перцептивного досвіду, емпатії, емоційної сензитивності; розвивається уява, креативність, здатність нестандартно оригінально мислити;
- підвищилася пошукова активність підлітків; при виконанні вправ актуалізується зорієнтованість на активну життєву позицію, формується здатність до особистісної рефлексії, вміння здійснювати ретроспективний аналіз історії власного життя й минулого досвіду спілкування із іншими людьми та осмислення перспективності життєвих планів.

Посттренінговий супровід експериментальної групи протягом екстенсивних періодів був зорієнтований на закріплення і психологічну підтримку поведінкових змін та ефективних особистісних конструктів підлітків, моделювання яких відбулося протягом рефлексійно-комунікативного тренінгу. Основними формами посттренінгової підтримки підлітків було обрано:

- моніторинг підлітків експериментальної групи з метою діагностики рівня освоєння індивідуального досвіду застосування ефективних особистісних конструктів у поведінкових сценаріях;
- «гаряча лінія» для надання консультацій (у кабінеті психологічної допомоги, онлайн-консультації телефоном, електронною поштою, скайпом) суб'єктам освітньо-виховного процесу (підліткам, педагогам, практичним психологам);
- супервізії діяльності учасників формувального експерименту.

Система посттренінгового супроводу підлітків реалізовувалася із залученням педагогічного колективу (вчителів-предметників, класних керівників) та практичних психологів базових закладів освіти, які надавали необхідну психологічну підтримку та здійснювали консультування суб'єктів навчально-виховного процесу.

Таким чином, етап цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку забезпечив реалізацію спеціального вектору корекційно-розвивальної роботи, основною формою якої було обрано рефлексійно-комунікативний тренінг. Дисоціація (руйнування) деструктивних елементів особистісного профілю підлітків, реструктуризація ментального простору відповідно до нових вимог щодо соціально-рольової поведінки суб'єкта та моделювання нових конструктів на підставі особистісного змінювання і форматування нової ідентичності (що включає й удосконалені елементи культури діалогічної комунікації) були спрямовані на оптимізацію стратегій життєдіяльності особистості та гармонізацію суб'єктогенезу підлітків.

#### 5.4. Аналіз ефективності корекційно-розвивальної програми

Заключний етап формувального експерименту дослідження мав за мету аналіз змін релевантних підсистем особистісних конструктів підлітків вибіркової сукупності, що відбулися у процесі корекційно-розвивальної роботи. Ретестування змістової сутності семантичних полів (поле суб'єктивних сценаріїв, поле міжособистісної взаємодії та поле соціально-психологічної мобільності) особистісних конструктів та поведінкових стратегій респондентів дозволило означити вектори ефективності корекційно-розвивальної програми.

Використаний психодіагностичний інструментарій є аналогічним застосованому на констатувальному етапі емпіричного дослідження.

Систематизація та узагальнення результатів повторного дослідження психологічного профілю підлітків експериментальної групи, що виявляється у площині послідовної реалізації суб'єктивних сценаріїв активності підлітків, дозволили зафіксувати зміни особистісних конструктів, пов'язаних із цілепокладанням та відповідальністю за прийняття суб'єктивних рішень (табл.5.1.).

Зіставлення вимірів особистісних конструктів школярів підліткового віку доводить, що у ієрархії мотивів відповідальної поведінки підлітків експериментальної групи зросли показники виявлення суспільних мотивів ( $\Delta M_x = 2,47222$ ), мотивів самопізнання у відповідальній поведінці ( $\Delta M_x = 1,15278$ ) та мотивів морального самоствердження ( $\Delta M_x = 0,91667$ ). Водночас зменшилася доля прагматичних (егоїстичних) мотивів ( $\Delta M_x = 1,58333$ ) та мотивів егоїстичного самоствердження ( $\Delta M_x = 1,08333$ ).

Більш збалансованим став рівень суб'єктивного контролю підлітків за рахунок зниження екстернальності ( $\Delta M_x = 5,56944$ ), що детерміноване виявленням готовності школярів підліткового віку до моделювання інтернальних тенденцій життєвої позиції.

Позитивна динаміка простежується також у співвіднесенні часток

особистісних диспозицій (конструктів) раціональності і готовності до ризику підлітків, що майже урівнюються за показниками виявлення.

Таблиця 5.1.

**Динаміка середніх величин особистісних конструктів (ОК) поля суб'єктивних сценаріїв активності підлітків**

Критерії аналізу  Параметри аналізу	Середні величини (Mx) виявлення ОК на етапі констатувального експерименту		Середні величини (Mx) виявлення ОК на етапі контрольного зрізу	
	Середнє (N = 172)	Стандартне відхилення	Середнє (N = 172)	Стандартне відхилення
Суспільні мотиви	11,4444	2,73160	<b>13,9167</b>	2,36613
Мотиви морального самоствердження	13,7083	3,39194	<b>14,6250</b>	2,56431
Прагматичні (егоїстичні) мотиви	13,7500	2,18671	12,1667	2,51754
Мотиви самореалізації	10,8472	2,86140	10,8611	2,87929
Неспецифічні мотиви	10,3333	2,64309	10,0694	2,60188
Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці	13,3889	3,29128	<b>14,5417</b>	2,64808
Мотиви егоїстичного самоствердження	13,0972	3,31943	12,0139	3,14662
Мотиви спілкування	13,0417	3,32060	13,0694	3,27314
Мотиви виховання інших	11,1528	3,95987	10,9306	3,82478
Рівень суб'єктивного контролю	26,9444	4,27534	21,3750	4,19066
Раціональність як особистісний фактор	7,5972	2,49314	7,6111	2,55946
Готовність до ризику	4,3056	1,63275	<b>7,5000</b>	4,41189
Соціальний статус особистості	5,1944	4,06856	5,2222	4,04977
Гендерні означення	0,5278	0,60450	0,5556	0,57870
Вікові ознаки	0,3472	0,67469	0,3611	0,67773
Особистісні характеристики	6,5972	4,89800	6,6389	4,86814
Інтелектуальні ознаки	0,7361	0,88800	<b>1,6389</b>	1,59494
Соціальна поведінка	1,7778	1,41643	2,3750	1,28301
Інтереси, захоплення	1,5417	1,85334	<b>2,7361</b>	1,76821
Напрями професійної ідентифікації	0,2361	0,54367	0,2639	0,53056
Зовнішність	0,5278	1,04776	0,7222	1,22443
Ціннісні орієнтації	0,0833	0,27832	<b>2,2917</b>	2,05171

Більш представленим у особистісному профілі респондентів став такий



вияв саморегуляції як готовність до ризику ( $\Delta M_x = 3,19444$ ), що дозволяє людині приймати рішення і діяти в умовах явної неповноти інформації, невизначеності очікуваних результатів, та усвідомлювати можливості негативних наслідків поведінки, покладаючись на власний потенціал у прийнятті рішень.

Контент-аналіз середньостатистичних значень смислових блоків ментальної самопрезентації підлітків на етапі контрольного зрізу виявив актуалізацію у суб'єктивних формах відображення персональних конструктів таких категорій як «Ціннісні орієнтації» ( $\Delta M_x = 2,20833$ ), «Інтереси, захоплення» ( $\Delta M_x = 1,19444$ ), «Інтелектуальні ознаки» ( $\Delta M_x = 0,90278$ ), що означає усвідомлення та переоцінювання підлітками моральних цінностей, ускладнення Я-концепції, розуміння глибинної сутності суб'єктивного Я-образу у контексті провідних когнітивних схем самопрезентації.

Означене дозволяє констатувати позитивну динаміку особистісних конструктів підлітків вибіркової сукупності: морально-правові, етичні цінності і норми суспільства успішно інтерналізовані підлітками у власні диспозиції особистості, у суб'єктивність екзистенційно-гуманістичних відповідальних виборів.

Статистична значущість відмінностей  $M_x$  у виявленні особистісних конструктів поля суб'єктивних сценаріїв активності підлітків (табл.5.2.) була перевірена шляхом використання параметричного критерію-t Стьюдента для незалежних вибірок (Student's t-test).

Порівняння розподілу емпіричних значень із застосуванням критерію Лівіня (Leven's Test) підтвердило, що дисперсії виявлення підлітками переважної кількості особистісних конструктів поля суб'єктивних сценаріїв активності підлітків на констатувальному і заключному етапах експериментального дослідження статистично достовірно не відрізняються ( $p$ -рівень  $> 0,05$ ). За даних умов передбаченої рівності дисперсій t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок доводить, що у підлітків експериментальної групи за результатами контрольного зрізу статистично

достовірно відрізняються середні величини ( $M_x$ ) виявлення більшості особистісних конструктів поля суб'єктивних сценаріїв активності підлітків ( $p$ -рівень  $\leq 0,05$ ).

Таблиця 5.2.

**Параметри статистичної достовірності динаміки виявлення особистісних конструктів (ОК) поля суб'єктивних сценаріїв активності підлітків**

Критерії аналізу Параметри аналізу	Інтеркореляції парних вибірок * $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,0001$	t-критерій рівності середніх Стьюдента	
		t	p-рівень 2-сторонньої значущості
Суспільні мотиви	-0,295*	-5,107	0,0001
Мотиви морального самоствердження	0,586***	-2,771	0,007
Прагматичні (егоїстичні) мотиви	-0,148	3,762	0,0001
Мотиви самореалізації	0,992***	-0,331	0,741
Неспецифічні мотиви	0,918***	2,110	0,038
Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці	0,447***	-3,086	0,003
Мотиви егоїстичного самоствердження	0,564***	3,039	0,003
Мотиви спілкування	0,992***	-0,575	0,567
Мотиви виховання інших	0,975***	2,153	0,035
Рівень суб'єктивного контролю	0,573***	12,074	0,0001
Раціональність як особистісний фактор	0,988***	-0,300	0,765
Готовність до ризику	0,037	-5,833	0,0001
Соціальний статус особистості	0,999***	-1,424	0,159
Гендерні означення	0,922***	-1,000	0,321
Вікові ознаки	0,892***	-0,376	0,708
Особистісні характеристики	0,997***	-0,903	0,369
Інтелектуальні ознаки	0,121	-4,430	0,0001
Соціальна поведінка	0,636***	-4,374	0,0001
Інтереси, захоплення	0,543***	-5,848	0,0001
Напрями професійної ідентифікації	0,904***	-1,000	0,321
Зовнішність	0,775***	-2,113	0,038
Ціннісні орієнтації	-0,068	-8,969	0,0001

Аналіз розподілу емпіричних значень із застосуванням критерію Лівія означив некоректність (при  $p \leq 0,05$ ) використання параметричного t-критерію Стьюдента для порівняння даних за шкалами «Суспільні мотиви» та «Ціннісні орієнтації», що зумовило необхідність використання непараметричного W-критерію Вилкоксона (F. Wilcoxon) для перевірки відмінностей між двома вибірками парних вимірювань (табл.5.3.)

Таблиця 5.3.

**Статистична достовірність відмінностей у виявленні окремих особистісних конструктів (ОК) підлітків**

Критерії аналізу Параметри аналізу	Непараметричний W-критерій Вилкоксона для парних вимірювань	
	W-критерій	p-рівень 2-сторонньої значущості
Суспільні мотиви відповідальної поведінки	2,5205	0,0117
Ціннісні орієнтації у структурі ментальної самопрезентації	5,7114	0,001

Отримані дані дозволили підтвердити наявність статистично значущих відмінностей у рівні вираження означених конструктів ( $W \leq 0,05$ ) після завершення корекційно-розвивальної роботи.

Водночас на рівні контрольного зрізу у виявленні мотивів відповідальної поведінки за шкалами «Мотиви самореалізації» та «Мотиви спілкування», раціональності як особистісного фактору, та параметрів ментальної самопрезентації за показниками контент-блоків «Соціальний статус», «Гендерні означення», «Вікові ознаки», «Особистісні характеристики» та «Напрями професійної ідентифікації» статистично достовірні значущі відмінності із даними констатувального психодіагностичного етапу дослідження відсутні ( $p$ -рівень  $> 0,05$ ), що відповідає логіці розвитку соціокультурної самосвідомості підлітків у контексті корекційно-розвивальної роботи.

Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції rs Спірмена виявив наявність позитивних взаємозв'язків між досліджуваними

контентами вимірювань на високому ( $p \leq 0,0001$ ) та помірному ( $p \leq 0,05$ ) рівнях статистичної значимості кореляцій.

Вивчення структурних показників поля міжособистісної взаємодії дозволило уточнити особливості динаміки особистісних конструктів підлітків у площині корекційно-розвивальних впливів (табл.5.4.).

Таблиця 5.4.

**Динаміка середніх величин особистісних конструктів (ОК) поля міжособистісної взаємодії підлітків**

Критерії аналізу Параметри аналізу	Середні величини (Mx) виявлення ОК на етапі констатувального експерименту		Середні величини (Mx) виявлення ОК на етапі контрольного зрізу	
	Середнє (N = 172)	Стандартне відхилення	Середнє (N = 172)	Стандартне відхилення
Прагнення до зближення	12,5694	3,08940	14,3611	2,88418
Чутливість (страх) щодо відчуження	16,7639	2,85071	<b>11,5694</b>	3,17927
Тип мотивації афіліації	2,8056	0,39855	1,3889	0,49092
Запальність	8,4444	3,52412	5,6250	1,93148
Наступальність	5,0417	3,21282	4,1806	2,00932
Уразливість	8,3194	3,86325	<b>4,9167</b>	2,11467
Непоступливість	7,3750	3,62867	<b>4,6111</b>	1,85043
Безкомпромісність	8,2778	2,65490	6,6111	2,05937
Мстивість	9,0139	4,29377	<b>4,5000</b>	2,23922
Нетерпимість	8,4167	4,15797	<b>3,7500</b>	1,68464
Підозріливість	7,4861	3,65017	4,8194	1,74684
Позитивна агресивність	8,6667	4,19255	7,3750	3,27361
Негативна агресивність	9,3194	4,42727	6,6389	3,20346
Конфліктність	22,2222	4,89099	<b>15,5556</b>	3,66133
Конкуренція	6,2222	2,70743	<b>4,7778</b>	1,68859
Уникання	5,4444	2,04105	4,8333	1,46316
Пристосування	5,9583	2,26073	4,8889	1,45888
Співпраця	3,9167	1,70954	<b>5,8889</b>	1,99687
Компроміс	3,7500	1,41172	<b>6,0000</b>	2,05557

Особистісні конструкти даного блоку суб'єктивного профілю підлітків пов'язані із зорієнтованістю на Іншого: потребою інтегруватися у систему міжособистісних контактів з Іншими, оптимально взаємодіяти у

суперечливих ситуаціях, контролюючи власну конфліктність. Зіставлення вимірів особистісних конструктів поля міжособистісної взаємодії школярів підліткового віку, отриманих на етапі констатувального дослідження, із результатами контрольного зрізу підтверджує ефективність формувального впливу на досліджувані конструкти.

У структурі мотивації афіліації ретестування означило активізацію прагнення до зближення, прийняття ( $\Delta M_x = 1,79167$ ), тоді як прояви чутливості (страху) щодо відчуження у підлітків експериментальної групи значно зменшилися ( $\Delta M_x = 5,19444$ ), що в цілому зумовлює відкритість, соціальну сміливість, адаптивність моделей комунікації, емоційну стійкість до засудження поведінкових схем.

Розбалансованість протилежних мотиваційних тенденцій у особистісному профілі підлітків експериментальної групи зменшилася ( $\Delta M_x = 1,41667$ ), більш перспективним став конструктивний вектор виявлення збалансованого рівня мотивації афіліації.

Співставлення середніх величин ( $M_x$ ) та ранжирування параметрів особистісної агресивності і конфліктності підлітків на етапі контрольного психодіагностичного зрізу означили тенденції до зниження виявлення таких характеристик симптомокомплексу агресивності як нетерпимість ( $\Delta M_x = 4,66667$ ), мстивість ( $\Delta M_x = 4,51389$ ) та уразливість ( $\Delta M_x = 3,40278$ ). Прослідковується зниження рангових позицій також у виявленні підлітками запальності ( $\Delta M_x = 2,81944$ ), непоступливості ( $\Delta M_x = 2,76389$ ) та підозріливості ( $\Delta M_x = 2,66667$ ). Досить суттєвим після системної корекційно-розвивальної роботи є також зниження рівня виявлення підлітками узагальненого показника конфліктності ( $\Delta M_x = 6,66667$ ), що в цілому можна інтерпретувати як означення конструктивних змін у поведінкових стратегіях полісуб'єктної взаємодії підлітків.

Аналіз типових форм соціальної поведінки підлітків-учасників формувального експерименту у ситуації конфлікту на етапі контрольного зрізу виявив актуалізацію таких стратегій як «Компроміс» ( $\Delta M_x = 2,25000$ ),

«Співпраця» ( $\Delta M_x = 1,97222$ ). Крім того знизилася інтенсивність використання підлітками стратегії типу «Конкуренція» ( $\Delta M_x = 1,44444$ ) та «Пристаосування» ( $\Delta M_x = 1,06944$ ), що означає зростання тенденції до виявлення конструктивної активності підлітків у вирішенні конфліктних ситуацій.

Статистична значущість відмінностей  $M_x$  у виявленні особистісних конструктів поля міжособистісної взаємодії підлітків (табл.5.5.) була перевірена шляхом використання параметричного критерію-t Стьюдента для незалежних вибірок (Student's t-test).

Таблиця 5.5.

**Статистичний аналіз динаміки виявлення особистісних конструктів (ОК) поля міжособистісної взаємодії підлітків**

Критерії аналізу  Параметри аналізу	Інтеркореляції парних вибірок * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,001$ *** $p \leq 0,0001$	t-критерій рівності середніх Стьюдента	
		t	p-рівень 2-сторонньої значущості
Прагнення до зближення	0,405***	-4,659	0,0001
Чутливість (страх) щодо відчуження	0,256*	11,954	0,0001
Тип мотивації афіліації	-0,400**	16,116	0,0001
Запальність	-0,255*	5,402	0,0001
Наступальність	0,645**	2,974	0,004
Уразливість	-0,142	6,197	0,0001
Непоступливість	-0,100	5,539	0,0001
Безкомпромісність	0,113	4,460	0,0001
Мстивість	-0,031	7,809	0,0001
Нетерпимість	-0,188	8,300	0,0001
Підозріливість	-0,218	5,170	0,0001
Позитивна агресивність	0,683***	3,550	0,001
Негативна агресивність	0,459***	5,543	0,0001
Конфліктність	-0,138	8,702	0,0001
Конкуренція	0,738***	6,615	0,0001
Уникання	0,742***	3,787	0,0001
Пристаосування	0,635***	5,195	0,0001
Співпраця	0,323*	-7,716	0,0001
Компроміс	0,184	-8,415	0,0001

Порівняння розподілу емпіричних значень із застосуванням критерію

Ливіня підтвердило, що дисперсії виявлення підлітками переважної кількості особистісних конструктів поля міжособистісної взаємодії на констатувальному і заключному етапах експериментального дослідження статистично достовірно не відрізняються ( $p$ -рівень  $> 0,05$ ). За даних умов передбаченої рівності дисперсій  $t$ -критерій Стьюдента для незалежних вибірок доводить, що у підлітків експериментальної групи за результатами контрольного зрізу статистично достовірно відрізняються середні величини ( $M_x$ ) виявлення особистісних конструктів поля міжособистісної взаємодії підлітків ( $p$ -рівень  $\leq 0,05$ ).

Для окремих особистісних конструктів, відносно яких отримано від'ємні кореляції парних вибірок та підтверджено (із застосуванням критерію Ливіня) достовірність відмінностей дисперсій (при  $p \leq 0,05$ ), був використаний непараметричний  $W$ -критерій Вилкоксона (F.Wilcoxon) для перевірки відмінностей між двома вибірками парних вимірювань (табл.5.6.).

Таблиця 5.6.

**Статистична достовірність відмінностей у виявленні окремих особистісних конструктів поля міжособистісної взаємодії підлітків**

Критерії аналізу Параметри аналізу	Непараметричний $W$ -критерій Вилкоксона для парних вимірювань	
	$W$ -критерій	$p$ -рівень 2-сторонньої значущості
Тип мотивації афіліації	6,7913	0,001
Запальність	4,1069	0,0001
Наступальність	2,8031	0,005
Уразливість	4,4573	0,0001
Непоступливість	4,2857	0,0001
Мстивість	5,0862	0,0001
Нетерпимість	5,4639	0,0001
Підозріливість	3,9199	0,0001
Конфліктність	5,5787	0,0001

Отримані дані дозволили підтвердити наявність статистично значущих відмінностей у рівні вираження означених конструктів ( $W \leq 0,05$ ) після завершення корекційно-розвивальної роботи. Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена виявив наявність

позитивних взаємозв'язків між досліджуваними контентами вимірювань на високому ( $p \leq 0,0001$ ), середньому ( $p \leq 0,001$ ) та помірному ( $p \leq 0,05$ ) рівнях статистичної значимості кореляцій.

Вивчення структурних показників поля соціально-психологічної мобільності особистості дозволило уточнити особливості динаміки форматування особистісних конструктів підлітків як складного нелінійного феномену генези буття (табл.5.7.).

Таблиця 5.7.

**Динаміка середніх величин особистісних конструктів (ОК) поля соціально-психологічної мобільності підлітків**

Критерії аналізу Параметри аналізу	Середні величини (Mx) виявлення ОК на етапі констатувального експерименту		Середні величини (Mx) виявлення ОК на етапі контрольного зрізу	
	Середнє (N = 72)	Стандартне відхилення	Середнє (N = 72)	Стандартне відхилення
Орієнтованість на вирішення задач	40,2083	4,45932	<b>48,1667</b>	9,44517
Орієнтованість на емоції	40,4583	8,72900	40,4722	8,70644
Орієнтованість на уникнення проблем	46,4167	8,72708	45,8333	8,74844
Субшкала відволікання	21,2222	4,96246	21,1667	4,87881
Субшкала соціального відволікання	15,1250	4,13824	15,0556	4,09702
<b>Діалогічна</b> спрямованість у спілкуванні	0,8333	1,41421	<b>1,6806</b>	2,38438
<b>Монологічна</b> спрямованість у спілкуванні	4,5750	2,22457	4,44998	2,16889
Авторитарна	4,7361	2,46664	4,3056	2,34153
Маніпулятивна	4,4861	2,60548	4,2083	2,40268
Альтероцентристська	2,7778	1,46530	3,6944	2,20524
Конформна	5,4306	2,54440	5,2083	2,43182
Індиферентна	5,4444	2,04105	4,8333	1,46316
Самоуправління у спілкуванні	12,9028	2,98929	<b>14,2222</b>	3,59248
Долученість	24,5139	8,70162	<b>31,0000</b>	11,83692
Контроль	23,7361	6,54990	<b>29,7917</b>	10,19657
Прийняття ризику	14,0278	3,59958	<b>17,9167</b>	6,39707
Життестійкість	62,2083	14,24428	<b>78,6667</b>	26,16524
Асертивність	63,9583	17,64792	60,3472	14,04837



Особистісні конструкти поля соціально-психологічної мобільності особистості пов'язані із гнучкістю соціально-психологічних поведінкових стратегій у змінних умовах взаємодії: здатністю конструктивно реагувати у психотравмуючих ситуаціях, впевнено моделювати паритетні взаємини, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішності діяльності.

Зіставлення вимірів особистісних конструктів поля соціально-психологічної мобільності особистості школярів-підлітків, отриманих на етапі констатувального дослідження, із результатами контрольного зрізу також підтверджує ефективність формувального експерименту.

Аналіз результатів ретестування системи копінг-реакцій підлітків означив активізацію серед респондентів зорієнтованості на вирішення задач ( $\Delta M_x = 7,95833$ ), що свідчить про освоєння підлітками експериментальної групи активної життєвої позиції у досягненні індивідуальних цілей із долученням допомоги дорослих та/ або однолітків.

Співставлення векторів спрямованості особистості у спілкуванні за результатами контрольного зрізу, попри стійке переважання монологічних стратегій спілкування (зорієнтованість на зниження  $\Delta M_x = 0,12502$ ), виявило тенденцію до зростання діалогічного потенціалу міжособистісної комунікації підлітків ( $\Delta M_x = 0,84722$ ), що означає потенційні можливості особистісного зростання підлітків у контексті діалогічного партнерства.

У процесі цілеспрямованого корекційно-розвивального впливу на особистісні конструкти підлітків відносно збільшилися показники ситуативного рівня мобільності комунікативних процесів (середній рівень самоуправління у спілкуванні:  $\Delta M_x = 1,31944$ ), що свідчить про можливості підлітків звільнитися від ситуативної залежності від впливів соціокультурної ситуації, що детермінує ускладнення когнітивної активності суб'єктів життєтворчості.

Найбільш суттєві зміни особистісних конструктів поля соціально-психологічної мобільності зафіксовані ретестуванням тенденцій життєстійкості підлітків експериментальної групи. Суттєво збільшилися

виявлення показників за шкалами «Долученість» ( $\Delta M_x = 6,48611$ ), «Контроль» ( $\Delta M_x = 6,05556$ ), «Прийняття ризику» ( $\Delta M_x = 3,88889$ ), а також – за узагальненим виміром шкали «Життєстійкість» ( $\Delta M_x = 16,45833$ ). Означені тенденції детермінують активність життєвої позиції респондентів, зорієнтованої на подолання безподійної буденщини та самоствердження в якості суб'єктів життєдіяльності у площині паритетного діалогу та гуманістично-екзистенційних виборів.

Ретестування зафіксувало також зміни у виявленні підлітками експериментальної групи асертивних моделей поведінки за шкалою «Залежність – Асертивність – Агресивність»: вектор даної ознаки у вибірковій сукупності означив зниження агресивності підлітків ( $\Delta M_x = 3,61111$ ), у напрямку до асертивних моделей поведінки (45 – 60 балів за шкалою тесту). Прагнення підлітків підтримувати конструктивні взаємини із партнерами по спілкуванню і досягати успіху у комунікації створюють передумови для прояву асертивної (впевненої) поведінки у площині міжособистісної взаємодії.

Статистична значущість відмінностей  $M_x$  у виявленні особистісних конструктів поля соціально-психологічної мобільності підлітків (табл.5.8.) була перевірена шляхом використання параметричного критерію- $t$  Стьюдента для незалежних вибірок.

Порівняння розподілу емпіричних значень із застосуванням критерію Лівіня (Leven`s Test) підтвердило, що дисперсії виявлення підлітками переважної кількості особистісних конструктів поля соціально-психологічної мобільності на констатувальному і заключному етапах експериментального дослідження статистично достовірно не відрізняються ( $p$ -рівень  $> 0,05$ ). За даних умов передбаченої рівності дисперсій  $t$ -критерій Стьюдента для незалежних вибірок доводить, що у підлітків експериментальної групи за результатами контрольного зрізу статистично достовірно відрізняються середні величини ( $M_x$ ) виявлення особистісних конструктів поля міжособистісної взаємодії підлітків ( $p$ -рівень  $\leq 0,05$ ).

**Статистичний аналіз динаміки виявлення особистісних конструктів  
(ОК) поля соціально-психологічної мобільності підлітків**

Критерії аналізу  Параметри аналізу	Інтеркореляції парних вибірок * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,001$ *** $p \leq 0,0001$	t-критерій рівності середніх Стьюдента	
		t	p-рівень 2-сторонньої значущості
Орієнтованість на вирішення задач	0,558***	-8,569	0,0001
Орієнтованість на емоції	0,999***	-0,331	0,741
Орієнтованість на уникнення проблем	0,980***	2,854	0,006
Субшкала відволікання	0,998***	1,653	0,103
Субшкала соціального відволікання	0,998***	2,302	0,024
<b>Діалогічна</b> спрямованість у спілкуванні	0,381**	-3,178	0,002
<b>Монологічна</b> спрямованість у спілкуванні			
Авторитарна	0,821***	2,533	0,014
Маніпулятивна	0,935***	2,555	0,013
Альтероцентристська	0,380**	-3,644	0,001
Конформна	0,964***	2,789	0,007
Індиферентна	0,768***	2,533	0,001
Самоуправління у спілкуванні	0,639***	3,932	0,0001
Долученість	0,562***	-5,504	0,0001
Контроль	0,503***	-5,755	0,0001
Прийняття ризику	0,442***	-5,698	0,0001
Життєстійкість	0,472***	-6,034	0,0001
Асертивність (впевненість у собі)	0,791***	2,841	0,006

Лише у виявленні копінг-стратегій за шкалами «Орієнтованість на емоції» та «Орієнтованість на уникнення проблем» (Субшкала відволікання) статистично достовірні значущі відмінності із даними констатувального психодіагностичного етапу дослідження відсутні ( $p$ -рівень  $t$ -критерію Стьюдента  $> 0,05$ ). Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена виявив наявність позитивних взаємозв'язків між

досліджуваними контентами вимірювань на високому ( $p \leq 0,0001$ ) та середньому ( $p \leq 0,001$ ) рівнях статистичної значимості кореляцій.

В цілому, на підставі результатів повторного психодіагностичного вимірювання конструктів особистісного профілю підлітків експериментальної групи можна стверджувати, що цілеспрямована організація комплексного корекційно-розвивального процесу, спрямованого на комунікативне моделювання особистісних конструктів школярів у вимірах освіти, детермінує позитивну динаміку трансформацій змістово-семантичного, аксіопсихологічного та рефлексійного потенціалу респондентів. Когнітивна структурованість системи особистісних конструктів підлітків засвідчує здатність особистості у період дорослішання асимілювати новий (суб'єктивно дефіцитарний) досвід у стратегії життєтворчості.

### **Висновок до V розділу**

Віднайдення шляхів прогресивного реформування освітнього простору в сучасних умовах несталого інформаційного суспільства можливе лише на засадах повноцінної гуманізації освітніх вимірів (Г.О. Балл, Т.Г. Григорьєва, О.І. Івановська, С.Д. Максименко, В.І. Слободчиков, С.А. Смирнов, С.Ю. Степанов та ін.), серед яких не останню роль відіграє кваліфікований психолого-педагогічний супровід суб'єктогенезу підлітків з метою послаблення редукції еґо-ідентичності.

У період дорослішання необхідною передумовою конструктивного особистісного становлення, що спричиняє розвиток здатності до самореалізації, відповідальних виборів і самостійного осмислення нового досвіду життєтворчості, є діалоговий характер паритетної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу у контексті цілеспрямованого моделювання особистісних конструктів. Оптимізація розвивально-гуманістичного освітнього середовища, і зокрема – підвищення

психологічної культури діалогічного партнерства учасників навчально-виховного процесу, зумовлюють прогресивну динаміку поведінкових сценаріїв дорослішання підлітків, що й було доведено у площині даного емпіричного дослідження.

Ми виходили з того, що комунікативне моделювання особистісних конструктів підлітків потребує впровадження цілеспрямованої програми розвивально-корекційних впливів, яка базується на концептуальних засадах генетично-психологічного підходу до особистості та є складним комплексом системно-інтегративного психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу (із залученням елементів різних психологічних і психотерапевтичних технік), зорієнтованого на усвідомлене самоздійснення особистості у підлітковому віці. Нами доведено, що акцент на ресурсах особистості, врахування індивідуальних можливостей, попереднього досвіду та особливостей поведінки підлітка, нестандартизований підхід до аналізу проблеми, зорієнтованість на майбутнє особистості, технічна пластичність, наявність у педагогів і практичних психологів закладів освіти необхідних знань та умінь надання психологічної допомоги особистості – дозволяють якісно змінити ефективність моделювання особистісних конструктів підлітків, форматування життєвих сценаріїв школярів у контексті особистісного становлення та спілкування. Водночас особлива увага має приділятися модифікації соціальної ситуації розвитку підлітків: створенню атмосфери толерантності, позитивного соціально-психологічного клімату – клімату психологічної безпеки, емоційно відкритого і щирого міжособистісного спілкування, у площині якого зростає усвідомлення підлітками самоцінності і забезпечено позитивне підкріплення самоповаги.

З метою перевірки розвивально-корекційної ефективності означених позицій нами було здійснене на базі загальноосвітніх закладів м. Кривого Рогу психолого-педагогічне дослідження, дискурс якого передбачав цілеспрямовану роботу із педагогічним колективом освітніх закладів та виконання корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на актуалізацію

адекватних для підліткового періоду розвитку особистості прийомів і способів організації діалогічної комунікації у соціокультурному вимірі співтворчості.

Системно-інтегративний підхід до здійснення психолого-педагогічного супроводу моделювання раціональних особистісних конструктів підлітків був реалізований у форматі семінарів-практикумів за програмою «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» для педагогів та рефлексійно-комунікативного тренінгу для школярів підліткового віку. Моделювання комунікативної культури підлітків вимагало розширення ментального досвіду учасників Т-груп за рахунок таких компонентів ефективного спілкування як емпатійне розуміння, соціально-психологічна рефлексія, прогресивні комунікативні стратегії, що сприяло актуалізації потенціалу життєстійкості особистості.

Ретестування після завершення комплексу корекційно-розвивальних впливів із цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків зафіксувало прогресивне змінення релевантних підсистем особистісних конструктів підлітків вибіркової сукупності, що доводить змістову наповненість означених показників у семантиці поля поведінкових стратегій підлітків у ситуаціях полімодальної комунікації. Статистична значущість виявлених змін підтверджена застосуванням критерію параметричного порівняння вибірок (t-критерію Стьюдента) і критерію перевірки статистичних гіпотез (Levene's Test for Equality of Variances).

В цілому корекційно-розвивальна програма формувального етапу експериментального дослідження була успішною і сприяла подоланню деструктивних тенденцій особистісного самоздійснення школярів підліткового віку у вимірах освітнього простору. Розкриття внутрішнього потенціалу підлітків у площині діалогічного партнерства дозволило оптимізувати моделювання особистісних конструктів.

Зміст розділу відображений у наукових працях автора [359; 434; 435; 436; 438; 443; 445; 446; 447; 449; 450; 453; 457; 461; 463; 464; 607].

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення проблеми психології комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору, обґрунтовано психолого-педагогічну концепцію комунікативного моделювання особистісних конструктів у суб'єктогенезі підлітків; здійснено емпіричне вивчення онтогенетичного аспекту розвитку особистісних конструктів підлітків у змінних умовах буття із позицій генетико-моделюючого методу та запропоновано комплексну корекційно-розвивальну програму психолого-педагогічного супроводу самоздійснення підлітків у навчально-виховному процесі.

Результати дослідження дали підстави для формулювання висновків, які засвідчують виконання поставлених завдань та досягнення мети дослідження:

1. Теоретичний аналіз наукового контенту прогнозування та моделювання розвитку особистості у змінному соціальному просторі виявив універсальний характер даної проблеми. Дослідження філософсько-антропологічного, соціологічного та психолого-педагогічного аспектів моделювання особистісних конструктів дозволили визначити психологічний зміст означеного феномену та задекларувати в якості перспективного постнекласичного підґрунтя вивчення проблеми комунікативного моделювання особистісних конструктів системно-інтегративний підхід, що дозволяє осмислити специфіку нелінійного особистісного розвитку в умовах багатофакторності і різноспрямованості соціокультурних впливів.

Найбільш релевантними у вимірах досліджуваної проблеми визначено принципи екзистенційно-гуманістичної антропології, опосередкованість пізнання і розуміння світу індивідуальними конструктами, що означають системи смислів і є частиною загального потоку змінних наративів у парадигмах структуралізму та соціального конструктивізму, методологічні

виміри постмодернізму щодо інтерпретації (деконструкції) поведінкових сценаріїв людини через призму плюралізму істини, релятивізму, культурної поліфонії і свободи діалогічного дискурсу.

Доведено, що повноцінне означення інтерпретаційних схем психологічної сутності особистісного розвитку у контексті дослідження проблеми моделювання особистісних конструктів потребує системної інтеграції смислових концептів та гносеологічного ресурсу персонологічних теорій когнітивного спрямування, зорієнтованих на дослідження когнітивних схем та ментального вектора стратегій життєдіяльності особистості, екзистенційно-гуманістичних персонологічних теорій, спрямованих на дослідження унікальних і специфічних значень та суб'єктивних смислів у всій складності і комплексності їхнього виявлення у контексті свідомого вибору та особистісної активності людини, а також принципів дискурсійно-нарративної психології, зосередженої на можливостях конструювання самості засобами мовленнєвої практики.

Згідно із теоретико-методологічними засадами дослідження феномен психологічного моделювання трактовано як полімодальний інтрапсихічний процес перманентного комбінування та інтеграції у досвіді особистості окремих паттернів (конструктів), що передбачає створення розвивальної психогенної ситуації, зорієнтованої на формування необхідних когнітивно-афективних реакцій та поведінкових сценаріїв людини.

2. Суттєвим моментом особистісного самоздійснення підлітків означено створення комплексу особистісних конструктів – стійкої категорійної шкали, що виражає значущість для суб'єкта реалій дійсності відповідно до його суб'єктивного досвіду та ціннісних орієнтацій.

Доведено, що генеза особистісних конструктів підлітків є процесом безперервного формування і трансформації суб'єктивної психічної реальності, зорієтованим на реалізацію внутрішнього потенціалу людини та ускладнення особистісного профілю аксіопсихологічними і рефлексійними складовими онто- й суб'єктогенезу. Вагому роль у моделюванні



особистісних конструктів підлітків відіграє мовленнєво-мисленнєва діяльність, що є системоутворювальним виміром буття людини і забезпечує доступ до реальності (у тому числі й до психічної) у ситуації діалогічної взаємодії із іншими суб'єктами життєтворчості. Атракторами даного процесу є механізми смислотворення (ментальної реконструкції) комунікативного контуру висловлювань. Введення нових значень до суб'єктивного смислового поля, змінення структури значень, змінення смислового поля у цілому для зміни ставлення до навколишньої дійсності реципієнта зумовлюють модернізацію когнітивно-семантичних структур суб'єктивного інформаційного простору особистості.

Розвиток системи особистісних конструктів (personal constructs) у період дорослішання здійснюється у вимірах диференціації гомогенних утворень, інтеграції (об'єднання підсистем та ієрархізації рівнів об'єднання) і відкритості до нових елементів персонального досвіду. Експериментальне віднайдення основних номінативних індикаторів особистісного розвитку підлітків 11–15 років ( $n = 1580$ ) дозволило системно розглянути сутнісні критерії моделювання особистісних конструктів у вимірах семантичних полів суб'єктивних сценаріїв, міжособистісної взаємодії та соціально-психологічної мобільності.

Виявлена у результаті емпіричного дослідження розбалансованість особистісних конструктів підлітків, ригідність когнітивно-афективних реакцій і поведінкових стратегій у несталому соціокультурному просторі ускладнює аксіо- та суб'єктогенез. У даному контексті цілеспрямоване формування комунікативної культури особистості, оволодіння ефективними способами формування і формулювання думки є необхідною передумовою моделювання особистісних конструктів у період дорослішання.

3. Дослідження засвідчило, що осмислення контенту змінення соціальної ситуації психічного розвитку особистості у підлітковому віці та усвідомлення можливостей самоздійснення суб'єкта у нових соціальних умовах життєтворчості потребує спеціально спроектованого освітнього

простору, у межах якого гарантовано існує формат для реалізації підлітками власних актуальних потенцій і забезпечено активну співучасть у спільній діяльності із дорослими. Заслуговує на увагу зокрема системно-інтегративна модель гуманізації освітнього простору, яка дозволяє зорганізувати особистісно-розвивальний потенціал полівалентних теоретичних ідей на засадах концептуального плюралізму і толерантного полілогу у відкриту динамічну систему, що поєднує у собі їхні переваги в умовах несталого суспільства і створює передумови для надання необхідної психологічної підтримки суб'єктам навчально-виховного процесу.

Діалогічне партнерство у контексті гуманізації освітнього середовища відповідає індивідуально-віковим можливостям підлітків та сприяє гармонізації суб'єктивних вимірів реальності у площині комунікативного моделювання особистісних конструктів.

4. Запропонована структурно-динамічна модель комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку у вимірах освітнього простору базується на концептуальних засадах генетично-психологічного підходу до особистості та є складним комплексом психолого-педагогічних впливів, зорієнтованих на усвідомлене самоздійснення особистості у підлітковому віці.

Стратегічним вектором організації цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу процесу моделювання особистісних конструктів підлітків було обрано динамічну модель діалогічних стосунків, що забезпечує для підлітків можливість відповідальної співпраці із дорослими та однолітками задля змінення поведінкових сценаріїв життєтворчості із урахуванням системного впливу факторів зовнішнього та внутрішнього середовища на відтворення і розвиток особистісних ресурсів.

Основними напрямками моделювання особистісних конструктів як зорієнтованого на рекомбінування суб'єктивного досвіду особистості цілеспрямованого еволюційно-системного процесу були обрані активування потенційних можливостей суб'єкта (внутрішня детермінація поведінки) та

цілеспрямоване соціально-психологічне стимулювання поведінки (зовнішня детермінація навичок цілепокладання, відповідальної поведінки та соціально-психологічної мобільності особистості).

Системно-інтегративний підхід до здійснення психолого-педагогічного супроводу моделювання раціональних особистісних конструктів підлітків був реалізований у форматі семінарів-практикумів за програмою «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» для педагогів та рефлексійно-комунікативного тренінгу для школярів підліткового віку. Моделювання комунікативної культури підлітків вимагало розширення ментального досвіду учасників тренінгових груп за рахунок таких компонентів ефективного спілкування як емпатійне розуміння, соціально-психологічна рефлексія, прогресивні комунікативні стратегії, що сприяло актуалізації потенціалу життєстійкості особистості.

Впровадження корекційно-розвивальної програми підтвердило можливість актуалізації здатності особистості до конструктивної ревізії системи особистісного профілю (і зокрема – когнітивного диференціювання та інтегрування системи конструктів на засадах ускладнення і багатовимірного прогнозування) засобами когнітивної інтервенції (змінення мисленневих стратегій особистості шляхом нейтралізації монологічних типів поведінки), спрямованої на формування орієнтовної основи моделювання особистісних конструктів активного і відповідального суб'єкта соціогенезу.

Комунікативні аспекти системно-інтегративного впровадження функціональних програм моделювання особистісних конструктів підлітків розглядалися як необхідна передумова перспективного психологічного забезпечення поліваріантного розширення і уточнення системи особистісних конструктів у контексті їх моделювання.

5. Корекційно-розвивальна програма дослідження тенденцій комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків на засадах системно-інтегративної наукової парадигми була зорієнтована на оптимізацію суб'єктогенезу і моделювання раціональних особистісних

конструктів підлітків у спеціально створених умовах навчально-виховного процесу. Прогресивна систематизація та ієрархізація підлітками власних особистісних конструктів (або підсистем конструктів) при форматуванні суб'єктивного досвіду раціональної поведінки (модифікація self-парадигми) як складного нелінійного феномену у межах зони ближнього розвитку потребувала усвідомлення (артикуляції) наявності (або необхідності утворення) зв'язків між окремими підсистемами ієрархічно організованого особистісного профілю. Системність та комплексність в організації психолого-педагогічного супроводу суб'єктогенезу школярів підліткового віку забезпечили поліфункціональність корекційно-розвивальних ресурсів цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів.

Реалізація програми систематичного комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору дозволила констатувати, що у площині означеного процесу відбулася перебудова індивідуального досвіду людини (поглиблення «метапізнання», розширення поля суб'єктивних стратегій поведінки, формалізація механізмів досягнення максимального успіху), котра призвело до оптимізації імпліцитно виражених когнітивно-афективних реакцій та поведінкових сценаріїв особистості.

6. Ретестування після завершення комплексу корекційно-розвивальних впливів із цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків зафіксувало прогресивне змінення релевантних підсистем особистісних конструктів підлітків, що доводить змістову наповненість означених показників у семантиці поля поведінкових стратегій підлітків у ситуаціях полімодальної комунікації. Культивований упродовж тренінгу комунікативно-рефлексійний розвиток особистості призвів до оптимізації у підлітків механізмів відповідальної активності, діалогічного партнерства; більшої актуальності набули рефлексивні механізми, розвиток яких у найближчій перспективі дозволяє активізувати відчуття долученості до соціокультурного подієвого простору життєтворчості, збільшити життєстійкість.

Статистична значущість виявлених змін підтверджена застосуванням критерію параметричного порівняння вибірок (t-критерію Стюдента) і критерію перевірки статистичних гіпотез (Levene's Test for Equality of Variances).

В цілому корекційно-розвивальна програма формувального етапу експериментального дослідження була успішною і сприяла подоланню деструктивних тенденцій особистісного самоздійснення школярів підліткового віку у вимірах освітнього простору. Розкриття внутрішнього потенціалу підлітків у площині діалогічного партнерства дозволило оптимізувати моделювання особистісних конструктів. Когнітивна структурованість системи особистісних конструктів підлітків засвідчила здатність особистості у період дорослішання асимілювати новий (суб'єктивно дефіцитарний) досвід у стратегії життєтворчості.

Отримані у емпіричному дослідженні дані узгоджуються із положеннями вихідної концепції. Результати теоретико-експериментального дослідження підтверджують правильність висунутих нами припущень та орієнтують на подальші розвідки інших аспектів проблеми комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків. За нашим переконанням напрацювання емпіричного досвіду комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків дозволить не лише декларувати умовиводи, але й валідизувати надійний корекційно-розвивальний інструментарій конструктивного психолого-педагогічного супроводу особистісного становлення підлітків у непростих вимірах дорослішання.

*У перспективі дослідження* – проведення розгалужених дослідницьких студій з метою поглибленого вивчення закономірностей комунікативного моделювання особистісних конструктів, вивчення генезису моделювання особистісних конструктів у підлітково-юнацькому віці. Не менш нагальною є потреба вивчення проблеми підготовки педагогів і психологів до цілеспрямованого стимулювання оптимальних тенденцій комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абраменкова В. В. Подростковая субкультура как пространство самореализации / В. В. Абраменкова. // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 175–189.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : монография / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская. // Психологический журнал. – 1985. – Т.6, № 5. – С. 3–18.
4. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности в социальной психологии / К. А. Абульханова-Славская. // Психология личности и образ жизни / под ред. Е. В. Шорохова. – Москва : Наука, 1987. – С. 10–14.
5. Аверин В. А. Психология детей и подростков : монография / Вячеслав Афанасьевич Аверин. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербург. педиатр. мед. ин-т : Центр общественного здоровья, 1994. – 178 с.
6. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Харків : Вид. група «Основа», 2009. – 191 с. – (Сер.: Тренінги в педагогічній практиці).
7. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева. // Психологический журнал. – 1984. – Т.5, № 5. – С. 63–70.
8. Амосов Н. М. Моделирование мышления и психики / Н. М. Амосов. – Киев : Наукова думка, 1965. – 303 с.
9. Амосов Н. М. О возможном подходе к моделированию психической сферы человека / Н. М. Амосов, Э. Т. Головань, С. Я. Заславский [и др.]. // Вопросы психологии. – 1965.– № 2. – С. 4–16.
10. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев. // Избранные психологические труды : в 2-х т. – Москва :

- Педагогика, 1980. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР). – Т. 2. – С.103–127.
11. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания : монография / Борис Герасимович Ананьев. – Москва : Наука, 1977. – 189 с.
  12. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. // Избранные психологические труды : в 2-х т. – Москва : Педагогика, 1980. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР). – Т.1. – С.16–179.
  13. Андерсон Дж. Когнитивная психология / Джон Андерсон ; [пер. с англ. С. Комарова]. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 496 с. – (Сер.: Мастера психологии).
  14. Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога : творчество и культура мышления : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : спец. : 19.00.13 «Психология развития» / Олег Сергеевич Анисимов ; Рос. академия управления. – Москва, 1994. – 86 с.
  15. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н. В. Антонова. // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 23–30.
  16. Арбузова Е. Н. Практикум по психологии общения / Е. Н. Арбузова, А. И. Анисимов, О. В. Шатровой. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 272 с.
  17. Асмолов А. Г. К проблеме установки в общей и социальной психологии / А. Г. Асмолов, М. А. Ковальчук. // Вопросы психологии. – 1975. – № 4. – С.11–22.
  18. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования : монография / Александр Григорьевич Асмолов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 104 с.
  19. Асмолов А. Г. Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева. // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 1. – С.37–47.

20. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса : монография / Татьяна Васильевна Ахутина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 215 с.
21. Ахутина Т. В. Теория речевого общения в трудах М. М. Бахтина и Л. С. Выготского / Т. В. Ахутина. // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1984. – № 3. – С.3–13.
22. Бадалова М. В. Профессиональная рефлексия практических психологов : опыт изучения / М. В. Бадалова. // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 28–30.
23. Балл Г. О. Интегративно-особистісний підхід у психології : впорядкування головних понять / Г. О. Балл. // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25–53.
24. Балл Г. О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті. Нарис 1. / Г. О. Балл. // Соціальна психологія. – 2006. – № 4. – С. 3–14.
25. Балл Г. О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання / Г. О. Балл. // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти : зб. статей / за ред. С. О. Мусатова. – Рівне : Світанкова Зоря, 1995. – С. 10–16.
26. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе : Избранные работы / Георгий Алексеевич Балл. – Киев : Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.
27. Балл Г. О. «Особистість» як категорія і як поняття / Г. О. Балл, В. О. Медінцев. // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2010. – Т. XII, част. 5. – С. 27–35.
28. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя / Фрэнк Баррон. // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С.153–159.
29. Бассин Ф. В. К развитию проблемы значения и смысла / Ф. В. Бассин. // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С.13–24.



30. Баташев А. Р. Моделирование социальной действительности в подростковом возрасте / А. Р. Баташев. // Мир психологии. – 2007. – № 4 (52). – С. 26–49.
31. Батракова С. Н. Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности / С. Н. Батракова. // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 183–193.
32. Бахтин М. М. Автор и герой : К философским основам гуманитарных наук : монография / Михаил Михайлович Бахтин. – Санкт-Петербург : Азбука, 2000. – 336 с.
33. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : монография / Михаил Михайлович Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 420 с.
34. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – Київ : Академія, 2004. – 344 с. (Сер. : Альма-матер).
35. Бедлінський О. І. Конструювання як провідна діяльність підліткового віку / О. І. Бедлінський. // Актуальні проблеми психології : Проблеми психології творчості : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / за ред. В. О. Моляко. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т. XII, вип.10. – Част. II. – С. 52–59.
36. Бедлінський О. І. Проблема періодизації підліткового віку в сучасному суспільстві / О. І. Бедлінський. // Практична психологія та соціальна робота. – 2011 – № 2. – С. 49–54.
37. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособ. / Т. В. Бендас. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 431 с. (Сер.: Учебное пособие).
38. Бергер П. Социальное конструирование реальности : Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; [пер. с англ.: Е. Руткевич ; Моск. филос. фонд]. – Москва : Academia-Центр ; Медиум, 1995. – 323 с. – (Сер.: Первые публикации в России).
39. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс ; [пер. с англ.: М. Б. Гнедовский, М. А. Ковальчук ; общ. ред. В. Л. Пилиповского]. – Москва : Прогресс, 1986. – 422 с.

40. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / Мала Бетенски ; [пер. с англ.: М. Злотник]. – Москва : Эксмо-Пресс, 2002. – 256 с.
41. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. Кн.1. Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 278 с.
42. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. Кн.2. Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 342 с.
43. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – Київ : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
44. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка як нова інноваційна парадигма / І. Д. Бех. // Наук. вісник Миколаївського пед. ун-ту. – Миколаїв : МДПІ, 2001. – Вип. 4. – С. 22–28.
45. Бжалава И. Т. Психология установки и кибернетика / И. Т. Бжалава. – Москва : Наука, 1966. – 250 с.
46. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер. // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы : сб. ст. / под общ. ред. В. С. Библера. – Кемерово : АЛЕФ, 1993. – 414 с.
47. Библер В. С. Культура. Диалог культур : опыт определения / В. С. Библер. // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–43.
48. Библер В. С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы / В. С. Библер. // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 66–73.
49. Богданов В. А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии : монография / Виталий Анатолиевич Богданов. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1987. – 143 с.
50. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека : уч. пособ. / Г. И. Богин. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1975. – 106 с.

51. Богоявленская Д. Б. Моделирование и психология / Д. Б. Богоявленская. // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С.183–185.
52. Богоявленская Д. Б. Психологические основы интеллектуальной активности : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : спец. : 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / Диана Борисовна Богоявленская ; Моск. гос. ун-т. – Москва, 1987. – 40 с.
53. Бодалев А. А. Личность и общение / Алексей Александрович Бодалев. – Москва : Педагогика, 1983. – 272 с.
54. Бодалев А. А. Вклад Б. Г. Ананьева в разработку психологических проблем общения / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев. // Психологические исследования общения / Академия наук СССР ; Инст-т психологии ; под ред. Б. Ф. Ломова (отв. ред.) и др. – Москва : Наука, 1985. – С. 38–49.
55. Боденхамер Б. НЛП-практик : полный сертификационный курс. Учебник магии НЛП / Б. Боденхамер, М. Холл ; [пер. с англ. С. Комаров]. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 448 с.
56. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды / Лидия Ильинична Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 276 с.
57. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
58. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика : учебн. пособ. для студ. ст. курсов психол. фак. и отд-ний ун-тов / А. Ф. Бондаренко. – Киев : Укртехпрес, 1997. – 216 с.
59. Бондаренко А. Ф. Язык. Культура. Психотерапия : сборник научных статей. Избранные публикации и выступления / А. Ф. Бондаренко. – Киев : Кафедра, 2012. – 416 с.

60. Борисенко Є. О. Рефлексія як засіб об'єктивного опанування дійсності / Є. О. Борисенко. // Грані. – 2009. – № 2 (64). – С. 33–37.
61. Братко А. А. Моделирование психики / Алексей Андреевич Братко. – Москва : Наука, 1969. – 175 с.
62. Братко А. А. Моделирование психической деятельности / А. А. Братко, П. П. Волков, А. Н. Кочергин, Г. И. Царегородцев. – Москва : Мысль, 1969. – 384 с.
63. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала : метод. пособ. для шк. психологов / С. Л. Братченко. – Псков : Эридан, 1997. – 189 с.
64. Бреусенко-Кузнєцов О. А. Застосування казки в контексті групової арт-терапії / О. А. Бреусенко-Кузнєцов. // Психолог. – 2005. – № 39 (183). – С.15–20.
65. Брушлинский А. В. Мышление и общение (анализ через синтез в процессе диалогического решения задач) / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов. – Минск : Университетское, 1990. – 214 с.
66. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский ; отв. ред. проф. В. В. Знаков. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН»; Санкт-Петербург : Алетейя, 2003. – 272 с.
67. Бубер М. Веление Духа : Избранные произведения / М. Бубер ; ред. и сост. Н. Файнгольд. – Иерусалим.: Изд. Р. Портной, 1981. – 360 с.
68. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер. // Два образа веры / М. Бубер ; [пер. с нем. М. И. Левина, С. В. Лёзов, И. И. Маханьков и др.]. – Москва : Республика, 1995. – С.16–92.
69. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова. // Психологический журнал. – 1999. – № 5. – С.38–44.
70. Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова. // Вопросы психологии. – 1993. – Т. 24, № 5. – С. 99–105.

71. Буева Л. П. Человеческая субъективность / Л. П. Буева. // Вестник Российского философского общества. – 2007. – № 4 (44). – С.122–129.
72. Булюбаш И. Д. Я тебя слышу. Феномены языка и речи в практике гештальт-терапевта : монография / Ирина Дмитриевна Булюбаш. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2008. – 272 с. – (Сер.: Мастерская практического психолога).
73. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 520 с. – (Сер.: Мастера психологии).
74. Буш Г. Я. Диалогика и творчество : монография / Генрих Язепович Буш. – Рига : Авотс, 1985. – 318 с.
75. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2002. – 256 с.
76. Васильев И. А. Эмоции и мышление / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К.Тихомиров. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 192 с.
77. Васильева И. И. О значении идеи М. М. Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения / И. И. Васильева. // Психологические исследования общения / Академия наук СССР ; Ин-т психологии ; редкол. : Б. Ф. Ломов (отв. ред) и др. – Москва : Наука, 1985. – С. 81–94.
78. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора / Ф. Е. Василюк. // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – Москва : Смысл, 1997. – С. 284–314.
79. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций : Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон ; [пер. с англ. А. Суворовой]. – Москва : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 320 с. – (Сер.: Психология. XX век).

80. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – Москва : Ось-89, 2001. – 224 с.
81. Венгер А. Л. Ребенок в обществе : исторический кризис детства / А. Л. Венгер. // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 3–12.
82. Вердербер Р. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер ; [пер. с англ. И. Андреевой, А. Кулакова и др.]. – Санкт-Петербург : Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. – 320 с. – (Сер.: Главный учебник).
83. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. – Київ : Рад. школа, 1976. – 270 с.
84. Виноградова Л. В. Интеллектуальный контроль : метакогнитивные аспекты интеллектуальной регуляции : монография / Л. В. Виноградова. – Черкассы : Чабаненко Ю., 2009. – 190 с.
85. Вознесенська О. Л. Особливості арт-терапії як методу / О. Л. Вознесенська. // Психолог. – 2005. – № 39 (183). – С.5–8.
86. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. – Москва : Просвещение, 1967. – 216 с.
87. Войтик И. М. Развитие рефлексивного мышления государственных служащих в профессиональном образовании : дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. : 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Ирина Михайловна Войтик ; Рос. академия гос. службы при Президенте РФ. – Москва, 2000. – 160 с.
88. Волков Б. С. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. вузов : в 2-х ч. Ч.1 : От рождения до поступления в школу / Б. С. Волков, Н. В. Волкова ; под ред. Б. С. Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 366 с. – (Сер.: Библиотека психолога).
89. Волков Б. С. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. вузов : в 2-х ч. Ч. 2 : От младшего школьного возраста до юношества / Б. С. Волков, Волкова Н. В. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 343 с. – (Сер.: Библиотека психолога).

90. Волинець А. Г. Роль діалогу у становленні громадянської самосвідомості і гуманізація середньої освіти / А. Г. Волинець. // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти : зб. статей / за ред. С. О. Мусатова. – Рівне : Світанкова Зоря, 1995. – С. 23–29.
91. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Психология развития человека : монография / Лев Семенович Выготский. – Москва : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2005. – (Сер.: Библиотека всемирной психологии). – С. 208–547.
92. Выготский Л. С. Конкретная психология человека // Психология развития человека : монография / Лев Семенович Выготский. – Москва : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2005. – (Сер.: Библиотека всемирной психологии). – С.1020–1038.
93. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Психология развития человека : монография / Лев Семенович Выготский. – Москва : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2005. – (Сер.: Библиотека всемирной психологии). – С.1039–1130.
94. Выготский Л. С. Психология искусства : Анализ эстетической реакции : монография / Лев Семенович Выготский ; [комм. В. В. Иванов]. – Москва : Лабиринт, 1998. – 416 с.
95. Газнюк Л. М. «Філософія наративу» в персональному бутті людини / Л. М. Газнюк. // Філософська думка. – 2004. – № 4. – С. 3–16.
96. Гамезо М. В. Знаковые модели и их роль в формировании умственных действий / М. В. Гамезо. // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С. 75–83.
97. Гардинер А. Различие между «речью» и «языком» / А. Гардинер. // В. А. Звегинцев. История языкознания XX – XIX в очерках и извлечениях : в 2 ч. Ч. 2. – Москва : Прогресс, 1965. – 330 с.
98. Гетьман З. А. Лингвистическая интерпретация понятия эргономики / З. А. Гетьман, Т. П. Архипович. // Вестник Московского университета.

Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1999. – № 4. – С. 7–14.

99. Гингер С. Гештальт-терапия контакта : монография / С. Гингер, А. Гингер; [пер. с фр. Е. В. Просветиной]. – Санкт-Петербург : Специальная литература, 1999. – 287 с.
100. Глинский Б. А. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. Н. Никитин. – Москва : Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.
101. Глотова Г. А. Человек и знак : Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г. А. Глотова. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 256 с.
102. Глухоман І. В. Філософські інтенції у лінгвістичних вченнях Ф. де Соссюра та Р. Якобсона : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. : 09.00.05 «Історія філософії» / Ірина Віталіївна Глухоман ; Київський нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Київ, 2007. – 20 с.
103. Глэддинг С. Психологическое консультирование / Сэмюэль Глэддинг ; [пер. с англ. А. Можаяев]. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 736 с. – (Сер.: Мастера психологии).
104. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2008. – 267 с.
105. Головина А. А. Психологическая технология развития эффективного эмпатического общения : уч.-метод. пособ. / А. А. Головина. – Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. тех. ун-та, 2004. – 28 с.
106. Горбушина О. П. Психологический тренинг. Секреты проведения / О. П. Горбушина. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 176 с. – (Сер.: Практическая психология).
107. Горностай П. П. Личность и роль : Ролевой подход в социальной психологии личности : монография / Павел Петрович Горностай. – Киев : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.



108. Горшенина С. Н. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен / С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, Л. А. Серикова. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6 (22). – С. 64–69.
109. Гохлернер М. М. Чувство языка и его измерение / М. М. Гохлернер, П. Б. Невельский, И. А. Рапопорт. // Предварительные материалы экспериментальных исследований по психолингвистике : сб. научных статей / под ред. А. А. Леонтьева, Н. И. Жинкина, А. М. Шахнаровича. – Москва : Ин-т языкознания, 1973. – С. 59–68.
110. Гошовський Я. О. Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ярослав Олександрович Гошовський ; Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Київ , 2009. – 36 с.
111. Гребенникова В. М. Компетентностный подход в образовании / В. М. Гребенникова, О. В. Гребенников. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6 (22). – С. 75–78.
112. Гребеньков Г. В. Витально-аксиологическая концепция личности как методология современной персонологии / Г. В. Гребеньков, Н. М. Чайкова. // Наука. Релігія. Суспільство. – 2004. – № 2. – С.222–228.
113. Гребеньков Г. В. Проблема личностного становления в философско-антропологическом исследовании / Г. В. Гребеньков. // Наука. Релігія. Суспільство. – 2005. – № 3. – С.133–142.
114. Гринфилд П. М. Соотношение целенаправленной деятельности и речи / П. М. Гринфилд. // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 4 – С. 123–126.
115. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек. // Психология личности в социалистическом обществе : Активность и развитие личности. – Москва : Политиздат, 1989. – С. 202–109.

116. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт ; [пер. с нем. Г. В. Рамишвили]. – Москва : Прогресс, 1984. – 397 с.
117. Гурьева С. А. Психологический анализ логико-смысловой организации речевого высказывания (на материале разных возрастных групп учащихся) : дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. : 19.00.07. «Педагогическая и возрастная психология» / Сталмила Анатольевна Гурьева ; Моск. Гос. пед. ин-т. – Москва, 1984. – 186 с.
118. Гусельцева М. С. Культурная психология : методология, история, перспективы : монография / Марина Сергеевна Гусельцева. – Москва : Прометей, 2007. – 299 с.
119. Гусельцева М. С. Методологические предпосылки развития культурно-исторической психологии : дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец.: 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / Марина Сергеевна Гусельцева ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2003. – 175 с.
120. Давыдов В. В. Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А. И. Варданян. – Ереван : Луйс, 1981. – 220 с.
121. Давыдова Г. И. Развитие индивидуальности в контексте рефлексивно-диалогического взаимодействия / Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов. // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 59–71.
122. Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / Галина Ивановна Давыдова ; Рос. международная академия туризма. – Москва, 2009. – 43 с.
123. Давыдова Г. И. Социорефлексика развития личности подростков / Г. И. Давыдова. // Ярославский психологический вестник. – Москва – Ярославль : Рос. психолог. общ-во, 2005. – Вып. 16. – С.61–69.

124. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / О. Б. Дарвиш. – Москва : Владос-Пресс, 2003. – 264 с.
125. Демидов А. Б. Феномены человеческого бытия : учеб. пособ. для студ. вузов / А. Б. Демидов. – Минск : Эконом-пресс, 1999. – 180 с.
126. Джонсон Д. В. Соціальна психологія : тренінг міжособистісного спілкування / Д. В. Джонсон ; [пер. с англ. В.Хоміка]. – Київ : Видавничий дім «КМ Академія», 2003. – 288 с.
127. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП / Роберт Дилтс ; [пер. с англ. А. А. Анистратенко]. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 288 с.– (Сер.: Практическая психология).
128. Дмитерко Н. Рефлексивне мислення в контексті теоретичного та емпіричного пізнання психічної реальності / Н. Дмитерко. // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 93–97.
129. Додонов Б. И. О системе «Личность». / Б. И. Додонов. // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С.36–45.
130. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец.: 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Вікторія Вікторівна Докучаєва ; Луганський нац. пед. ун-т ім.Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – 481 с.
131. Дольто Ф. На стороне подростка / Франсуаза Дольто ; [пер. с фр. А. К. Борисовой]. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010. – 423 с.
132. Дружилов С. А. Психология выживания в современном мире : монография / Сергей Александрович Дружилов. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2012. – 300 с.
133. Дружинин В. Н. Варианты жизни : Очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. – Москва : ПЕР СЭ ; Санкт-Петербург : ИМАТОН-М, 2000. – 135 с.
134. Дьяконов Г. В. Диалог – парадигма психологии управления и менеджмента / Г. В. Дьяконов. // Наукові праці МАУП : Соціально-

психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності / за ред. М. Ф. Головатого. – Київ : МАУП, 2002. – Вип.4. – С.81–84.

135. Дьяконов Г. В. Диалогические особенности психологии личности в школьном возрасте / Г. В. Дьяконов. // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 6. – С.13–18.
136. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике : монография / Геннадий Витальевич Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
137. Дьяконов Г. В. Психология диалога : теоретико-методологическое исследование : монография / Геннадий Витальевич Дьяконов. – Кировоград : РВЦ КГПУ им. В. Винниченко, 2006. – 693 с.
138. Евтихов О. В. Тренинг лидерства : монография / Олег Владимирович Евтихов. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 256 с.
139. Егорычева И. Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии : дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : спец.: 19.00.07. «Педагогическая психология» / Ирина Дмитриевна Егорычева ; Моск. психолого-социальный ин-т. – Москва, 2012. – 418 с.
140. Егорычева И. Д. Подросток и взрослый в пространстве современной России : взаимодействие по касательной (некоторые итоги и перспективы развития) / И. Д. Егорычева. // Мир психологии. – 2008. – № 1 – С.189–202.
141. Еемерен ван Ф. Х. Аргументация, коммуникация и ошибки / Ф. Х. ван Еемерен и Р. Гроотендорст ; [пер. с англ. В .Ю. Голубева и др.]. – Санкт-Петербург : Васильевский остров, 1992 – 181 с.
142. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій) / Г. В. Єльнікова. – Харків : Видав. гр. «Основа», 2004. – 128 с. – (Сер.: Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 3 (15)).
143. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу : учеб. пособ. / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1991. – 107 с.

144. Емельянова Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е. В. Емельянова. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 336 с.
145. Ершов П. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : Моск. психолого-социальный ин-т, Флинта, 1998. – 336 с. – (Сер.: Библиотека педагога-практика).
146. Жемердей Т. О. Социально-психологические проблемы самоопределения личности в условиях обучения в лицее / Т. О. Жемердей, Н. Н. Токарева // Современные проблемы психологии развития и образования человека. Сборник материалов I Всероссийской конференции с международным участием : в 2-х т. – Санкт-Петербург, АОУ ВПО «Ленинградский Государственный Университет имени А. С. Пушкина» – Санкт-Петербург : «АЙСИНГ», 2009 г. – Т.1. – С. 371–376.
147. Жигайло Н. І. Комуникативний менеджмент : навч. посіб. / Н. І. Жигайло. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – 368 с.
148. Жигайло Н. І. Психологічне моделювання процесу духовного становлення особистості в юнацькому віці / Н. І. Жигайло. // Науковий Вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна : зб. наук. праць / за ред. М. Й. Варій (гол. ред.) – Львів : ЛьвДУВС, 2011. – Вип. 1. – С. 156–170.
149. Жинкин Н. И. Механизм речи : монография / Николай Иванович Жинкин. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
150. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации : монография / Николай Иванович Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 159 с.
151. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности : монография / Геннадий Евгеньевич Залесский. – Москва : Изд-во МГУ, 1994. – 142 с.

152. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина : монография / Блюма Вульфовна Зейгарник. – Москва : Изд-во МГУ, 1981. – 118 с.
153. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи : монография / Владимир Андреевич Звегинцев. – Москва : Изд-во МГУ, 1976. – 308 с. – (Сер.: Из лингвистического наследия).
154. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – Москва : Политиздат, 1986. – 222 с.
155. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
156. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с. – (Сер.: Библиотека учителя иностр. яз.).
157. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 310 с.
158. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Проективная диагностика в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е. А. Тихонова. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 208 с.
159. Зинченко В. П. Живое знание : психологическая педагогика : материалы к курсу лекций / В. П. Зинченко. – Самара : Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1998. – 296 с.
160. Знаков В. В. Понимание в познании и общении : монография / Виктор Владимирович Знаков. – Москва : Ин-т психологии РАН, 1994. – 235 с.
161. Иваницкая Г. М. Уроки развития речи : пособ. для учителя / Г. М. Иваницкая. – Киев : Рад. шк., 1990. – 224 с.
162. Ивановская О. Г. Семантический резонанс и понимание текстов : монография / Ольга Геннадиевна Ивановская. – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – 302 с.
163. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 432 с. – (Сер.: Мастера психологии).

164. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. пособ. / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с. – (Сер.: Мастера психологии).
165. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2010.– 576 с. – (Сер.: Мастера психологии).
166. Ильин Е. П. Психология риска / Е. П.Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 288 с. – (Сер.: Мастера психологии).
167. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / Г. О. Балл, О. В. Губенко, О. В. Завгородня [та ін.] ; за ред. Г. О. Балла. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.
168. Исследование речевого мышления в психолингвистике / под ред. Е. Ф. Тарасова. – Москва : Наука, 1985. – 240 с.
169. Казанская В. Г. Подросток : социальная адаптация : книга для психологов, педагогов и родителей / В. Г. Казанская. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 288 с.
170. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев. // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9–16.
171. Калитеевская Е. Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте / Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев. // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 49–55.
172. Кальвиньо М. Роль мотивации в актуализации системы значений : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец.: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Валдес-Фаули Мануэль А. Кальвиньо ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1981. – 25 с.
173. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – Київ : ІЗМН, 1997. – 180 с.

174. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Людмила Миколаївна Карамушка. – Київ : Ніка-Центр, 2000. – 332 с. – (Сер.: Новітня психологія ; Вип. 6.).
175. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості : монографія / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
176. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики : монография / Анатолий Викторович Карпов. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2004. – 504 с.
177. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности : монография / Анатолий Викторович Карпов. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2004. – 422 с.
178. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов. // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С.45–56.
179. Карпов А. В. Психология рефлексии : монография / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – Москва : Ин-т психологии РАН – Ярославль : Аверс Пресс, 2002. – 329 с.
180. Келиш Э. В поисках смысла визуальных образов / Э. Келиш. // Арт-терапия в эпоху постмодерна / под ред. А. И. Копытина. – Санкт-Петербург : Речь ; Семантика-С, 2007. – С.15–49.
181. Келли Дж. Психология личных конструктов : монография / Джордж А. Келли ; [пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева]. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 249 с.
182. Климова Ю. А. Структура личности и психологическая толерантность подростков к современной информационной среде жизнедеятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец.: 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / Юлия Александровна Климова ; Ставропольский гос. ун-т. – Ставрополь, 2012. – 24 с.



183. Кле М. Психология подростка : Психосексуальное развитие / Мишель Кле ; [пер. с фр. Е. П. Авдудевской ; науч. ред. А. И. Донцова]. – Москва : Педагогика, 1991. – 298 с.
184. Климчук В. О. Тренинг внутренней мотивации / В. О. Климчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 70 с.
185. Клонингер С. Теории личности : познание человека : монография / Сьюзен Клонингер ; [пер. с англ. А.Смирнов]. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 720 с. – (Сер.: Мастера психологии).
186. Ковалев Г. А. Психологическое воздействие : теория, методология, практика : дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : спец.: 19.00.01. «Общая психология, история психологии» / Георгий Алексеевич Ковалев ; НИИ общей и пед. психологии. – Москва, 1991. – 477 с.
187. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев. // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С.41–49.
188. Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / Г. А. Ковалев, В. А. Кан-Калик. // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С.9–16.
189. Кожемякин Е. А. Дискурсный подход к изучению институциональной культуры : монография / Евгений Александрович Кожемякин. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2008. – 246 с.
190. Кожемякин Е. А. Концептуально-методологическое обоснование дискурсной формы бытия культуры : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра философ. наук : спец.: 24.00.01. «Теория и история культуры» / Евгений Александрович Кожемякин ; ГОУ ВПО «Белгородский государственный университет». – Белгород, 2009. – 39 с.
191. Коломиец Е. Ф. Креативность как фактор выбора стратегии самореализации личности : дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец.: 19.00.01. «Общая психология, психология личности,

- история психологии» / Екатерина Федоровна Коломиец ; С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2010. – 219 с.
192. Колпаков В. М. Управление развитием персонала : учеб. пособ. для студ. вузов / В. М. Колпаков. – Киев : МАУП, 2006. – 712 с.
193. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1978. – 367 с.
194. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с.
195. Копылов С. О. Психологические аспекты концепции М. М. Бахтина / С. О. Копылов. // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 92–99.
196. Копытин А. И. Основы арт-терапии / А. И. Копытин. – Санкт-Петербург : Лань, 1999. – 256 с.
197. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 368 с. – (Сер.: Золотой фонд психотерапии).
198. Корнилова Т. В. К проблеме полипарадигмальности психологических объяснений (или о роли редукционизма и пристрастиях в методологии психологии) / Т. В. Корнилова. // Психологический журнал. – 2006. – Т.27, № 5. – С. 92–100.
199. Корнилова Т. В. Методологические проблемы психологии принятия решений / Т. В. Корнилова. // Психологический журнал. – 2005. – Т.26, № 1. – С. 7–18.
200. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений : учеб. пособ. для вузов / Т. В. Корнилова. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
201. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 320 с. – (Сер.: Учебное пособие).
202. Костинский Г. Д. Пространственность в человеческом сознании / Г. Д. Костинский. // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С.120–125.
203. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Г. С. Костюк. // Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – Москва : Наука, 1969. – С. 118–152.

204. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – Київ : Рад.шк., 1989. – 608 с.
205. Копьев А. Ф. Психологическое консультирование : опыт диалогической интерпретации / А. Ф. Копьев. // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С.17–25.
206. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг; [пер. с англ. Н. Мальгиной, Н. Миронова и др.]. – 7-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 992 с. – (Сер.: Мастера психологии).
207. Краско Т. И. Психология рекламы / Т. И. Краско ; под ред. Е. В. Ромата. – Харьков : Студцентр, 2002. – 216 с.
208. Краснорядцева О. М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов / О. М. Краснорядцева. // Сибирский психологический журнал. – Томск, 1998. – № 7. – С.25–29.
209. Кремень В. Г. Філософія : мислителі, ідеї, концепції : підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – Київ : Книга, 2005. – 528 с.
210. Кроссли М. Л. Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов / Мишель Л. Кроссли ; [пер. с англ. О. В. Гритчиной]. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2013. – 284 с.
211. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Дж. Макінстер ; [пер. із англ. видавн. «Плеяди»] ; наук. ред. О. І. Пометун. – Київ : Плеяди, 2006. – 220 с.
212. Крутецкий В. А. Психология подростка / В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. – Москва : Учпедгиз, 1959. – 240 с.
213. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников : Книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1976. – 303 с.
214. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. / С. Б. Кузікова . – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 384 с.

215. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : уч. пособ. / И. Ю. Кулагина. – Москва : Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
216. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю. Н. Кулюткин. // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О. К.Тихомирова. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С.22–29.
217. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 544 с. – (Сер. : Учебник нового века).
218. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : книга для учителя / С. Ю. Курганов. – Москва : Просвещение, 1989. – 127 с.
219. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
220. Кьеркегор С. Страх и трепет / Сёрен Аби Кьеркегор ; [пер.с дат. Н. В. Исаевой и С. А. Исаева]. – Ленинград : Глобус, 1991. – 44 с. – (Сер.: Западная философская классика).
221. Ладыженская Т. А. Связная речь / Т. А. Ладыженская. // Методика развития речи на уроках русского языка : книга для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова [и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской. – Москва : Просвещение, 1991. – 240 с.
222. Ларцев В. С. Формування особистості : детермінанти, проблеми, перспективи (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец.: 09.00.03. «Історія філософії» / Володимир Сергійович Ларцев ; Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди НАН України. – Київ, 2003. – 30 с.
223. Латта Н. Пока ваш подросток не свел вас с ума / Найджел Латта ; [пер. с англ. М. М. Яблокова]. – Москва : РИПОЛ Классик, 2012. – 352 с.
224. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии. Подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 256 с.

225. Леванова Е. А. Игра в тренинге. Личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А. Н. Соболева, В. А. Плешаков, Г. С. Голышев. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 368 с. – (Сер. : Практическая психология).
226. Левин К. Теория поля в социальных науках : монография / Курт Цадек Левин ; [пер. с англ. Е. Сурпина]. – Санкт-Петербург : Сенсор, 2000. – 368 с.
227. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – Москва : Педагогика, 1971. – 280 с.
228. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание. : монография / Владислав Александрович Лекторский. – Москва : Наука, 1980. – 340 с.
229. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учебник / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл ; Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 287 с.
230. Леонтьев А. А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания : монография / Алексей Алексеевич Леонтьев. – Москва : Наука, 1969. – 307 с.
231. Леонтьев А. А. Психологическая структура значения / А. А. Леонтьев. // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования : сб. статей / под ред. А. А. Леонтьева (отв. ред.). – Москва : Наука, 1971. – С.7–19.
232. Леонтьев А. А. Психология общения : монография / Алексей Алексеевич Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 365 с.
233. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности : некоторые проблемы общей теории речевой деятельности : монография / Алексей Алексеевич Леонтьев. – Москва : Наука, 1965. – 245 с.
234. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность : монография / Алексей Алексеевич Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.
235. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : монография / Алексей Николаевич Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.

236. Леонтьев А. Н. К вопросу о моделировании и математизации в психологии / А. Н. Леонтьев, Э. Н. Джафаров. // Вопросы психологии. – 1973. – № 3. – С. 3–14.
237. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение. Новое в жизни, науке, технике / А. Н. Леонтьев. // Педагогика и психология. – 1979. – № 1. – С. 3–11.
238. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1992. – 17 с.
239. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997 – 64 с.
240. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности : монография / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – 3-е изд., доп. – Москва : Смысл, 2007. – 511 с.
241. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие : опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев. // Вопросы философии. – 1996 – № 4 – С.15–26.
242. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – Москва : Смысл, 2006. – 63 с.
243. Линден А. Библия НЛП. Настольная книга психотехнолога / А. Линден, К. Перуц ; [пер. с англ. С. Рысева]. – Санкт-Петербург : Прайм ЕВРОЗНАК, 2010. – 384 с. – (Сер.: Лучшие психотехнологии мира).
244. Линецкий Ю. Л. Развитие личностной рефлексии в подростковом возрасте : дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. : 19.00.13. «Психология развития, акмеология» / Юрий Леонидович Линецкий ; Психологический ин-т РАО. – Москва, 2004. – 236 с.
245. Липатова Н. А. Рефлексивные механизмы переживания идентичности в юношеском возрасте / Н. А. Липатова. // Современные проблемы психологии развития и образования человека : сб. материалов I Всероссийской конференции с международным участием, в 2-х т. – Санкт-Петербург, АОУ ВПО «Ленинградский Университет им. А. С. Пушкина» – «АЙСИНГ», 2009. – Т.1. – С. 378–383.

246. Лисанюк Е. Н. Аргументация в нормативных контекстах : подходы и проблемы / Е. Н. Лисанюк. // Коммуникация и образование : сб. статей / под ред. С. И. Дудника. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 216–233.
247. Литовський В. Ф. Школа і права дитини / В. Ф. Литовський. // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти : зб. статей / за ред. С. О. Мусатова. – Рівне : Світанкова Зоря, 1995. – С. 3–9.
248. Лифинцева Т. П. Философия диалога Мартина Бубера / Т. П. Лифинцева. – Москва : ИФ РАН, 1999. – 134 с.
249. Личко А. Е. Словарь современной американской психиатрической терминологии с ее отличиями от принятой в России / А. Е. Личко, Н. Я. Иванов. // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1992. – № 4. – С. 63–84.
250. Лишин О. В. Воспитывающее воздействие ведущей деятельности в системе отношений «ребенок-взрослый» на формирование личностной направленности человека : дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : спец.: 19.00.07. «Педагогическая психология» / Олег Всеволодович Лишин ; Психологический ин-т РАО. – Москва, 2004. – 376 с.
251. Лишин О. В. Подросток в эпоху перемен / О. В. Лишин. // Мир психологии. – 2007. – № 4 (52). – С. 11–26.
252. Лишин О. В. Тенденции личностного самоопределения в подростковом и юношеском возрастах. (Направленность мотивационной стратегии личности и психологические механизмы ее формирования) / О. В. Лишин. // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 12. – С. 23–29.
253. Лозовая О. Н. Психологический анализ реноминативных процессов в речевом мышлении (на материале профессиональной речи учителя) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец.: 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история

- психологии» / Ольга Николаевна Лозовая ; НИИ психологии УССР. – Киев, 1990. – 15 с.
254. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 444 с.
255. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов. // Вопросы психологии. – 1975 – № 2 – С.31–45.
256. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история : монография / Юрий Михайлович Лотман. – Москва : Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
257. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – Москва : Гнозис, 1992. – 270 с.
258. Лотман Ю. М. Семиосфера : монография / Юрий Михайлович Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
259. Лотман Ю. М. Структура художественного текста : монография / Юрий Михайлович Лотман. – Москва : Гнозис, 1970 – 384 с.
260. Лурия А. Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во МГУ, 1975. – 120 с.
261. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 357 с.
262. Лушин П. В. Личностное изменение : аспекты анализа / П. В. Лушин. // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти : Вісник Харківського Державного університету (№ 439/99). Сер. «Психологія. Політологія» : Матеріали III Харківських Міжнародних психологічних Читань.– Харків : Штрих, 1999. – Ч.1, 2. – С. 69–74.
263. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс : теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
264. Лушин П. В. Личностное изменение : на пороге конструктивистской парадигмы / П. В. Лушин. // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С.32–35.



265. Львов М. Р. Тенденция развития речи учащихся : пособ. для студ. пед. ин-та. Вып. 2. / М. Р. Львов. – Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1979. – 80 с.
266. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Р. Мадди [пер. с англ. Е. Н. Осина ; под ред. Д. А. Леонтьева]. // Психологический журнал. – 2005 – Том 26, № 6. – С. 87–101.
267. Мадди С. Теории личности : сравнительный анализ : монография / Сальваторе Р. Магди ; [пер. с англ. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева]. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 539 с.
268. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія / Сергій Дмитрович Максименко. – Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
269. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : у 2 т. Т.1. : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : монографія / Сергій Дмитрович Максименко. – Київ : Форум, 2002. – 319 с.
270. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : у 2 т. Т.2. : Моделювання психологічних новоутворень : генетичний аспект : монографія / Сергій Дмитрович Максименко. – Київ : Форум, 2002. – 335 с.
271. Максименко С. Д. Экспериментальный метод в советской возрастной и педагогической психологии : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : спец. : 19.00.07. «Педагогическая и возрастная психология» / Сергій Дмитрович Максименко ; НИИ психологии УССР. – Киев, 1989. – 35 с.
272. Максименко С. Д. Генетико-моделирующий метод : его эвристический и развивающий потенциал / С. Д. Максименко, К. С. Максименко. // Проблемы сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013.– Вип.22. – С. 7–26.

273. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – Київ : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
274. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. / Н. Ю. Максимова. – Київ : Либідь, 2011. – 520 с.
275. Макшанов С. И. Психология тренинга : Теория. Методология. Практика : монография / Сергей Иванович Макшанов. – Санкт-Петербург : Образование, 1997. – 238 с.
276. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы : Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – Москва : Эксмо, 2004. – 896 с.
277. Малкова Е. Е. Подростковый период формирования личности как фундаментальная проблема науки и практики / Е. Е. Малкова, А. А. Наумова. // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 12. – С. 29–37.
278. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию : монография / Мераб Константинович Мамардашвили. – Москва : Прогресс, 1992. – 412 с.
279. Манолова О. Н. Среда как психологический ресурс подростка / О. Н. Манолова. // Мир психологии. – 2007. – № 4 (52). – С. 116–124.
280. Маслоу А. Психология бытия : монография / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. О. Чистякова ; под ред. В. Данченко]. – Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. – 304 с.
281. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество : монография / Алексей Михайлович Матюшкин. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с. – (Сер.: Психологи Отечества).
282. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин. // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–17.
283. Махова И. Ю. Психологические основания моделирования систем высшего образования : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра

- психол. наук : спец. : 19.00.07 – педагогическая психология / Ирина Юрьевна Махова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2011. – 50 с.
284. Медведев А. М. Категория субъекта в образовании : педагогическая, философская и психологическая реконструкция / А. М. Медведев, И. В. Жуланова. // Психология обучения. – 2011. – № 9. – С. 5–19.
285. Мединцев В. А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий / В. А. Мединцев. // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 50–57.
286. Мединцев В. А. Субъектно-диалогическая модель внутреннего пространства личности / В. А. Мединцев. // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 100–112.
287. Менегетти А. Проект «Человек» / Антонио Менегетти ; [пер. с итальянского М. Родик ; ННБФ «Онтопсихология»]. – Изд. 2-е, испр. – Москва : ННБФ «Онтопсихология», 2005. – 336 с.
288. Мерзаканов С. А. Влияние на стратегии жизни личности социокультурных параметров общества и социально-психологических особенностей личности / С. А. Мерзаканов. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6 (22) – С. 128–132.
289. Мид М. Культура и мир детства : Избранные произведения / Маргарет Мид ; [пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева]. – Москва : Наука, 1988. – 455 с.
290. Митина Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя / Л. М. Митина. – Кемерово : Кемеровский ОИУУ, 1996. – 49 с.
291. Михайлова Е. В. Самопрезентация : теории, исследования, тренинг / Е. В. Михайлова. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 224 с.
292. Москаленко А. Т. Личность как предмет философского познания. Философская теория личности и ее психологические и биологические

- основания : монографія / А. Т. Москаленко, В. Ф. Сержантов. – Новосибирск : Наука, 1984. – 319 с.
293. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 464 с.
294. Морева Н. А. Тренинг педагогического общения : учеб. пособ. для вузов / Н. А. Морева. – Москва : Просвещение, 2003. – 304 с.
295. Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
296. Муляр В. І. Проблема становлення особистості в системі «Індивід – Суспільство» (філософсько-культурологічний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец.: 09.00.03. «Соціальна філософія та філософія історії» / Володимир Ілліч Муляр ; Дніпропетр. держ. ун-т. – Дніпропетровськ – 1999. – 31 с.
297. Мусатов С. О. Гуманістичні засади здійснення вчителем педагогічної комунікації / С. О. Мусатов. // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти : зб. статей / за ред. С. О. Мусатова. – Рівне : «Світанкова Зоря», 1995. – С. 17–22.
298. Мусатов С. О. Педагогічна комунікація : психологічні витoki та особливості / С. О. Мусатов. // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 47–52.
299. Мусатов С. О. Передумови кризових явищ у психології / С. О. Мусатов. // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3 (48). – С. 5–17.
300. Мусатов С. О. Психологічний вимір педагогічної комунікації / С. О. Мусатов. // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 57–67.
301. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації : теоретико-методологічний аналіз / С. О. Мусатов. – Київ ; Рівне : Ліста – Москва, 2003. – 176 с.

302. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
303. Надирашвили Ш. А. Установка и деятельность / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси, 1987. – 361 с.
304. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности / С. К. Нартова-Бочавер. // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С.35–41.
305. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности» : обоснование и прикладное значение / С. К. Нартова-Бочавер. // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 6. – С.27–36.
306. Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития : учеб. пособ. / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова. – 2-е изд., испр. – Москва : Флинта : МПСИ, 2008. – 216 с.
307. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 392 с.
308. Наследов А. Д. SPSS 19. Профессиональный статистический анализ данных / А. Д. Наследов. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 400 с.
309. Некрасов С. И. Территориальное пространство, правовое пространство, культурно-религиозное пространство : пределы и несовпадения и взаимодействия / С. И. Некрасов. // Государство и право. – 2012. – № 1. – С. 23–32.
310. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах : учеб. пособ. для вузов / О. В. Нестерова. – Москва : Айрис-пресс, 2006. – 112 с. – (Сер.: Высшее образование).
311. Нестуля О. О. Основи лідерських якостей та практичних навичок менеджера : навч. посіб. / О. О. Нестуля, С. І. Нестуля, В. В. Карманенко. – Київ : Знання, 2013. – 287 с.

312. Никандров В. В. Экспериментальная психология / В. В. Никандров. – 2-е изд., доп. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 512 с.
313. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека : монография / Герман Сергеевич Никифоров. – Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 192 с.
314. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Книга для всех и ни для кого / Фридрих Ницше ; [пер. с нем. В. В. Рынкевича ; под ред. И. В. Розовой]. – Москва : Интербук, 1990. – 301 с.
315. Норакидзе В. Г. Свойства личности и фиксированная установка / В. Г. Норакидзе. // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С.130–136.
316. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Нора Ньюкомб. – 8-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 640 с. – (Сер.: Мастера психологии).
317. Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – Москва : Тривола, 1996. – 360 с.
318. Овчинников В. Н. Психолингвистический анализ функциональных типов высказываний (на материале детской речи) : дис. на соискание уч. степени канд. филолог. наук : спец.: 10.02.19. «Теория языка» / Владимир Николаевич Овчинников ; Московский гос. лингвист. ун-т. – Москва, 1982. – 216 с.
319. Огнев А. С. Субъектогенез и психотренинг саморегуляции / А. С. Огнев. – Воронеж : Изд-во Воронежского гуманитарного ин-та, 1997. – 336 с.
320. Олпорт Г. В. Личность в психологии : монография / Гордон Виллард Олпорт ; [пер. с англ. О. Исаковой]. – Москва : КСП+, Санкт-Петербург : Ювента, 1982. – 325 с.
321. Ольшанский В. Б. Личность и социальные ценности / В. Б. Ольшанский. // Социология в СССР. – Москва, 1965. – Т.2. – С. 471–511.
322. Орлов А. Б. Личность и сущность : внешнее и внутреннее Я человека / А. Б. Орлов. // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5–18.
323. Орлов А. Б. Перспективы гуманизации обучения / А. Б. Орлов. // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 142–146.

324. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания : теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И. В. Орлова. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 128 с.
325. Основи гештальттерапії / упоряд.: О. Марінушкіна, Н. Турбовець, О. Главник. – Київ : Главник, 2006. – 128 с. – (Сер.: Психол. інструментарій).
326. Основи практичної психології / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева [та ін.] : підручник – Київ : Либідь, 1999. – 536 с.
327. Остин Дж. Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин. // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник / общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – Москва : Прогресс, 1986. – С. 22–129.
328. Пелипенко А. А. Культура как система / А. А. Пелипенко, И. Г. Яковенко. – Москва : «Языки русской культуры», 1998. – 371 с.
329. Перлз Ф. С. Теория гештальт-терапии : монография / Ф. С. Перлз, Р. Х. П. Гудмэн ; [пер. с англ. В. Кислюк, А. Корнева, В. Петренко]. – Москва : Ин-т Общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.
330. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания : монография / Виктор Федорович Петренко. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
331. Петров І. К. Розвиток рефлексивного знання у студентів-психологів / І. К. Петров. // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – № 17 (41). – Част. I. – С. 239–243.
332. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : ИНФРА, 1998. – 528 с.
333. Петровский В. А. Личность в психологии : монография / Вадим Артурович Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
334. Петровский В. А. Личность : феномен субъектности : монография / Вадим Артурович Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1993. – 267 с.

335. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка : монография / Тамара Александровна Пироженко. – Киев : Нора-принт, 2002. – 310 с.
336. Платон. Сочинения : в 3 т. Т. 2. : Философское наследие / Платон ; [пер. с древнегреч. под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса ; АН СССР, Ин-т философии]. – Москва : Мысль, 1970. – 611 с.
337. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : уч. пособ. / К. К. Платонов. – Москва : Высшая школа, 1984. – 174 с.
338. Погодин И. А. Диалоговая гештальт-терапия : психотерапия переживанием : монография / Игорь Александрович Погодин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2012. – 381 с. – (Сер.: Психологический практикум).
339. Погоньшева Д. А. Моделирование как метод реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании / Д. А. Погоньшева. // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 22–28.
340. Подолянко Л. А. Ціннісний світ людини в екзистенції / Л. А. Подолянко. // Наука. Релігія. Суспільство. – 2011. – № 1 – С. 24–30.
341. Поливанова К. М. Психология возрастных кризисов : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / К. М. Поливанова. – Москва : Академия, 2000. – 184 с.
342. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. / В. М. Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
343. Польштер И. Интегрированная гештальт-терапия : Контуры теории и практики / И. Польштер, М. Польштер ; [пер. с англ. А. Я. Логвинской]. – Москва : Независимая фирма «Класс», 1997. – 272 с. – (Сер.: Библиотека психологии и психотерапии).



344. Понизовкина И. Ф. Утрата смысла жизни как проблема современного общества / И. Ф. Понизовкина. // Вестник Российского философского общества. – 2007. – № 1 (41). – С.111–114.
345. Попкова Н. В. Человек в техногенном мире : творец или творение ? / Н. В. Попкова. // Мир психологии. – 2005. – № 4. – С. 216–226.
346. Попова И. В. Особенности ассертивности в подростковом возрасте : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец.: 19.00.13 – «Психология развития, акмеология» / Ирина Викторовна Попова ; АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина». – Санкт-Петербург, 2011. – 25 с.
347. Потемня А. А. Мысль и язык / А. А. Потемня. – Харьков : Освіта, 1982. – 194 с.
348. Похилько В. И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности / В. И. Похилько, Е. О. Федотова. // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151–157.
349. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации : монография / Георгий Георгиевич Почепцов. – Москва : Рефл-бук, Киев : Ваклер – 2003. – 656 с.
350. Практическая психология образования : учеб. пособ. для вузов / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина [и др.]; под ред. И. В. Дубровиной. – Москва : Просвещение, 2003. – 480 с.
351. Прангишвили А. С. Проблема установки на современном уровне разработки грузинской психологической школы / А. С. Прангишвили. // Психологические исследования. Психология развивающейся личности. / под ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1987. – 240 с. – (Сер.: Образование. Педагогические науки).
352. Пригожин И. Р. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Р. Пригожин, И. Стенгерс. – Москва : Прогресс, 1986. – 432 с.

353. Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Харків : Вид. група «Основа», 2009. – 223 с. – (Сер.: Психологічна служба школи).
354. Психология общения : Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – Москва : Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.
355. Психологическая наука в России XX века : проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 476 с.
356. Психологическая работа с девиантными подростками : проблемы и возможности : коллективная монография / А. М. Медведев, Т. В. Прокофьева, А. В. Юнда [и др.]. – Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы», 2009. – 316 с.
357. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
358. Психологічна детермінація креативної поведінки : монографія / С. Ф. Устименко, Н. М. Токарева, А. І. Воронін [та ін.]; за ред. Н. М. Токаревої. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 176 с.
359. Психологічні основи розвитку креативності особистості в умовах педагогічної інноватики : методичний посібник / С. Ф. Устименко, Н. М. Токарева, А. І. Воронін [та ін.]; за заг. ред. Н. М. Токаревої. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007 – 268 с.
360. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
361. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А. А. Реана. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с. – (Сер.: Психологическая энциклопедия).
362. Психология современного подростка / под ред. Л. А. Регуш. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 400 с.
363. Пурнис Н. Е. Арт-терапия в развитии персонала / Н. Е. Пурнис. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 176 с.

364. Пушкарева Т. Г. Формирование социальной компетентности обучающихся : тенденции, направления, результаты, проблемы / Т. Г. Пушкарева. // Вопросы психологии, педагогики и образования : интеграция науки и практики : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / АНО содействия развитию соврем. отечеств. науки Изд. дом «Науч. обозрение» ; редкол.: М. В. Васильева (гл.ред.) и др. – Москва : ООО «Ваш полиграф. партнер», 2013. – С. 21–33.
365. Пьянова О. В. Психологические показатели субъективных барьеров общения у подростков : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец.: 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / Пьянова Ольга Викторовна ; Ставропольский гос. ун-т]. – Ставрополь, 2012. – 25 с.
366. Радина Н. К. Истории и сказки в психологической практике / Н. К. Радина. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 208 с.
367. Развитие личности : проблемы, поиски, решения / под ред. А. В. Меренкова. – Свердловск : Изд-во Урал.ун-та, 1989. – 124 с.
368. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс ; [пер. с англ. Н. Мальгиной, С. Харитоновой и др.]. – 8-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 624 с. – (Сер.: Мастера психологии).
369. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.
370. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 432 с. – (Сер.: Учебное пособие).
371. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. – 416 с. – (Сер.: Мастера психологии).
372. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. (Московские лекции и интервью) / Пол Рикёр ; [пер. с фр. и ред. И. С. Вдовиной]. – Москва : АО КАМІ, 1995. – 160 с. – (Сер.: Первые публикации в России).

373. Рикер П. Конфликт интерпретаций : Очерки о герменевтике / П. Рикёр ; [пер. с фр. И. С. Вдовиной]. – Москва : «Медиум», 1995. – 623 с.
374. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
375. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс ; [пер. с англ. М. М. Исениной ; общ. ред. Е. И. Исениной]. – Москва : Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.
376. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс. // Гуманістична психологія : Антологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів : у 3-х т. / упоряд. й наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – Київ : Університетське видавництво «Пульсари», 2001. – Т. 1.: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 252 с. – С.38–59.
377. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / Карл Роджерс ; [пер. с англ. В. Данченко]. – Москва : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
378. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность / Ойген Розеншток-Хюсси ; [пер. с англ. А. Хараша, В. Махлина]. – Москва : ЛАБИРИНТ, 1994. – 213 с.
379. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / М. М. Рубинштейн. – Москва – Ленинград : Московское акционерное издательское общество, 1927. – 176 с.
380. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. – 720 с.
381. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Наука, 1972. – 423 с.
382. Рудестам К. Э Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика / Кьелл Эрик Рудестам ; [пер. с англ. А. Голубев, Л. Трубицына, Э. Дикий ; общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской]. – Москва : Прогресс; Универс, 1993. – 368 с.

383. Савиных В. Н. Психолого-педагогические основания позитивного разрешения кризиса отрочества / В. Н. Савиных. // Психология обучения. – 2007. – № 5. – С. 56–66.
384. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
385. Сайко Э. В. Подросток на дистанции взросления и в пространстве его определения / Э. В. Сайко, Д. И. Фельдштейн. // Мир психологии. – 2007. – № 4 (52). – С. 3–10.
386. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении : монография / Нина Гавриловна Салмина. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1988. – 288 с.
387. Сапогова Е. Е. Морфология и психосемиотика сказки в контексте моделирующих процессов воображения / Е. Е. Сапогова. // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10–11. – С. 5–26.
388. Сапогова Е. Е. Автобиографическая наррация как способ смысловой организации жизненного опыта / Е. Е. Сапогова. // Scientific Papers of The Witelon State University of Applied Sciences in Legnica. – 2014. – № 11 (2). – S. 29–43.
389. Сапогова Е. Е. Искусство быть самим собой : «Забота о себе» как феномен самовоспитания / Е. Е. Сапогова. // Psychologiczno-pedagogiczne wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży. / Tatiana Senko (red.). – Nowy Sącz : Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, 2014. – S. 21–34.
390. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр. // Сумерки богов : сборник / Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм [и др.] ; [пер. с нем., франц., англ. А. В. Михайлова, В. Бибикина, А. А. Яковлева и др.; сост., общ. ред. А. А. Яковлева]. – Москва : Политиздат, 1989. – С. 319–344.
391. Сарычев С. В. Педагогическая психология. Краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 224 с.

392. Сафин В. Ф. К проблеме самоопределения личности и ее активности / В. Ф. Сафин. // Вопросы самоопределения личности и ее активности : межвуз. сб. науч. трудов / под ред. В. Ф. Сафина. – Уфа : Башкирский пединститут, 1985. – 109 с. – С.3–31.
393. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
394. Семенов И. Н. Психология рефлексии в научном творчестве С. Л. Рубинштейна / И. Н. Семенов. // Психологический журнал. – 1989. – Т.10, № 4. – С. 9–17.
395. Семенов И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. // Исследование проблем психологии творчества / под ред. Я. А. Пономарева. – Москва : Наука, 1983. – С. 11–26.
396. Семенов И. Н. Психология рефлексии : проблемы и исследования / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 9–17.
397. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
398. Семенов В. С. О перспективах человека в XXI столетии / В. С. Семенов. // Вопросы философии. – 2005. – № 9. – С.26–37.
399. Семиченко В. А. Психология речи : учебн. пособ. / В. А. Семиченко. – Киев : Магистр-S, 1998. – 112 с.
400. Сержантов В. Ф. Природа человека и его судьба (Философская антропология) : монография / Василий Филиппович Сержантов. – Санкт-Петербург : ПАНИ, 1994. – 560 с.
401. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия : монография / Василий Филиппович Сержантов. – Ленинград : ЛГУ, 1990. – 360 с.
402. Середа Е. И. Практикум по межличностным отношениям : помощь и личностный рост / Е. И. Середа. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 224 с.

403. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии : монография / Владислав Владиславович Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.
404. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов / Дж. Р. Серль. // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник / общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – Москва : Прогресс, 1986. – С. 170–194.
405. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Сёрль. // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник / общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – Москва : Прогресс, 1986. – С. 151–169.
406. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 350 с.
407. Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру : монография / Елена Васильевна Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 352 с.
408. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию : авторская концепция / Елена Васильевна Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 256 с.
409. Скитяева И. М. Закономерности структурно-функциональной организации рефлексии и их роль в формировании личности : дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец.: 19.00.07 «Педагогическая психология», 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Ирина Михайловна Скитяева ; Ярославский гос. ун-т. – Ярославль, 2002. – 224 с.
410. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации / А. Н. Славская. – Дубна : Феникс+, 2005. – 240 с.
411. Слепко Ю. Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования : учеб. пособ. / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – 137 с.

412. Слобин Д. Психоллингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин ; [пер. с англ. Е. И. Негневицкой ; общ. ред. и предисл. А. А. Леонтьева]. – Москва : Прогресс, 1976. – 350 с.
413. Слободчиков В. И. Образовательная среда : реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков. // Новые ценности образования : культурные модели школ. – Вып. 7. – Москва : Инноватор – Bennet college, 1997. – С. 177–184.
414. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
415. Смит Г. К. Тренинг прогнозирования поведения : тренинг сенситивности / Г. К. Смит ; [пер. с англ. А. Саушкиной]. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 256 с.
416. Снегирева Т. В. Восприятие сверстников и взрослых подростками и старшеклассниками / Т. В. Снегирева. // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С.61–70.
417. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия / Д. Ю. Соколов. – 2-е изд. – Москва : Независимая фирма «Класс», 2000. – 160 с.
418. Соколова Е. Т. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей / Е. Т. Соколова, И. Г. Чеснова. // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С.110–117.
419. Солонько Л. А. Проблемы личностного самоопределения человека / Л. А. Солонько. // Философская и социологическая мысль. – 1995. – № 9–10. – С. 50–87.
420. Сорин А. В. Способы межличностного познания как фактор личностного развития старших подростков : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец.: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Антон Валентинович Сорин ; ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова». – Москва, 2012. – 34 с.



421. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике / Фердинанд де Соссюр ; [пер. с фр. Б. П. Нарумов, Н. А. Слюсарева]. – Москва : Прогресс, 1990. – 280 с.
422. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. / Фердинанд де Соссюр ; [пер. с фр. А. М. Сухотина ; науч. ред., предисл. и прим. Н. А. Слюсаревой]. – Москва : Логос, 1998. – 425 с.
423. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – Москва : Политиздат, 1972. – 303 с.
424. Станкин М. И. Психология общения : курс лекций / М. И. Станкин. – Москва : Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с. – (Сер.: Библиотека школьного психолога).
425. Старшенбаум Г. В. Тренинг навыков практического психолога. Интерактивный учебник : игры тесты упражнения / Г. В. Старшенбаум. – Москва : Психотерапия, 2006. – 416 с.
426. Степанов С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкина, Т. Ю. Колошина, Т. В. Фролова. // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5–14.
427. Сухоруков А. С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Андрей Сергеевич Сухоруков ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1997. – 24 с.
428. Сухоруков А. С. К проблеме отношений общей психологии и методологического движения : «значение» и «смысл» как образующие уровни деятельности / А. С. Сухоруков. // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1998. – № 1. – С.3–8.
429. Теоретико-методологічні засади психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх : монографія /

- Н. Ю. Максимова, І. Ф. Манілов, А. М. Грись [та ін.] ; за ред. Н. Ю. Максимової. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 258 с.
430. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. / за наук. ред. Л. М. Карамушки. / Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
431. Токарева Н. М. Генеза комунікативних стратегій поведінки у підлітковому віці / Н. М. Токарева. // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія № 12 «Психологічні науки» : зб. наук. праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 42 (66) .– С. 167–173.
432. Токарева Н. М. Генеза особистості у вимірі екзистенційної психології / Н. М. Токарева // Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. праць / за ред. Н. М. Токаревої [відп. ред.]. – Кривий Ріг : ТОВ «НВП «Інтерсервіс»», 2013. – С. 7–15.
433. Токарева Н. М. Динаміка мотивації відповідальної поведінки підлітка у контексті суб'єктогенезу / Н. М. Токарева // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013.– Вип. 22. – С. 566–576.
434. Токарева Н. М. Комунікативне моделювання деонтологічного конструкту практичних психологів / Н. М. Токарева // Актуальні проблеми практичної психології : зб. наук. праць. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2009. – Ч.ІІ. – С.523–532.
435. Токарева Н. М. Комунікативне моделювання креативних сценаріїв самопрезентації підлітками / Н. М. Токарева. // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 10 (17) – С. 36–41.
436. Токарева Н. М. Коммуникативное моделирование личностных конструктов ответственного поведения подростков / Н. М. Токарева // Вопросы психологии, педагогики и образования : интеграция науки и практики : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г.Москва (9 октября 2013 г.) / АНО содействия развитию соврем. отечеств. науки

Изд.дом «Науч.обозрение»; редкол.: М. В. Васильева (гл.ред.) [и др.] – Москва : ООО «Ваш полиграф. партнер», 2013. – С. 165–175.

437. Токарева Н. М. Комуникативне моделювання Я-концепції креативної особистості підлітків / Н. М. Токарева // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (26–30 вересня 2013 р. смт. Гаспра, АР Крим) – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2013. – С. 204–212.
438. Токарева Н. Н. Комуникативное программирование личностных конструктов в процессе создания имиджа / Н. Н. Токарева, Т. Н. Платонова // Проблемы имиджологии : Материалы II международной конференции – Київ : Изд-во Европейского университета финансов, информационных систем, менеджмента и бизнеса, 2001. – С. 170–176.
439. Токарева Н. М. Комуникативне програмування особистісних конструктів у процесі розвитку креативності суб'єкта / Н. М. Токарева. // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. Матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С. Д. Максименка / за ред. Н. В. Чепелевої – Київ: Міленіум, 2002. – Т.1 – С. 373–377.
440. Токарева Н. М. Комуникативная составляющая моделирования личностных конструктов подростков в парадигме образовательного процесса / Н. М. Токарева // Педагогика и психология : тренды, проблемы, актуальные задачи. Материалы IV Международной научно-практической конференции (22 августа 2013 г.) : сб. науч. трудов. – Краснодар, 2013. – С. 200–208.
441. Токарева Н. Н. Конструктивные модели общения подростков в формате успешного моделирования личности / Н. М. Токарева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6 (22) – С.136–141.

442. Токарева Н. М. Локалізація контролю як елемент педагогічної взаємодії / Н. М. Токарева // Соціалізація особистості: Міжкафедральний зб. наук. ст. / за ред. А. Й. Капської. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – Вип. 2. – С. 265–271.
443. Токарева Н. М. Методика доповнення як спосіб визначення смислової розбірливості у мовленні школярів / Н. М. Токарева // Парадигми антропоцентризма. Тексти пленарних доповідей і повідомлень II Міжнародного симпозиума «Человек: язык, культура, познание» / сост.: А. М. Холод – Кривой Рог, 1997. – С. 83–89.
444. Токарева Н. М. Моделирование личностных конструктов в системе профессиональной подготовки педагогов / Н. М. Токарева // Психология труда и профессиональное развитие педагога : актуальное состояние, проблемы и развитие : Материалы I Международной научно-практической конференции (16 ноября 2012 г., г. Бирск) / под ред. К. В. Сапегина, О. С. Батуриной. – Бирск : Бирский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», 2012. – Ч. 3. – С.186–190.
445. Токарева Н. Н. Моделирование личностных конструктов подростков в контексте рефлексивного диалога / Н. М. Токарева // Итоги и перспективы научных исследований : ежегодн. сб. науч. трудов. – Краснодар : Априори, 2014. – С.94–107.
446. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору : монографія / Наталя Миколаївна Токарева. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015 – 448 с.
447. Токарева Н. М. Можливості комунікативного моделювання особистісних сценаріїв поведінки підлітків / Н. М. Токарева // Теорія і практика проектування авторських педагогічних систем : зб. матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції, 26–27 квітня 2012 року, Кривий Ріг – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2012. – С. 287–294.

448. Токарева Н. М. Можливості комунікативного програмування процесу соціалізації креативної особистості / Н. М. Токарева. // Психологічні студії : щорічний зб. наук. праць / укл. А. П. Шаблій. – 2003. – № 1 (1) – С. 5–13.
449. Токарева Н. М. Можливості моделювання особистісних конструктів засобами діалогово-феноменологічної гештальт-терапії / Н. М. Токарева // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2013. – Вип. 46, Част. I. – С. 196–204.
450. Токарева Н. М. Оптимізація процесу комунікативного програмування креативних моделей поведінки особистості / Н. М. Токарева // Вісник Міжнародного дослідного центру : «Людина: мова, культура, пізнання» / укл.: О. М. Холод – Київ – Кривий Ріг, 2005 – Т. 4 (4) – С. 20–26.
451. Токарева Н. М. Основи вікової психології : навчально-методичний посібник / Н. М. Токарева, А. В. Шамне – 2-е вид., доп. – Кривий Ріг : ТОВ «НВП «Інтерсервіс»», 2013 – 203 с.
452. Токарева Н. М. Основи педагогічної психології : навчально-методичний посібник / Н. М. Токарева. – Кривий Ріг : ТОВ «НВП «Інтерсервіс»», 2013 – 158 с.
453. Токарева Н. М. Особливості комунікативного моделювання особистісних сценаріїв поведінки підлітків / Н. М. Токарева // Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія та практика : зб. наук. праць. // за ред. І. С. Волощук (головний редактор) та інші. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2012. – Вип. 8. – С. 314–322.
454. Токарева Н. М. Особливості моделювання особистісних конструктів підлітків у сім'ях різного типу / Н. М. Токарева // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 23. – С. 619–630.
455. Токарева Н. М. Особливості самокатегоризації особистості юнаків у контексті становлення особистісної та соціальної ідентичності /

- Н. М. Токарева // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 9. – С. 641–650.
456. Токарева Н. М. Особливості самопрезентації особистості практичного психолога у професійній підготовці студентів / Н. М. Токарева // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – Київ : Міленіум, 2006. – Вип.28. – С. 343–351.
457. Токарева Н. М. Проблеми моделювання особистості практичного психолога в системі підготовки фахівців / Н. М. Токарева // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія № 12 «Психологічні науки» : зб. наук. праць. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 17 (41) – Част. I. – 375 с. – С. 291–297.
458. Токарева Н. М. Проблеми моделювання особистості практичного психолога в системі фахової підготовки / Н. М. Токарева // Рідна школа. – 2011. – № 7 – 8. – С. 24–28.
459. Токарева Н. М. Проблеми фахової підготовки практичних психологів у контексті професійного становлення / Н. М. Токарева // Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. праць / за ред. Н. М. Токаревої [відп. ред.]. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – С. 186–194.
460. Токарева Н. М. Психологічна детермінація особистісного становлення суб'єкта у змінних умовах буття / Н. М. Токарева // Актуальні проблеми психології в закладах освіти : матеріали міської науково-практичної конференції. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – С. 142–150.
461. Токарева Н. М. Психологічна корекція комунікативної культури як елемент фахової підготовки практичних психологів / Н. М. Токарева //

- Актуальні проблеми практичної психології : зб. наук. праць. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2010. – Ч.І. – С.411–415.
462. Токарева Н. М. Психологічні особливості самопрезентації особистості практичного психолога у контексті професійного становлення / Н. М. Токарева. // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка.– Київ : ГНОЗІС, 2010. – Т.ХІІ, част. 5.– С. 321– 330.
463. Токарева Н. М. Психологічна парадигма моделювання конструктивної ідентичності особистості підлітка / Н. М. Токарева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – Т.Х. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 23. – С. 637–647.
464. Токарева Н. Психолого-педагогическое сопровождение подростков в учебно-воспитательном процессе / Н. Токарева // *Nauczyciel i Szkoła : Gornoslaska Wyzsza Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Hlonda w Myslowicach* – 2014. – № 2 (56). – S. 49 – 60.
465. Токарева Н. М. Психологічні проблеми духовності педагогічної діяльності / Н. М. Токарева // Придніпровський науковий вісник. – 1998. – № 1–2. – С.98–99.
466. Токарева Н. М. Рефлексивно-діалогічна парадигма становлення особистості постіндустріального суспільства у вимірах культури / Н. М. Токарева. // Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі : монографія / О. П. Крупський, О. О. Лаврентьева, Т. О. Дороніна [та ін.]; за ред. О. О. Лаврентьевої, О. П. Крупського, Є. В. Намлієва. – Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2014. – С. 30–48.
467. Токарева Н. М. Рефлексивна регуляція поведінки як передумова конструктивного спілкування підлітків у змінних умовах буття /

- Н. М. Токарева // Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини : культурно-історичний підхід» (18–19 жовтня 2013 р. м. Харків) – Харків : ХНПУ, 2013. – С. 96–98.
468. Токарева Н. М. Розвивальний потенціал конструктивних моделей спілкування в підлітковому віці / Н. М. Токарева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) [та ін.]. – Київ – Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 39. – С. 157–161.
469. Токарева Н. М. Розвивальний потенціал педагогічного спілкування у вимірах освітнього простору / Н. М. Токарева // Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. праць / за ред. Н. М. Токаревої [відп. ред.] та ін. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2015. – Вип. 5. – С. 183–192.
470. Токарева Н. М. Розвиток рефлексивного мислення як передумова особистісного становлення підлітка / Н. М. Токарева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Київ : Фенікс, 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 15. – Част. II. – С. 291–299.
471. Токарева Н. М. Роль установки в процесі комунікативного програмування креативних моделей поведінки / Н. М. Токарева // Вісник Міжнародного дослідного центру : «Людина: мова, культура, пізнання» / укл. Н. П. Бровко – Кривий Ріг, 2004 – № 2 (2) – С. 150–156.
472. Токарева Н. М. Соціальна детермінація процесу самовизначення у юнацькому періоді / Н. М. Токарева // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – Київ : ГНОЗІС, 2007. – Т. IX, Част. 1. – С. 392–399.
473. Токарева Н. М. Соціально-психологічна детермінація креативних моделей поведінки особистості / Н. М. Токарева // Наукові записки



Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – Київ : Главник, 2005. – Вип. 26 : у 4-х томах. – Т.4. – С. 157–161.

474. Токарева Н. М. Соціально-психологічна детермінація деструктивної поведінки / Н. М.Токарева, О. О. Мелащук // Вісник Міжнародного дослідного центру : «Людина: мова, культура, пізнання» / укл.: О. М. Холод – Кривий Ріг, 2008. – Т.16 (1) – С. 85–92.
475. Токарева Н. М. Соціально-психологічна детермінація поведінки суб'єктів навчально-виховного процесу в сучасному суспільстві / Н. М. Токарева // Особливості психічного розвитку особистості в умовах системних змін у суспільстві : зб. наук. праць / укл. Токарева Н. М. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008.– С. 115–138.
476. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014 – 312 с.
477. Токарева Н. М. Теоретико-методологічні засади аналізу проблеми функціонування особистості у психологічній літературі / Н. М. Токарева // Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. праць / за ред. Н. М. Токаревої [відп. ред.]. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2012. – С. 23–39.
478. Токарева Н. М. Теоретичний аналіз проблеми моделювання особистісних конструктів у парадигмі когнітивно-соціальної персонології / Н. М. Токарева // Наука і освіта. – 2014. – № 1 / СХVІІІ : Психологія і педагогіка. – С. 55–60.
479. Токарева Н. М. Теоретичний аналіз проблеми моделювання особистісних конструктів у площині парадигмального синтезу / Н. М. Токарева // Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. праць / за ред. Ю. М. Карандашева, Т. В. Сенько, Н. М. Токаревої. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014.– Вип. 4.– С. 21–29.

480. Токарева Н. М. Теоретичні аспекти формування інноваційної особистості в освітньо-виховному процесі / Н. М. Токарева. // Вісник Міжнародного дослідного центру: «Людина: мова, культура, пізнання» / укл.: О. М. Холод – Кривий Ріг, 2007. – Т.11 (1) – С. 180–187.
481. Толстых Н. Н. Подростки и их родители : что ценят и чего хотят сегодня ? / Н. Н. Толстых. // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 70–78.
482. Трегубова Н. А. Влияние стиля педагогического общения учителя на темп умственного развития и учебные результаты младших школьников : дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Наталья Алексеевна Трегубова ; Акад. повышения квалификации и переподгот. работников образования М-ва образования Рос. Федерации. – Москва, 2002. – 160 с.
483. Тренерська валіза / уклад. О. Главник, Р. Безпальча, О. Попова. – Київ : Главник, 2006. – 144 с. – (Сер.: Психологічний інструментарій).
484. Троянская А. И. Профессиональная рефлексия личности в мире этнической культуры : монография / Анна Игоревна Троянская. – Ижевск : УдГУ, 2011. – 119 с.
485. Туріщева Л. В. Настільна книга шкільного психолога : навч.-метод. посіб. для вчителя / Л. В. Туріщева. – Харків : Вид. група «Основа» : «Тріада+», 2008. – 256 с.
486. Туріщева Л. В. Психологічні тренінги для школярів / Л. В. Туріщева. – Харків : Вид. група «Основа», 2009. – 124 [4] с. – (Сер.: Тренінги в педагогічній практиці).
487. Туріщева Л. В. 101 схема й таблиця. На допомогу шкільному психологу / Л. В. Туріщева. – Харків : Вид. група «Основа», 2008. – 94 [2] с. – (Сер. : Золота педагогічна скарбниця).
488. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования : монография / Авенир Иванович Уемов. – Москва : Мысль, 1971. – 311 с.

489. Узнадзе Д. Н. Психология установки : монография / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – Санкт-Петербург : Питер, 2001 – 416 с.
490. Ушакова Т. Н. Психология речи и психоллингвистика / Т. Н. Ушакова. // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 6. – С.12–25.
491. Ушакова Т. Н. Рождение слова : Проблемы психологии речи и психоллингвистики : монография / Татьяна Николаевна Ушакова. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 524 с. – (Сер.: Достижения в психологии).
492. Ушакова Т. Н. Текст как объект психологического анализа / Т. Н. Ушакова. // Психологический журнал. – 1989. – № 1. – С.107–115.
493. Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психофизиологические механизмы внутренней речи : монография / Татьяна Николаевна Ушакова. – Москва : Наука, 1979. – 214 с.
494. Ушакова Т. Н. Лингвопсихологическое исследование вербальной семантики / Т. Н. Ушакова, С. С. Белова, Е. А. Валуева. // Психологический журнал. – 2010. – № 6. – С.83–97.
495. Ушакова Т. Н. Психологические исследования семантики речи / Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова. // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С.30–41.
496. Федосенко Е. В. Психологическое сопровождение подростков : система работы, диагностика, тренинги : монография / Екатерина Владимировна Федосенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 192 с. – (Сер.: Психологический практикум).
497. Фельдштейн Д. И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста / Д. И. Фельдштейн. // Хрестоматия по возрастной психологии : уч. пособ. для студ. / сост. Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Международная пед. академия, 1994. – С.226–236.
498. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков : монография / Давид Иосифович Фельдштейн

- ; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1982. – 224 с.
499. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе : монография / Давид Иосифович Фельдштейн ; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 208 с.
500. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка : монография / Давид Иосифович Фельдштейн. – Москва : Педагогика, 1988. – 114 с.
501. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; [пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева]. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 318 с.
502. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
503. Филипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / Л. Дж. Филипс, М. В. Йоргенсен ; [пер. с англ. и науч. ред. А. А. Киселёвой]. – Харьков : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2004. – 336 с.
504. Філософський словник / за ред. проф. В. І. Шинкарука. – Київ : Головна редакція УРЕ, 1973. – 600 с.
505. Философская энциклопедия : в 5 т. Т. 3. / редкол. : Ф. В. Константинов (гл. ред.) и др. – Москва : Советская энциклопедия, – 1964. – 584 с.
506. Философская энциклопедия : в 5 т. Т. 5. / редкол. : Ф. В. Константинов (гл. ред.) и др. – Москва : Советская энциклопедия, – 1970. – 740 с.
507. Философский энциклопедический словарь / под ред. акад. С. С. Аверинцева, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичева и др. – 2-е изд. – Москва : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
508. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии : наука о душе / Т. А. Флоренская. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

509. Франк С. Л. Смысл жизни / С. Л. Франк. // Вопросы философии. – 1990. – № 6. – С.68–131.
510. Франкл В. Человек в поисках смысла : монография / Виктор Эмиль Франкл ; [пер. з англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана]. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с. – (Сер.: Библиотека зарубежной психологии).
511. Франселла Ф. Новый метод исследования личности : Руководство по репертуарным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер ; [пер. с англ. Е. О. Федотовой ; общ. ред. Ю. М. Забродина и В. И. Похилько]. – Москва : Прогресс, 1987. – 236 с.
512. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен ; [пер. с англ. Е. Будаговой, М. Васильевой, В. Кучерявкина и др.]. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с. – (Сер.: Большая университетская библиотека).
513. Фридман Дж. Конструирование иных реальностей. Истории и рассказы как терапия / Дж. Фридман, Дж. Комбс ; [пер. с англ. В. В. Самойлов]. – Москва : Независимая фирма «Класс», 2001. – 362 с. – (Сер.: Библиотека психологии и психотерапии ; Вып. 87).
514. Фридман Л. М. Моделирование в психологии и психология моделирования / Л. М. Фридман. // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С.15–27.
515. Фридман Л. М. О некоторых методологических вопросах моделирования и математизация в психологии / Л. М. Фридман. // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С.3–12.
516. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Совершенство, 1998. – 432 с. – (Сер.: Практическая психология и образование).
517. Фромм Э. Иметь или быть? : монография / Эрнх Зелигманн Фромм ; [пер. с англ. Н. И. Войскунской, И. И. Каменкович и др.]. – Москва : Прогресс, 1990. – 336 с.

518. Фролов И. Т. Гносеологические проблемы моделирования : монография / Иван Тимофеевич Фролов. – Москва : Наука, 1978. – 248 с.
519. Харащ А. У. Личность, сознание и общение : к обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий / А. У. Харащ. // Психолого-педагогические проблемы общения / под ред. А. А. Бодалева. – Москва : НИИ ОПП АПН СССР, 1979. – С. 17–35.
520. Харитонов А. Н. Аспекты лингвистической концепции А. А. Потебни и некоторые вопросы речевого общения / А. Н. Харитонов. // Психологические исследования общения / Академия наук СССР ; Ин-т психологии ; редкол. : Б. Ф. Ломов (отв. ред.) и др. – Москва : Наука, 1985. – С. 68–81.
521. Хаяйнен Е. В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец.: 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Елена Валентиновна Хаяйнен ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2005. – 206 с.
522. Холмогорова А. Б. Рефлексивно-личностная регуляция целесообразования в норме и патологии / А. Б. Холмогорова, В. К. Зарицкий, И. Н. Семенов. // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1981. – № 3. – С.12–22.
523. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской. // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
524. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2008. – 256 с.
525. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер ; [пер. с англ. С. Меленевской,

- Д. Викторовой]. – Санкт-Петербург : Питер Пресс, 1997. – 608 с. – (Сер.: Мастера психологии).
526. Целуйко В. М. Психологические основы педагогического общения : пособ. для студ. и педагогов / В. М. Целуйко. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 295 с.
527. Цепцов В. А. Психологическая модель понимания сложных структур текста (на материале текстов массовой информации) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец.: 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии / Василий Александрович Цепцов; Ин-т психологии. – Москва, 1991. – 24 с.
528. Цукерман Г. А. Десяти – двенадцатилетние школьники : «ничья земля» в возрастной психологии / Г. А. Цукерман. // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С.17–31.
529. Человек в системе наук / под ред. И. Т.Фролова. – Москва : Наука, 1989. – 504 с.
530. Чепелева Н. В. Теоретические основы психологической герменевтики / Н. В. Чепелева. // Актуальні проблеми психології : Т.2. Психологічна герменевтика : зб. наук. праць / за ред. Н. В. Чепелевої. – Київ : Знання, 2001. – Вип. I. – С.5–19.
531. Чепелева Н. В. Теоретические положения нарративной психологии / Н. В. Чепелева, Л. Ф. Яковенко. // Актуальні проблеми психології : Т.2. Психологічна герменевтика : зб. наук. праць / за ред. Н. В. Чепелевої. – Київ : Знання, 2001. – Вип. I. – С.63–75.
532. Чёрный Е. В. Психологическое моделирование поликультурного образования : монография / Евгений Владимирович Чёрный. – Симферополь : Сонат. – 2010. – 539 с.
533. Чёрный Е. В. Психологическое моделирование поликультурного образования : дис. на соискание научн. степени д-ра психол. наук : спец. : 19.00.07. «Педагогическая и возрастная психология» / Евгений

- Владимирович Чёрный ; Таврический нац. ун-т им. В. И. Вернадского. – Симферополь, 2013. – 441 с.
534. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии / В. Э. Чудновский. // Психологический журнал. – 1993. – Т.14, № 5. – С.41–54.
535. Чудновский В. Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности / В. Э. Чудновский. // Психологический журнал. – 2004. – Т.25, № 6. – С.5–11.
536. Чуприкова Н. И. Принцип словесно-знаковой сигнализации, речевое общение и умственное развитие / Н. И. Чуприкова. // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С.19–29.
537. Чуркин И. Ю. Компетентностный подход в образовании / И. Ю. Чуркин, Н. А. Чуркина. // Философия образования. – 2010. – № 3. – С.121–127.
538. Чухина Л. А. Человек и его ценностный мир в религиозной философии : монография / Лариса Алексеевна Чухина. – Рига : Зинатне, 1990. – 288 с.
539. Шамне А. В. «Особистість» та «суб'єкт» у вітчизняній психології : проблема співвідношення понятійного поля / А. В. Шамне. // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – № 42 (66) – С. 14–20.
540. Шамне А. В. Теоретико-методологічний аналіз сучасних постнекласичних тенденцій у дослідженні категорії та феномену розвитку у психології / А. В. Шамне. // Наука і освіта. – 2014. – № 1, СХVІІІ : Психологія і педагогіка. – С. 64–69.
541. Шапарь В. Б. Психология кризисных ситуаций / В. Б. Шапарь. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 452 с. – (Сер.: Психологический факультет).
542. Шевчук М. В. Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. : 19.00.01 «Загальна психологія, історія



- психології» / Марина Володимирівна Шевчук ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 1999. – 31 с.
543. Шеин С. А. Диалог как основа педагогического общения / С. А. Шеин. // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С.44–52.
544. Шейгал Е. И. Многоликий Нарратив / Е. И. Шейгал. // Политическая лингвистика. Вып. (2) 22. – Екатеринбург, 2007. – С. 86–93.
545. Шерковин Ю. А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы / Ю. А. Шерковин. // Психологический журнал. – 1982. – Т.3., № 5. – С.235–145.
546. Шиянов Е. Н. Психологическая дистантность подростков в условиях педагогического взаимодействия / Е. Н. Шиянов, О. И. Калмыкова. // Вестник прикладной психологии образования. – 2006. – № 4. – С.57–66.
547. Школа диалога культур : Идеи. Опыт. Перспективы / под ред. В. С. Библера. – Кемерово : «АЛЕФ» Гуманитарный Центр, 1993. – 416 с.
548. Шленов Ю. Стратегия образования XXI века и качество жизни / Ю. Шленов, Ю. Бойцов. // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2003. – № 4. – С. 24.
549. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику : монография / Александр Георгиевич Шмелев. – Москва : Изд-во МГУ, 1983. – 157 с.
550. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление / Артур Шопенгауэр // Собрание сочинений в 5 т. Т. 1 / Сост., вступ. ст., прим. А. А. Чанышева ; [пер. с нем. Ю.И.Айхенвальда под ред.Ю. Н. Попова]. – Москва : Московский клуб, 1992. – 395 с.
551. Шпет Г. Г. Герменевтика и ее проблемы / Г. Г. Шпет. // Контекст. 1989. Литературно-теоретические исследования. – Москва : Наука, 1989. – С.220–266.
552. Штофф В. А. Моделирование и философия : монография / Виктор Александрович Штофф. – Москва : Наука, 1960. – 306 с.

553. Шэффер Д. Дети и подростки : психология развития : монография / Дэвид Шэффер ; [пер. с англ. А. Багачев, С. Комаров, И. Малкова и др.]. – 6-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 976 с. – (Сер.: Мастера психологии).
554. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г. П. Щедровицкий. // Исследование речемыслительной деятельности : Психология. Вып. 3. – Алма-Ата. 1974. – С. 12–28.
555. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия : монография / Георгий Петрович Щедровицкий. – Москва : Наследие ММК, 2005. – 800 с.
556. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба ; ред. М. И. Матусевич. – Москва : Учпедгиз, 1957. – 186 с.
557. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. : 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Тетяна Дмитрівна Щербан ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2005. – 445 с.
558. Щербан Т. Д. Теоретико-методичні підходи у дослідженні навчального спілкування / Т. Д. Щербан // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – Т. X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Випуск 23. – С. 817–828.
559. Щербан Т. Д. Феноменологія навчального спілкування : базові концептуальні положення / Т. Д. Щербан // Психогенеза особистості : норма і девіація : зб. наук. статей [гол.ред. Я. Гошовський]. – Т. 1. – Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. – 215 с.
560. Эпова Н. П. Развитие рефлексивного самосознания учащихся в условиях изменения системы оценивания учебных результатов : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец.: 19.00.07

- «Педагогическая психология» / Надежда Павловна Эпова ; ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования». – Иркутск, 2011. – 25 с.
561. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Хóмбургер Эриксон ; [пер. с англ. А. Д. Андреевой, А. М. Прихожана, В. И. Ривош ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых]. – Москва : Флинта, 2006. – 352 с.
562. Юнг К. Г. Аналитическая психология : теория и практика. Тавистокские лекции / Карл Густав Юнг ; [пер. с англ. В. И. Менжулин ; отв. ред. С. Л. Удовик]. – Санкт-Петербург : МЦНК и Т «Кентавр», 1994. – 132 с. – (Сер.: Классика зарубежной психологии).
563. Юревич А. В. Перспективы парадигмального синтеза / А. В. Юревич. // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С.3–15.
564. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе / В. А. Ядов. // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С.35–52.
565. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика / Р. О. Якобсон. // Структурализм : «за» и «против» / под ред. Басина Е. Я., Поляковой М. Я. – Москва : Прогресс, 1975. – С. 193–231.
566. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию : монография / Витольд Альбертович Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
567. Ясперс К. Т. Смысл и назначение истории : монография / Карл Теодор Ясперс ; [пер. с нем. и вступ. ст. П. П. Гайденко]. – Москва : Политиздат, 1991. – 527 с. – (Сер.: Мыслители XX в.).
568. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції : Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – Київ : Вища шк., 2004. – 679 с.
569. Arkin R. Self-presentation styles / R. Arkin. // Impression management theory and social psychological research. – New York : Academic Press, 1981. – P. 311–333.

570. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs. / A. Bandura. – New York : Prentice-Hall, 1986.
571. Barczyk A. Działania zapobiegające występowaniu przemocy agresji i przemocy w szkole. / A. Barczyk. // *Nauczyciel i Szkoła*, – 2008. – № 3 – 4 (40 – 41), S.125–138.
572. Blatner A. Postmodernizm and psychotherapy goals / A. Blatner. // *Individual Psychology*, 53 (4). Dec. 1997. – P. 476–482.
573. Chomsky N. Language and Mind. Linguistic Contributions to the Study of Mind (Future). / Noam Chomsky. // Cambridge University Press, 2006. – 190 p.
574. Dilts R.B. Visionary Leadership Skills : Creating a World to which People Want to Belong / R.B. Dilts. – Meta Publications : Capitola, CA, 1996. – 396 p.
575. Fairclough N. Critical Discourse Analysis / Norman Fairclough. – London : Longman, 1995. – 154 p.
576. Fairclough N. Discourse and Social Change / Norman Fairclough. – Cambridge : Polity Press, 1992. – 259 p.
577. Gergen K. J. Realities and relationships : soundings in social construction / Kennet Gergen. – Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1997. – 368 p.
578. Gergen K. J. The Saturated Self : Dilemmas of Identity in Contemporary Life / Kennet Gergen. – New York : Basic Books, 1991. – 296 p.
579. Gergen K.J. The social constructionist movement in modern social psychology / Kennet Gergen. // *American Psychologist*. – 1985, 40 (3). – P. 266–275.
580. Hermans H. J. M. The dialogical Self : Toward a theory of personal and cultural positioning / H. J. M. Hermans. // *Cultural & Psychology*. – 2001. – № 7 (3). – P. 243–281.
581. Hermans H. J. M. The construction and reconstruction of a dialogical Self. / H. J. M. Hermans // *J. of Constructivist Psychology*. – 2003. – № 16 (2). – P. 89–130.

582. Holland R. Reflexivity / R. Holland. // *Human Relations*. – 1999. – Vol. 52, № 4. – P. 463–483.
583. Howe N. *Generations : The History of America's Future, 1584 to 2069* / N. Howe, W. Strauss. – New York : Perennial, 1991. – 541 p.
584. Kelly G. A. A brief introduction to personal construct theory // *Perspectives in personal construct theory* / G. A. Kelly; Ed. D. Bannister. – London, New York : Academic press, 1970. – P. 1–29.
585. Kelly G. A. *The psychology of personal constructs : v.1: A theory of personality.* / G. A. Kelly. – New York : Norton & company, 1955. – 556 p.
586. Kluckhohn C. *Values and Value Orientations in the Theory of Action* / C. Kluckhohn. // *Toward a General – Theory of Action* / Ed. by T. Parsons, E. Shils. – Cambridge, 1951. – P. 400-425.
587. Magnusson D. *On the psychological situation* / D. Magnusson. // *Rep. Dep. Psychol., Univer. Stockholm*. – № 544, 1978. – 30 p.
588. Magnusson D. *Personality development from an interactional perspective* / D. Magnusson ; L. A. Pervin (Ed.). // *Handbook of personality : Theory and research*. – New York : Guilford Press, 1990. – P. 193–222.
589. Miller G.A., Johnson-Laird Ph. N. *Language and Perception* / G. A. Miller, Ph. N. Johnson-Laird – Cambridge, Massachusetts, 1976. – 760 p.
590. Mischel W. *Introduction to personality* / W. Mischel. – 3-rd ed. – New York, 1984. – 623 p.
591. Mischel W. *Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality* / W. Mischel. // *Psychological Review*. – 1973. – 80. – P.252–283.
592. Nystedt L. *A model for studying the interaction between the “objective” situation and a person’s construction of the situation* / L. Nystedt // *Toward a psychology of situations: an interactional perspective* / D. Magnusson (Ed.). – Hillsdale (N.J.). Lawrence Erlbaum, 1981. – P. 375–391.
593. Osgood Charles E. *The Measurement of Meaning* / Charles E. Osgood, George Suci, & Percy Tannenbaum. – Urbana : University of Illinois Press, 1957. – 342 p.

594. Palfrey J. Born Digital. Understanding the first generation of digital natives / J. Palfrey, U.Gasser. – New York, 2008. – P. 7.
595. Pervin, L. A. A brief history of modern personality theory // L. A. Pervin (Ed.). Handbook of Personality : Theory and research. – New York : Guilford Press, 1990. – P. 289–320.
596. Porter J. Discourse and Social Psychology : Beyond Attitudes and Behaviour / J.Porter , M. Wetherell. – London : Sage, 1987. – 256 p.
597. Rokeach M. The Nature of Human Values / M. Rokeach. – New York : The Free Press, 1973. – 438 p.
598. Rogers C. Freedom to learn for the 80's./ C. Rogers – Columbus – Toronto – London – Sydney : Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. – 312 p.
599. Rotter J. B. Social learning and clinical psychology / Julian B. Rotter. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1954. – 109 p.
600. Sabrin T. The Narrative as a Root Metaphor of Psychology / T. Sabrin. // Narrative Psychology: The Stories Nature of Human Conduct. – New York, 1988. – P. 3 – 21.
601. Schlenker B. R. Interpersonal processes involving impression regulation and management / B. R. Schlenker, M. F. Weigold // Annual Review of Psychology. Vol. 43. – 1992. – P. 133 – 168.
602. Shutz A. Assertive, offensive, protective and defensive styles of self-presentation : a taxonomy / A. Shutz. // J. of Psychology. – 1998. V. 132. – P. 611 – 628.
603. Skinner E. A. Perseived control, motivation & coping. Copyright. / E. A. Skinner. – Thousand Oaks, London : Sage publication, New Delhi Inc., 1995. – 212 p.
604. Todorov T. The poetics of prose / Tzvetan Todorov. – Ithaca & New York : Coruell University Press, 1977. – 202 p.
605. Tokareva N. Rozwój kompetencji komunikatywnej osobowości nastolatków: Развитие коммуникативной компетентности личности подростка /

N. Tokareva // Scientific Papers of The Witelton State University of Applied Sciences in Legnica – 2014. – № 12 (3). – S. 57–66.

606. Tokareva N. Tryb psychologiczny humanizacji systemu edukacji: Психологические аспекты гуманизации системы образования / N. Tokareva // Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji./ T.Senko, B.Lisowska, I.Bugajska-Bigis (red.). – Nowy Sącz : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, 2014. – S.49–60.
607. Tokareva N. Dialogowy modus psychologiczno-pedagogicznego towarzyszenia rozwoju osobowościowego nastolatków: Диалогический модус психолого-педагогического сопровождения личностного становления подростков / N. Tokareva // Psychologiczno-pedagogiczne wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży / Tatiana Senko (red.). – Nowy Sącz : Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, 2014. – S. 121–134.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Співставлення властивостей мови і мовлення

Мова	Мовлення
<b>Філософський аспект тлумачення</b>	
Мова є формою існування суспільно-історичного досвіду людства (О.О.Леонт'єв); універсальний засіб закріплення і передання від покоління до покоління досягнень людської культури, мистецтва, науки (В.О.Семиченко)	Мовлення – особлива і найбільш досконала система засобів застосування мови у процесі спілкування для передання думок, волі, почуттів
Своєрідна універсалія, котра вибудовує соціальний простір (І.В.Глухоман); соціокультурне явище, створене зусиллями соціальних груп, що послуговуються мовою	Психологічний процес, у якому здійснюється відображення об'єктивної дійсності (О.О.Леонт'єв); розгортається у часі і реалізується в просторі
Спосіб і знаряддя пізнання (основна система кодів), що дозволяє відображувати складні зв'язки і відношення об'єктивної дійсності в ідеальній формі та формулювати думку (О.Р.Лурія)	Психофізіологічний (доступний спостереженню) процес формулювання й передання думки засобами мови (О.Р.Лурія)
Система мови не залежить від соціальних умов реалізації	Мовлення співвіднесене із об'єктивною дійсністю і може характеризуватися з погляду істинності або хибності
Соціальна за своєю сутністю (функціональним призначенням) абстрактна система (С.Д.Кацнельсон), яка слугує цілям упорядкування фактів, виявлених у мовленнєвій діяльності; характеризується надіндивідуальною формою функціонування	Явище індивідуальне (за формою здійснення), зорганізоване відповідно до психологічних закономірностей комунікативних процесів; відображає мовну компетенцію індивіда, є своєрідним різновидом вільної творчої діяльності (С.Д.Кацнельсон)
<b>Лінгвістичні параметри аналізу</b>	
Абстрактна надіндивідуальна система (langue); стійкий початок мовленнєвої діяльності, головними компонентами якого є лексика і граматики (Ф.де Соссюр)	Індивідуальний акт (parole), що реалізує мовну здатність через посередництво мови як соціальної системи (Ф.де Соссюр)
Мова має форму; основною одиницею мови є слово (А.Х.Гардинер)	Мовлення є функцією; основною одиницею мовлення є речення (А.Х.Гардинер)



Система фонетичних, лексичних, словоутворювальних і граматичних засобів, що використовуються задля спілкування і вираження думки (Ф.К.Гужва, Г.М.Іваницька)	Спосіб використання мовних засобів у процесі конкретного говоріння, що відбувається у звуковій або письмовій формі задля спілкування, пізнання і мислення (Ф.К.Гужва, Г.М.Іваницька)
Системна (парадигматична, рівнева) організація знакових елементів; система знаків, кожен із яких має унікальний набір диференційних ознак, що відрізняє його від будь-якого іншого знаку даної мови	Є узагальненою і багатоаспектною формою ситуативної (контекстної) реалізації знакової структури мови; лінійна (синтагматична) послідовність знаків мови, побудована за її законами (Г.О.Винокур, О.І.Горшков, Ф.П.Філін)
Мова характеризується сталістю, стабільністю (синхронністю) збереження складових елементів (І.О. Бодуен де Куртене), імпліцитністю існування системи	Характеризується динамічністю (діахронністю) розгортання процесу (І.О. Бодуен де Куртене); може мати дві форми – діалогічну й монологічну
Мова не доступна спостереженню і виявляється лише у мовленні (В.А.Звегінцев)	Мовлення доступне безпосередньому спостереженню, може бути означене за темпом, тембровими особливостями, тривалістю, гучністю, артикуляційною чіткістю, акцентом тощо; оцінюється у змістовому, етичному і естетичному контекстах
<b>Психолінгвістичні параметри аналізу</b>	
Мова є засобом існування, формування і вираження думки у площині виявлення системи різнорівневих одиниць (лексичних, граматичних, словоутворювальних та фонетичних) і правил оперування ними (І.О.Зимня)	Мовлення – пізнавальний процес, знаряддя мислення (О.Р.Лурія); спосіб формування, формулювання (свідомого чи інтуїтивного) та інтерпретації думки як предмету мовленнєвої діяльності у процесі її реалізації (І.О.Зимня), а також мовленнєвий продукт – результат даної діяльності
Мова є основним інструментом пізнання навколишнього світу (Т.П.Архипович, З.А.Гетьман, І.О.Зимня) і важливим чинником особистісного та інтелектуального розвитку людини («мовної особистості»): сприяє формуванню самосвідомості, образу «Я», обумовлює відображення і вербалізацію суб'єктивних інтересів, станів, дій особистості	Мовленнєва діяльність, у здійсненні якої чітко окреслені етапи протікання: організація ментально-афективного стану, формування спонукальної потенції, організація промовляння і слухання (Т.М.Ушакова); розгортається у чотирьох видах: слухання і читання (сприйняття мовлення), говоріння і письмо (продукування мовлення) – із орієнтацією на отримання хорошого результату (мовленнєвих висловлювань) (Г.М.Іваницька)

*Продовж. табл.*

Явище (код), яке акумулює, передає і створює нову інформацію, формуючи первинне інформаційне середовище людини, що усвідомлюється мовною особистістю відповідно до її когнітивного рівня і детермінує мовленнєву активність	Індивідуально-своєрідний процес кодування (втілення думки у систему кодів мови) і декодування (аналіз і розуміння сприйнятого висловлювання) інформації (О.Р.Лурія); діяльність, зорієнтована на виявлення, осмислення і передання фактів, смислів, значень (В.О.Семиченко)
Мовні засоби, у яких фіксуються значення, забезпечують співставлення себе та Іншого у комплексі реалізації свідомістю функції рефлексування	Мовлення є реалізацією людини, її особистості, інтелекту, афективної сфери (Т.М.Ушакова)

### Новоутворення підліткового періоду

Зміст розвитку	Новоутворення	Автори
<b>Когнітивний розвиток</b>		
Відчуття і сприймання	Удосконалення чутливості аналізаторів зумовлює повноту і детальність сприймання	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Процеси відчування й сприймання перетворюються на цілеспрямовані сенсорні й перцептивні дії	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Удосконалення зорових та слухових диференціювань: їх гострота перевищує гостроту зору і слуху дорослих	В.П.Зінченко Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Розуміння просторових відношень, перспективи простору; адекватне відображення форми, розвиток константності сприймання	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Інтелектуалізація сприймання: залучення розумових операцій, осмислення сприйнятого	І.Ю.Кулагіна Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Звільнення від канонів еталонних зразків сприймання	В.С.Мухіна
	Довільність сприймання, що виявляється у планомірності й послідовності перцептивних дій	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Систематичний характер спостережень	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
Пам'ять	Словесно-логічна пам'ять; смислова пам'ять набуває опосередкованого логічного характеру	В.А.КрутецькийМ. С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Пам'ять набуває характеру організованого, регульованого, керованого процесу	Д.І.Фельдштейн В.С.Мухіна
	Інтелектуалізація пам'яті, здатність до глибинної обробки інформації	Ф.Райс О.Б.Дарвиш І.Ю.Кулагіна
	Свідома цілеспрямованість запам'ятовування, довільність	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Здатність до ефективного довготривалого запам'ятовування; використання більш ефективних стратегій пам'яті для кодування, збереження і відтворення інформації	Ф.Райс Д.Шеффер
	Покращується продуктивність запам'ятовування абстрактної інформації, суджень і понять, виражених у словесній формі	В.А.КрутецькийМ. С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна

*Продовж. табл..*

	Перехід від механічного запам'ятовування до смислового; зростає роль змістових зв'язків у запам'ятовуванні	І.Ю.Кулагіна Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Активно освоюються мнемічні прийоми; використання вже засвоєних знакових систем (перш за все мовлення)	І.Ю.Кулагіна В.С.Мухіна
	Свідоме керування процесом відтворення: плановість, послідовність, осмисленість	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
Увага	Розвиток вищих довільних форм уваги: уміння свідомо спрямовувати увагу на певні об'єкти, тривалий час на них зосереджуватися, переборювати відволікання, переключати увагу на нові завдання й розподіляти її	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Зростання обсягу уваги, її концентрації і стійкості	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Планомірність і вибірковість уваги: здатність відшукувати суттєві для завдання стимули	Д.Шеффер Д.І.Фельдштейн
	Зростають можливості спрямовувати увагу на абстрактні об'єкти	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Д.І.Фельдштейн
	Увага стає більш контрольованою, зростають елементи самоконтролю і саморегуляції як виявлення вольової активності	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Д.І.Фельдштейн В.С.Мухіна
Мислення	Абстрактно-логічне мислення із використанням метакогнітивних навичок	Г.Крайг Н.Ньюкомб Р.Стернберг Д.І.Фельдштейн О.В.Лішин
	Здатність до теоретичних міркувань із використанням понять; дискурсивне мислення	Л.В.Туріщева В.С.Мухіна
	Розвиток таких якостей мислення як послідовність (доказовість, системність і логічна зв'язність викладення думок), гнучкість (швидкість переходу від одного виду мислительної діяльності до іншого), точність, самостійність (спроможність розв'язувати доступні задачі без сторонньої допомоги), критичність мислення (прагнення мати власне судження із певних питань, не покладаючись на авторитет інших)	В.А.Крутецький М.С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Критицизм мислення (небажання сприймати на віру пояснення дорослих)	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Здатність оперувати гіпотезою у розв'язанні інтелектуальних задач (гіпотетико-дедуктивне розмірковування), оперувати уявленнями про гіпотетичні ситуації і встановлення причинно-наслідкових зв'язків	Ж.Піаже Н.Ньюкомб О.Б.Дарвіш І.Ю.Кулагіна

Продовж. табл..

	Перспективність мислення (чим далі у часі підліток здатний спроектувати себе і своє оточення, тим більше він усвідомлює проблеми майбутнього)	Л.О.Регуш А.Л.Ліхтарніков О.Є.Байтингер
	Орієнтація у процесах міркування на потенційно можливе, а не на обов'язково очевидне	Ж.Піаже В.С.Мухіна
	Розвиваються мислительні операції: порівняння, класифікація, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, аналогія; формуються системи прямих і зворотних достатньо інтеріоризованих логічних операцій	О.Б.Дарвиш І.Ю.Кулагіна Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Ж.Піаже
	Удосконалення процесу утворення понять і оперування ними; розвивається здатність конкретизувати абстрактні поняття, розкриваючи їх зміст у конкретних образах, уявленнях; формування супідрядності і системності понять	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Д.І.Фельдштейн
	Систематичний пошук рішень проблемної ситуації і оцінка альтернатив: перевірка логічності і ефективності всіх можливих способів рішення	Н.Ньюкомб І.Ю.Кулагіна
	Рефлексивне мислення: здатність аналізувати власні розумові процеси, оцінювати їх; розвиток здатності спрямовувати свою увагу не тільки на зміст понять, а й на власний процес роздумування, на його форми, послідовність перебігу; здатність виявляти недоліки у процесі мислення і усувати їх	Г.Крайг, Д.Елкінд Н.Ньюкомб О.Б.Дарвиш І.Ю.Кулагіна Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Поглиблення і диференціація пізнавального процесу; формування елементів стилю розумової діяльності	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Формування активного, самостійного, творчого мислення (сенситивний період)	Д.І.Фельдштейн
Уява	Процеси уяви набувають довільного характеру, стають імажитивними діями, спрямованими на створення нових образно-знакових систем із новими значеннями і смислами	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Зближення із теоретичним мисленням	І.Ю.Кулагіна В.С.Мухіна
	Розвиток творчої уяви: вірші, конструювання, фантазування тощо	І.Ю.Кулагіна
Мовлення	Металінгвістична обізнаність: здатність думати про мову і коментувати її властивості	Д.Шеффер В.С.Мухіна
	Розширення словника: поява абстрактних слів та покращення семантичної інтеграції; розуміння прямого і переносного значення слів; розвиток навичок правильного вживання слів у різних контекстах	Д.Шеффер О.Б.Дарвиш Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна

Продовж. табл.

	Зростання обсягу і структурне ускладнення одиниць мовлення: більш часте вживання складних синтаксичних конструкцій, зростання внутрішньої складності цих конструкцій, розширення сфери використання слів складної морфологічної структури	Д.Шеффер В.С.Мухіна М.Р.Львов
	Зростання різноманітності граматичних засобів, активізація граматичних ресурсів мови	М.Р.Львов
	Інтерес до оволодіння засобами виразності мови (алегорій, метафор тощо)	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Розповіді стають більш цілеспрямованими, послідовними і чіткими у композиційному плані	В.С.Мухіна
	Помітний розвиток експресивної функції мовлення: адекватне використання інтонаційних засобів виразності в усному мовленні, розуміння емоційного підтексту мовлення	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Покращення референтної доцільної комунікації: удосконалення здатності визначати і виправляти неінформативні повідомлення	Д.Шеффер О.Б.Дарвиш М.Р.Львов
	Прискорення формування функції планування мовлення; здатність варіювати мовлення залежно від стилю спілкування та особистості співрозмовника	В.С.Мухіна О.Б.Дарвиш
	Удосконалення уміння писемно викладати думки, дотримуючись правил граматики; зростання чутливості до літературного оформлення сказаного і написаного	І.О.Синиця Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Особливого значення набуває сленг, що виражає потребу і можливість відійти від соціального контролю, виражає філософію життя	О.Б.Дарвиш В.С.Мухіна
	Уніфікація засобів мовлення, стереотипне використання однієї форми мовлення при зменшенні інших аналогічних форм, що призводить до стандартизації мовлення підлітків	М.Р.Львов
<b>Розвиток емоційно-вольової сфери</b>		
Емоції	Збільшення диференційованості і усвідомлюваності емоційних реакцій	Л.О.Регуш О.М.Андрєєва
	Самовіднесені емоції більш узгоджуються із інтерналізованими стандартами адекватної поведінки	Д.Шеффер
	Переживання дорослості задане її міфологізованим ідеалом	О.Бєдлинський
	Стратегії саморегуляції (зокрема здатність до емпатії і ті, що дозволяють інтенсифікувати доречні емоції) стають більш різноманітними і комплексними	Д.Шеффер

*Продовж. табл..*

	Підвищена емоційна збудливість, невірноваженість, що спричиняє нестабільність настрою, бурхливість прояву почуттів	К.В.Федосенко К.Ізрд Е.П.Ільїн
	Підвищена особистісна і ситуативна тривожність	Л.О.Регуш А.Л.Ліхтарніков О.Є.Байтингер
	Стійкість емоційних переживань	Е.П.Ільїн
	Підвищена готовність щодо очікування страху, що виявляється у тривожності	Е.П.Ільїн В.Н.Кисловська
	Надмірно розвинене почуття приналежності до групи	Е.П.Ільїн
	Схильність до ризику, агресивності як прийомів самоствердження	І.Ю.Кулагіна Л.В.Туріщева
	Посилене формування моральних почуттів: почуття обов'язку, відповідальності, почуття колективізму, товаришкості	В.А.КрутецькийМ. С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Е.П.Ільїн
	Розуміння амбівалентності почуттів і відносності моральних суджень	С.Хартер Г.А.Цукерман
Воля	Перебудова структури вольової активності: підлітки частіше регулюють свою поведінку на основі внутрішньої стимуляції (самостимуляції)	А.І.Висоцький Є.П.Ільїн А.К.Осницький
	Довільна регуляція поведінки на засадах випереджувального (антиципаційного) самоконтролю	Т.І. Гавакова, Г.С.Нікіфоров
	Усвідомлюваність вольових дій	А.І.Висоцький
	Здатність не лише до вольових дій, а й до вольової діяльності	Д.І.Фельдштейн
	Переоцінювання підлітками рівня розвитку власних вольових якостей: наполегливості, самостійності, цілеспрямованості	В.І.Камишова І.К.Петров В.К.Калін
	Зміцнюється сила волі, самовладання	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
<b>Психосоціальний розвиток</b>		
Структури особистості	Прагнення до незалежності і самостійності; потреба бути і вважатися дорослим, потреба у визнанні власної дорослості	Т.В.Драгунова І.Ю.Кулагіна В.А.КрутецькийМ. С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко О.І.Бедлінський
	Функціональна установка, пов'язана з бажанням звільнитися від психічної опіки дорослого, мотив усвідомлення себе як суспільної істоти	Ф.Райс Г.Крайг Н.Ньюкомб
	Здатність до поглибленого самооцінювання; високий рівень самоповаги. Підвищена чутливість до оцінки іншими	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Ю.Л.Лінецький

Продовж. табл..

	Переструктурування сфери інтересів: диференціація, визначення і укріплення основного ядра інтересів на підставі реалістичного і прагматичного вибору	В.Петерс Ш.Бюллер Л.С.Виготський Є.П.Ільїн
	Більша активність, дієвість інтересів; зростання глибини і змістовності інтересів	В.А.КрутецькийМ. С.Лукін Д.І.Фельдштейн
	У мотиваційній сфері відбувається перехід від «реактивного» слідування вимогам із зовні до активної перебудови своєї поведінки відповідно із власними ідеалами. Формування мотивації до соціально-значущої діяльності	Л.І.Божович Ю.Л.Лінецький
	Здатність до цілепокладання, поява більшої стійкості цілей, виникнення відносно стійких мотивів та форм поведінки	Л.І.Божович Є.П.Ільїн Ю.Л.Лінецький
	Більш повне усвідомлення процесу мотивації та структури мотиву; аргументація і передбачення наслідків самостійного прийняття рішень, що знижує імпульсивність дій і вчинків	Л.І.Божович Є.П.Ільїн
	Еволюціонування каузальної атрибуції досягнень до визнання об'єктивної природи здібностей; здатність до інтерпретації своїх успіхів і невдач	Д.Шеффер
	Особистісна рефлексія як механізм самоідентифікації, що спонукає до пошуку резервів своїх можливостей	Л.С.Виготський І.Д.Сгоричева О.Б.Дарвиш В.С.Мухіна
	Здатність брати на себе відповідальність із урахуванням суспільних цінностей, що передбачає рефлексію себе у контексті дихотомії «свобода і відповідальність – втеча від свободи»	Ю.Л.Лінецький
	Інтегральні полярні шкали особистісних критеріїв та світоглядних позицій	Д.Шеффер
	Особистісне самовизначення; актуалізація механізмів самотворення, свідомий розвиток суб'єктом власного «Я»	Д.І.Фельдштейн І.Д.Сгоричева
	Формування спрямованості особистості; орієнтація на інтерналізовані цінності	Д.Шеффер Н.Ейсенберг О.В.Лішин
	Звернення до світоглядних проблем, етичний світогляд	В.С.Мухіна
	Прагнення приймати участь у суспільно необхідній роботі; прагнення залучитися до життя і діяльності дорослих	В.А.КрутецькийМ. С.Лукін Д.І.Фельдштейн
Свідомість і самосвід-сть	Новий рівень самосвідомості, виникнення і формування почуття дорослості як нової форми самосвідомості	Л.С.Виготський Т.В.Драгунова Д.Б.Ельконін І.Ю.Кулагіна



Продовж. табл.

	Прагнення до самоствердження, що реалізується у стосунках із однолітками	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Д.І.Фельдштейн В.С.Мухіна
	Ускладнення Я-концепції, розуміння глибинної сутності суб'єктивного Я-образу; формування провідних когнітивних схем самопрезентації	Н.Ньюкомб Д.Шеффер І.Ю.Кулагіна Д.І.Фельдштейн І.С.Кон Г.А.Цукерман
	Соціальна свідомість як усвідомлення себе у суспільстві; прагнення виправдати довіру інших, бути на належному рівні	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Т.В.Драгунова
	Усвідомлення себе в якості суб'єкта діяльності і носія певних особистісних якостей	В.А.Крутецький М.С.Лукін
	Становлення основ світогляду: більш глибокий і узагальнений погляд на світ	І.Ю.Кулагіна
	Довільність самопізнання, потреба в усвідомленні й оцінці особистих якостей; ідентифікація із власним «Я»	І.Ю.Кулагіна В.А.Крутецький М.С.Лукін В.С.Мухіна
	Прагнення до самоудосконалення, самовиховання: прагнення свідомо впливати на себе, формувати позитивні і долати негативні особистісні якості	В.А.Крутецький М.С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Д.І.Фельдштейн
	Розвиток рефлексії, рефлексивні очікування; поява смислового рівня особистісної рефлексії	Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко Д.І.Фельдштейн В.С.Мухіна І.С.Кон В.Н.Савіних І.Д.Єгоричева
	Індивідуалізація самосвідомості за рахунок засвоєння мовної культури (смислів і значень)	О.Б.Дарвиш В.С.Мухіна
	Формування стійкої часової перспективи. Уявлення своєї майбутньої ідентичності і розмірковування щодо них; усвідомлення та вдосконалення власного ідеалу майбутньої дорослості	Д.Шеффер Ю.Л.Лінецький О.Бедлинський
	Розвиток самооцінки, поступове зростання самоповаги; напрацювання реалістичної оцінки своїх можливостей (оцінка своїх об'єктивних можливостей, готовність докладати зусилля задля досягнення поставлених цілей, оцінка своїх фізичних можливостей і територіальних обмежень)	Д.Шеффер О.В.Ємельянова О.М.Андреєва Ю.Л.Лінецький
	Самооцінні судження набувають відносно стійкості і незалежності від оцінок інших	Л.О.Регуш О.М.Андреєва

		<i>Продовж. табл..</i>
	Усвідомлення та переоцінка моральних цінностей; здатність свідомого формулювання власних ціннісних орієнтацій	Н.Ньюкомб В.С.Мухіна Л.І.Божович
	Формування стійких «автономних» моральних поглядів, суджень і оцінок, незалежних від випадкових впливів	О.Б.Дарвиш
	Розвиток навичок морального розмірковування	Н.Ньюкомб
	Вміння підкорятися нормам соціального (колективного) життя (прийняття позиції «генералізованого іншого») і розуміти погляди інших	Ф.Райс Д.Шеффер
Навички міжособист. спілкування	Підвищена критичність у ставленні до дорослих (критичне оцінювання поведінки, знань, суджень тощо)	В.А.Крутецький М.С.Лукін
	Соціальна компетентність на основі соціального порівняння і приписування іншим стабільних психологічних конструктів	Г.Крайг Д.Шеффер
	Поява відповідальної поведінки та усвідомлюваної регуляції взаємин	В.Н.Савіних
	Конформність у взаєминах із однолітками; загострена потреба у визнанні «самості» (унікальності) в умовах психологічної залежності від однолітків	В.С.Мухіна
	Вироблення морально-етичного кодексу (кодексу честі) нормалізації стилю поведінки із однолітками	І.Ю.Кулагіна Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко В.С.Мухіна
	Гіпертрофована потреба в спілкуванні з однолітками на засадах стосунків рівності; прив'язаність до однолітків	Г.Крайг, Н.Ньюкомб І.Ю.Кулагіна В.С.Мухіна
	Зростання інтимності дружніх стосунків, заснованих на вірності, розумінні, довірі та взаємному саморозкритті	Г.Крайг Н.Ньюкомб Д.Шеффер В.А.Крутецький М.С.Лукін Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Напрацювання моделей успішної комунікації; розвиток асертивності (уміння спілкуватися впевнено, але не агресивно)	О.В.Ємельянова
	Досвід цілеспрямованого уособлення	В.С.Мухіна В.А.Аверін
	Базисні установки щодо статевих ролей і сексуальної поведінки; щирі взаємовідносини між хлопчиками і дівчатами	Г.Крайг Н.Ньюкомб Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко
	Усвідомлена необхідність диференційованого ставлення до співрозмовників	В.С.Мухіна

## Додаток В

## Додаток В.1

## Матриця репертуарної решітки (система смислових конструктів)

Активний/ конструктивний полюс виявлення ознаки	Міра вираження конструкту					Пасивний/ деструктивний полюс виявлення ознаки
<b>Особистісні конструкти поля суб'єктивних сценаріїв</b>						
	++	+	0	-	--	
Суспільні мотиви						Прагматичні (егоїстичні) мотиви
Мотиви морального самоствердження						Мотиви егоїстичного самоствердження
Мотиви самореалізації						Мотиви виховання інших
Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці						Відсутність інтересу до себе
Мотиви спілкування						Мотиви відсторонення
Специфічні мотиви						Неспецифічні мотиви
Рівень суб'єктивного контролю (інтернальний)						Рівень суб'єктивного контролю (екстернальний)
Раціональність як особистісний фактор						Готовність до ризику
Готовність до ризику						Обережність
Рішучість						Нерішучість
Залежність від обставин						Незалежність
Прагматичність						Мрійливість
Наполегливість						Нестійкість намірів
Самостійність						Конформність
Цілеспрямованість						Байдужість
Схильність до прогнозування майбутнього						Імпульсивність
Соціальний статус особистості						Соціально-рольовий мораторій
Гендерні означення						Недиференційованість статі
Вікові ознаки						Дифузність вікових ознак
Особистісні характеристики						Зовнішність
Інтелектуальні ознаки						Примітивізм
Соціальна поведінка						Індивідуальні дії
Інтереси, захоплення						Відсутність інтересів
Напрями професійної ідентифікації						Розмитість особистісного профілю
Ціннісні орієнтації						Невизначеність цінностей
<b>Особистісні конструкти поля міжособистісної взаємодії</b>						
Прагнення до зближення						Чутливість (страх) щодо відчуження
Розсудливість						Запальність
Наступальність						Пасивність
Урівноваженість						Уразливість
Гнучкість						Непоступливість

Продовж. табл.

Толерантність						Безкомпромісність
Здатність пробачати						Мстивість
Терпимість						Нетерпимість
Довірливість						Підозрливість
Позитивна агресивність						Негативна агресивність
Конкуренція						Поступливість, пристосування
Співпраця						Уникання, ігнорування
Компроміс						Безкомпромісність
<b>Особистісні конструкти поля соціально-психологічної мобільності</b>						
Орієнтованість на вирішення задач						Орієнтованість на уникнення проблем
						<i>Субшкала відволікання</i>
						<i>Субшкала соціального відволікання</i>
Раціональність реагування						Орієнтованість на емоції
Діалогічна						Монологічна
						<i>Авторитарна</i>
						<i>Маніпулятивна</i>
						<i>Альтероцентристська</i>
						<i>Конформна</i>
						<i>Індиферентна</i>
Самоуправління у спілкуванні						Неконтрольованість комунікативних дій
Долученість						Відчуття відчуження
Контроль						Власна безпорадність
Прийняття ризику						Пасивна життєва позиція
Життєстійкість						Байдужість
Асертивність (впевненість у собі)						Агресивність

## Додаток В.2

**Узагальнена матриця репертуарної решітки  
(система смислових конструктів) підлітків вибіркової сукупності**

<b>Активний/ конструктивний полюс виявлення ознаки</b>	<b>Міра вираження конструкту</b>					<b>Пасивний/ деструктивний полюс виявлення ознаки</b>
<b>Особистісні конструкти поля суб'єктивних сценаріїв</b>						
	++	+	-	+	++	
Суспільні мотиви	++			+		Прагматичні (егоїстичні) мотиви
Мотиви морального самоствердження	++			+		Мотиви егоїстичного самоствердження
Мотиви самореалізації		+		+		Мотиви виховання інших
Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці		+		-		Відсутність інтересу до себе
Мотиви спілкування	++			-		Мотиви відсторонення
Специфічні мотиви				+		Неспецифічні мотиви
Рівень суб'єктивного контролю (інтернальний)		-		+		Рівень суб'єктивного контролю (екстернальний)
Раціональність як особистісний фактор	++			+		Готовність до ризику
Готовність до ризику			-	+		Обережність
Рішучість		-		+		Нерішучість
Залежність від обставин		+		-		Незалежність
Прагматичність	++		--			Мрійливість
Наполегливість			-	+		Нестійкість намірів
Самостійність		+		-		Конформність
Цілеспрямованість		+		-		Байдужість
Схильність до прогнозування майбутнього		+			++	Імпульсивність
Соціальний статус особистості	++					Соціально-рольовий мораторій
Гендерні означення			-			Недиференційованість статі
Вікові ознаки			-			Дифузність вікових ознак
Особистісні характеристики	++					Зовнішність
Інтелектуальні ознаки			-			Примітивізм
Соціальна поведінка		+				Індивідуальні дії
Інтереси, захоплення		+				Відсутність інтересів
Напрями професійної ідентифікації			-			Розмитість особистісного профілю
Ціннісні орієнтації			--			Невизначеність цінностей
<b>Особистісні конструкти поля міжособистісної взаємодії</b>						
Прагнення до зближення	++			+		Чутливість (страх) щодо відчуження
Розсудливість			-		++	Запальність
Наступальність		+	-			Пасивність
Урівноваженість			-	+		Уразливість
Гнучкість			-	+		Непоступливість

Продовж. табл.

Толерантність			-		++	Безкомпромісність
Здатність пробачати			-	+		Мстивість
Терпимість			-	+		Нетерпимість
Довірливість			-	+		Підозрливість
Позитивна агресивність	++			+		Негативна агресивність
Безконфліктність			-		++	Конфліктність
Конкуренція			-		++	Поступливість, приспосовування
Співпраця			-			Уникання, ігнорування
Компроміс	++		-			Безкомпромісність
<b>Особистісні конструкти поля соціально-психологічної мобільності</b>						
Орієнтованість на вирішення задач	++			+		Орієнтованість на уникнення проблем
					++	Субшкала відволікання
				+		Субшкала соціального відволікання
Раціональність реагування			-			Орієнтованість на емоції
Діалогічна			-		++	Монологічна
				+		Авторитарна
				+		Маніпулятивна
					++	Альтероцентристська
					++	Конформна
			-			Індиферентна
Самоуправління у спілкуванні		+	-			Неконтрольованість комунікативних дій
Долученість		+	-			Відчуженість
Контроль		+	-			Власна безпорадність
Прийняття ризику	++		-			Пасивна життєва позиція
Життєстійкість		+	-			Байдужість
Асертивність (впевненість у собі)		+	-			Агресивність

Міра вираження  $Mx$  : ++ *макс*  $Mx$ ; +  $Mx$ ; - *мін*  $Mx$ .

**Узагальнена матриця репертуарної решітки (система смислових конструктів) підлітків, які навчаються у загальноосвітніх школах**

Активний/ конструктивний полюс виявлення ознаки	Міра вираження конструкту					Пасивний/ деструктивний полюс виявлення ознаки
<b>Особистісні конструкти поля суб'єктивних сценаріїв</b>						
	++	+	-	+	++	
Суспільні мотиви	++				++	Прагматичні (егоїстичні) мотиви
Мотиви морального самоствердження		+	-			Мотиви егоїстичного самоствердження
Мотиви самореалізації		+				Мотиви виховання інших
Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці		+				Відсутність інтересу до себе
Мотиви спілкування	++		-			Мотиви відсторонення
Специфічні мотиви			-			Неспецифічні мотиви
Рівень суб'єктивного контролю (інтернальний)		+		+		Рівень суб'єктивного контролю (екстернальний)
Раціональність як особистісний фактор				+		Готовність до ризику
Готовність до ризику		+	-			Обережність
Рішучість				+		Нерішучість
Залежність від обставин	++			+		Незалежність
Прагматичність		+	-			Мрійливість
Наполегливість		+			++	Нестійкість намірів
Самостійність		+		+		Конформність
Цілеспрямованість			-			Байдужість
Схильність до прогнозування майбутнього			-		++	Імпульсивність
Усвідомлення цінності соціального статусу			-			Соціально-рольовий мораторій
Гендерні означення		+	-			Недиференційованість статі
Вікові ознаки	++			+		Дифузність вікових ознак
Особистісні характеристики		+			++	Зовнішність
Інтелектуальні ознаки			-			Примітивізм
Соціальна поведінка		+		+		Індивідуальні дії
Інтереси, захоплення	++			+		Відсутність інтересів
Напрями професійної ідентифікації			-	+		Розмитість особистісного профілю
Ціннісні орієнтації			-	+		Невизначеність цінностей
<b>Особистісні конструкти поля міжособистісної взаємодії</b>						
Прагнення до зближення		+		+		Чутливість (страх) щодо відчуження
Розсудливість			-		++	Запальність
Наступальність		+		+		Пасивність
Урівноваженість			-	+		Уразливість

Продовж. табл.

Гнучкість		+		+		Непоступливість
Толерантність		+			++	Безкомпромісність
Здатність пробачати		+		+		Мстивість
Терпимість		+		+		Нетерпимість
Довірливість		+			++	Підозрливість
Позитивна агресивність	++			+		Негативна агресивність
Конкуренція	++				++	Поступливість, приспосовування
Співпраця			-	+		Уникання, ігнорування
Компроміс			-			Безкомпромісність
<b>Особистісні конструкти поля соціально-психологічної мобільності</b>						
Орієнтованість на вирішення задач		+			++	Орієнтованість на уникнення проблем
					++	<i>Субшкала відволікання</i>
				+		<i>Субшкала соціального відволікання</i>
Рациональність реагування		+		+		Орієнтованість на емоції
Діалогічна			-		++	Монологічна
				+		<i>Авторитарна</i>
				+		<i>Маніпулятивна</i>
					++	<i>Альтероцентристська</i>
					++	<i>Конформна</i>
			-			<i>Індиферентна</i>
Самоуправління у спілкуванні		+	-			Неконтрольованість комунікативних дій
Долученість	++		-			Відчуженість
Контроль		+	-			Власна безпорадність
Прийняття ризику		+	-			Пасивна життєва позиція
Життєстійкість		+	-			Байдужість
Асертивність (впевненість у собі)		+		+		Агресивність

++ мах Мх; + Мх; - мін Мх



## Додаток В.4

**Узагальнена матриця репертуарної решітки (система смислових конструктів) підлітків, які навчаються у гімназіях/ ліцеях**

Активний/ конструктивний полюс виявлення ознаки	Міра вираження конструкту					Пасивний/ деструктивний полюс виявлення ознаки
<b>Особистісні конструкти поля суб'єктивних сценаріїв</b>						
	++	+	-	+	++	
Суспільні мотиви	++			+		Прагматичні (егоїстичні) мотиви
Мотиви морального самоствердження	++		-			Мотиви егоїстичного самоствердження
Мотиви самореалізації	++			+		Мотиви виховання інших
Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці		+	-			Відсутність інтересу до себе
Мотиви спілкування	++		-			Мотиви відсторонення
Специфічні мотиви			-			Неспецифічні мотиви
Рівень суб'єктивного контролю (інтернальний)		+			++	Рівень суб'єктивного контролю (екстернальний)
Рациональність як особистісний фактор		+	-			Готовність до ризику
Готовність до ризику		+			++	Обережність
Рішучість		+			++	Нерішучість
Залежність від обставин	++		-			Незалежність
Прагматичність		+	-			Мрійливість
Наполегливість		+			++	Нестійкість намірів
Самостійність		+		+		Конформність
Цілеспрямованість		+	-			Байдужість
Схильність до прогнозування майбутнього		+			++	Імпульсивність
Соціальний статус особистості		+	-			Соціально-рольовий мораторій
Гендерні означення			-			Недиференційованість статі
Вікові ознаки			-			Дифузність вікових ознак
Особистісні характеристики	++			+		Зовнішність
Інтелектуальні ознаки	++		-			Примітивізм
Соціальна поведінка		+		+		Індивідуальні дії
Інтереси, захоплення	++		-			Відсутність інтересів
Напрями професійної ідентифікації		+	-			Розмитість особистісного профілю
Ціннісні орієнтації		+	-			Невизначеність цінностей
<b>Особистісні конструкти поля міжособистісної взаємодії</b>						
Прагнення до зближення	++			+		Чутливість (страх) щодо відчуження
Розсудливість		+		+		Запальність
Наступальність			-			Пасивність
Урівноваженість			-	+		Уразливість
Гнучкість		+		+		Непоступливість

Продовж. табл.

Толерантність		+	-			Безкомпромісність
Здатність пробачати		+	-			Мстивість
Терпимість		+		+		Нетерпимість
Довірливість		+		+		Підозрливість
Позитивна агресивність		+		+		Негативна агресивність
Конкуренція			-		++	Поступливість, пристосування
Співпраця		+	-			Уникання, ігнорування
Компроміс	++		-			Безкомпромісність
<b>Особистісні конструкти поля соціально-психологічної мобільності</b>						
Орієнтованість на вирішення задач	++			+		Орієнтованість на уникнення проблем
				+		<i>Субшкала відволікання</i>
			-			<i>Субшкала соціального відволікання</i>
Раціональність реагування		+		+		Орієнтованість на емоції
Діалогічна		+			++	Монологічна
				+		<i>Авторитарна</i>
				+		<i>Маніпулятивна</i>
					++	<i>Альтероцентристська</i>
					++	<i>Конформна</i>
			-			<i>Індиферентна</i>
Самоуправління у спілкуванні		+	-			Неконтрольованість комунікативних дій
Долученість		+	-			Відчуженість
Контроль	++		-			Власна безпорадність
Прийняття ризику	++		-			Пасивна життєва позиція
Життєстійкість	++		-			Байдужість
Асертивність (впевненість у собі)		+		+		Агресивність

++ мах Мх; + Мх; - мін Мх

## Додаток В.5

**Узагальнена матриця репертуарної решітки (система смислових конструктів) підлітків-хлопців**

Активний/ конструктивний полюс виявлення ознаки	Міра вираження конструкту					Пасивний/ деструктивний полюс виявлення ознаки
<b>Особистісні конструкти поля суб'єктивних сценаріїв</b>						
	++	+	-	+	++	
Суспільні мотиви	++		-			Прагматичні (егоїстичні) мотиви
Мотиви морального самоствердження	++			+		Мотиви егоїстичного самоствердження
Мотиви самореалізації		+	-			Мотиви виховання інших
Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці		+	-			Відсутність інтересу до себе
Мотиви спілкування	++		-			Мотиви відсторонення
Специфічні мотиви			-			Неспецифічні мотиви
Рівень суб'єктивного контролю (інтернальний)		+		+		Рівень суб'єктивного контролю (екстернальний)
Рациональність як особистісний фактор	++			+		Готовність до ризику як особистісний фактор
Готовність до ризику			-	+		Обережність
Рішучість		+		+		Нерішучість
Залежність від обставин			-	+		Незалежність
Прагматичність	++		-			Мрійливість
Наполегливість			-	+		Нестійкість намірів
Самостійність			-			Конформність
Цілеспрямованість			-			Байдужість
Схильність до прогнозування майбутнього		+			++	Імпульсивність
Соціальний статус особистості	++		-			Соціально-рольовий мораторій
Гендерні означення			-			Недиференційованість статі
Вікові ознаки			-			Дифузність вікових ознак
Особистісні характеристики	++		-			Зовнішність
Інтелектуальні ознаки			-			Примітивізм
Соціальна поведінка		+	-			Індивідуальні дії
Інтереси, захоплення		+	-			Відсутність інтересів
Напрями професійної ідентифікації			-			Розмитість особистісного профілю
Ціннісні орієнтації			-			Невизначеність цінностей
<b>Особистісні конструкти поля міжособистісної взаємодії</b>						
Прагнення до зближення		+		+		Чутливість (страх) щодо відчуження
Розсудливість			-		++	Запальність
Наступальність	++		-			Пасивність
Урівноваженість			-	+		Уразливість
Гнучкість			-			Непоступливість

Продовж. табл.

Толерантність		+			++	Безкомпромісність
Здатність пробачати			-	+		Мстивість
Терпимість			-			Нетерпимість
Довірливість		+		+		Підозріливість
Позитивна агресивність	++					Негативна агресивність
Конкуренція		+			++	Поступливість, пристосування
Співпраця		+	-			Уникання, ігнорування
Компроміс	++		-			Безкомпромісність
<b>Особистісні конструкти поля соціально-психологічної мобільності</b>						
Орієнтованість на вирішення задач		+		+		Орієнтованість на уникнення проблем
					++	<i>Субшкала відволікання</i>
				+		<i>Субшкала соціального відволікання</i>
Раціональність реагування			-			Орієнтованість на емоції
Діалогічна			-		++	Монологічна
				+		<i>Авторитарна</i>
				+		<i>Маніпулятивна</i>
					++	<i>Альтероцентристська</i>
					++	<i>Конформна</i>
			-			<i>Індиферентна</i>
Самоуправління у спілкуванні		+	-			Неконтрольованість комунікативних дій
Долученість		+	-			Відчуженість
Контроль	++		-			Власна безпорадність
Прийняття ризику		+	-			Пасивна життєва позиція
Життєстійкість	++		-			Байдужість
Асертивність (впевненість у собі)	++			+		Агресивність

++ мах Мх; + Мх; - мін Мх

**Узагальнена матриця репертуарної решітки (система смислових конструктів) підлітків-дівчат**

<b>Активний/ конструктивний полюс виявлення ознаки</b>	<b>Міра вираження конструкту</b>					<b>Пасивний/ деструктивний полюс виявлення ознаки</b>
<b>Особистісні конструкти поля суб'єктивних сценаріїв</b>						
	++	+	-	+	++	
Суспільні мотиви	++			+		Прагматичні (егоїстичні) мотиви
Мотиви морального самоствердження	++		-			Мотиви егоїстичного самоствердження
Мотиви самореалізації	++		-			Мотиви виховання інших
Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці		+				Відсутність інтересу до себе
Мотиви спілкування	++					Мотиви відсторонення
Специфічні мотиви			-			Неспецифічні мотиви
Рівень суб'єктивного контролю (інтернальний)		+			++	Рівень суб'єктивного контролю (екстернальний)
Рациональність як особистісний фактор	++			+		Готовність до ризику як особистісний фактор
Готовність до ризику			-	+		Обережність
Рішучість		+		+		Нерішучість
Залежність від обставин			-	+		Незалежність
Прагматичність	++		-			Мрійливість
Наполегливість			-	+		Нестійкість намірів
Самостійність		+	-			Конформність
Цілеспрямованість		+	-			Байдужість
Схильність до прогнозування майбутнього			-		++	Імпульсивність
Соціальний статус особистості	++		-			Соціально-рольовий мораторій
Гендерні означення			-			Недиференційованість статі
Вікові ознаки			-			Дифузність вікових ознак
Особистісні характеристики	++		-			Зовнішність
Інтелектуальні ознаки		+	-			Примітивізм
Соціальна поведінка	++		-			Індивідуальні дії
Інтереси, захоплення		+	-			Відсутність інтересів
Напрями професійної ідентифікації			-			Розмитість особистісного профілю
Ціннісні орієнтації			-			Невизначеність цінностей
<b>Особистісні конструкти поля міжособистісної взаємодії</b>						
Прагнення до зближення	++			+		Чутливість (страх) щодо відчуження
Розсудливість			-	+		Запальність
Наступальність		+	-			Пасивність
Урівноваженість			-	+		Уразливість
Гнучкість			-			Непоступливість

Продовж. табл.

Толерантність		+			++	Безкомпромісність
Здатність пробачати			-	+		Мстивість
Терпимість			-			Нетерпимість
Довірливість			-	+		Підозрливість
Позитивна агресивність		++				Негативна агресивність
Конкуренція			-	+		Поступливість, пристосування
Співпраця	++		-			Уникання, ігнорування
Компроміс	++		-			Безкомпромісність
<b>Особистісні конструкти поля соціально-психологічної мобільності</b>						
Орієнтованість на вирішення задач	++			+		Орієнтованість на уникнення проблем
					++	Субшкала відволікання
				+		Субшкала соціального відволікання
Раціональність реагування			-	+		Орієнтованість на емоції
Діалогічна			-		++	Монологічна
				+		Авторитарна
				+		Маніпулятивна
					++	Альтероцентристська
					++	Конформна
			-			Індиферентна
Самоуправління у спілкуванні		+	-			Неконтрольованість комунікативних дій
Долученість		+	-			Відчуженість
Контроль		+	-			Власна безпорадність
Прийняття ризику		+	-			Пасивна життєва позиція
Життєстійкість		+	-			Байдужість
Асертивність (впевненість у собі)		+		+		Агресивність

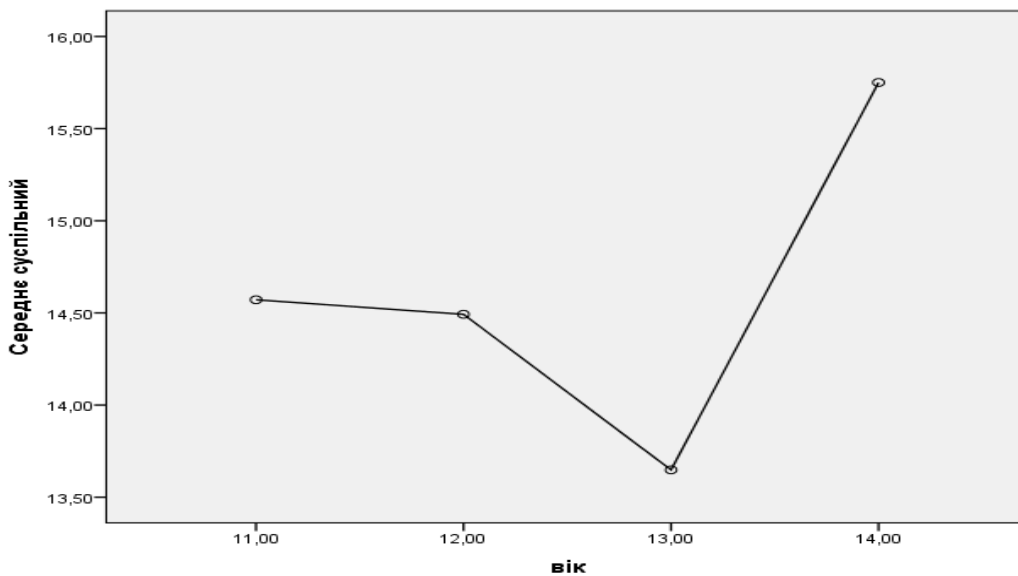
++ мах Мх; + Мх; - мін Мх

**Додаток Д**  
**Динаміка виявлення особистісних конструктів підлітків у генезі**  
**вікового періоду**

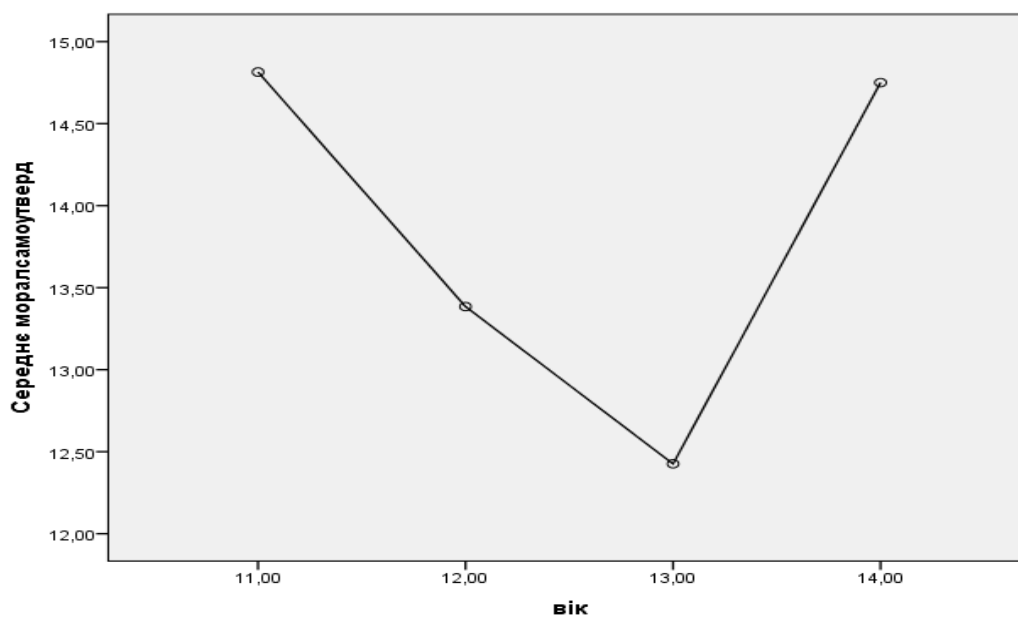
**Додаток Д.1.**

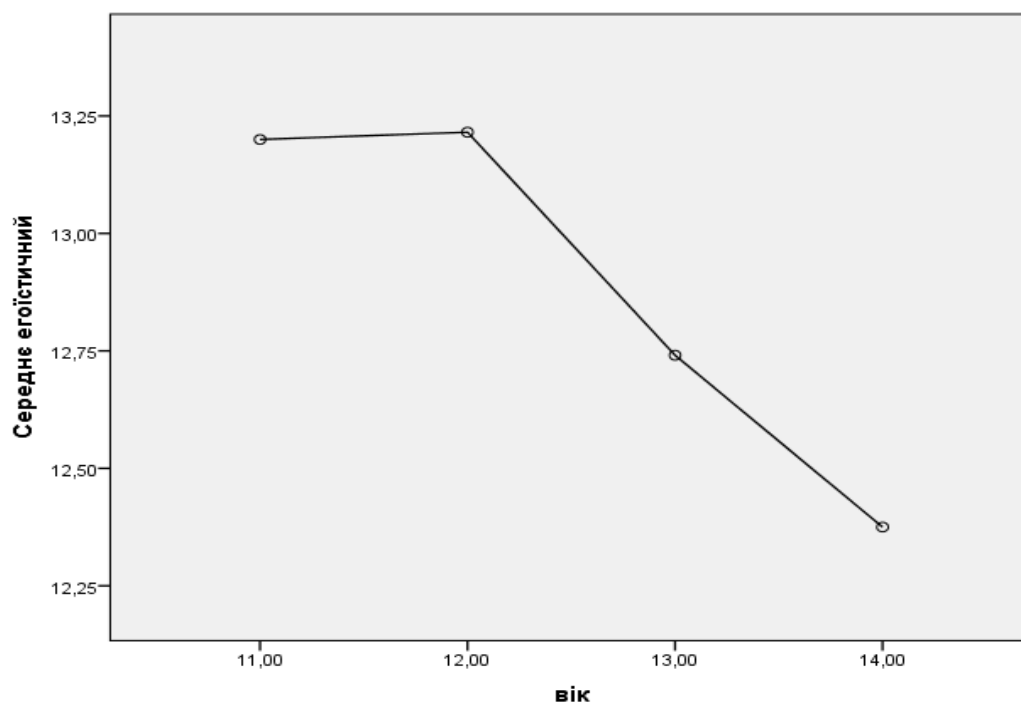
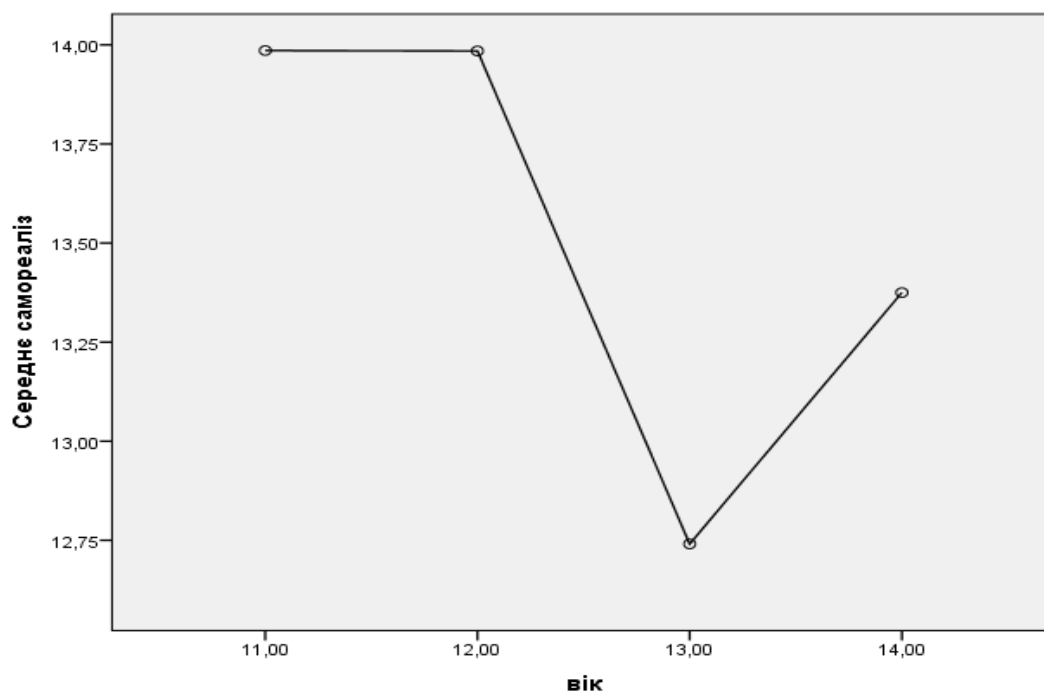
**Динаміка виявлення мотивів відповідальної поведінки у підлітків**  
**вибіркової сукупності**

**а) Суспільні мотиви**



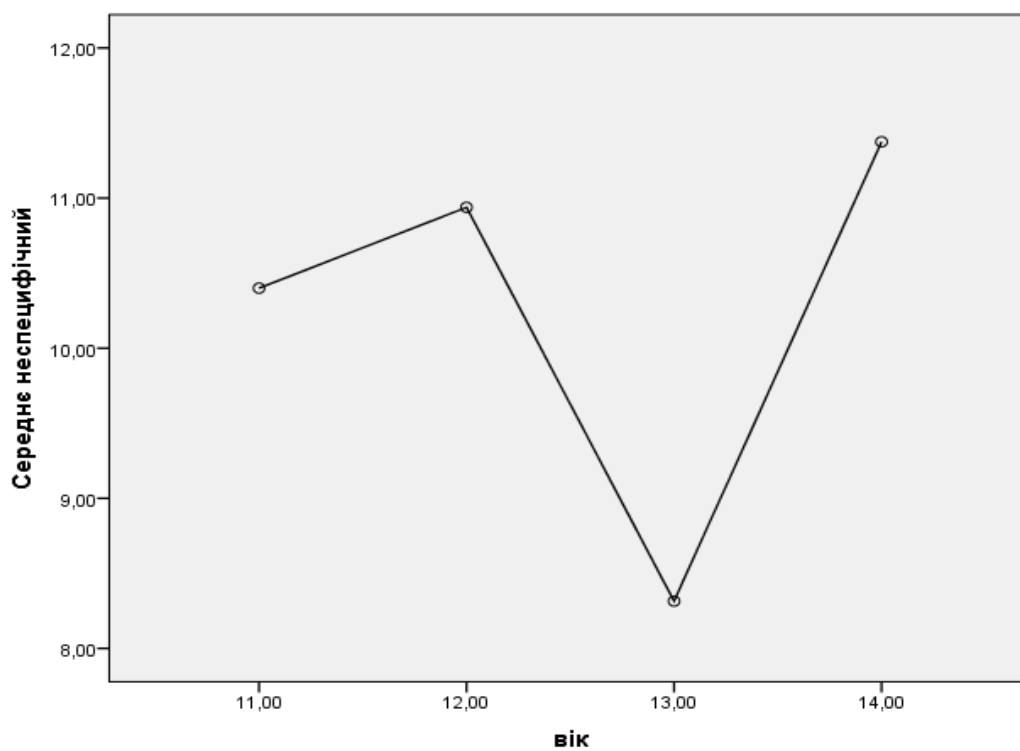
**б) Мотиви морального самоствердження**



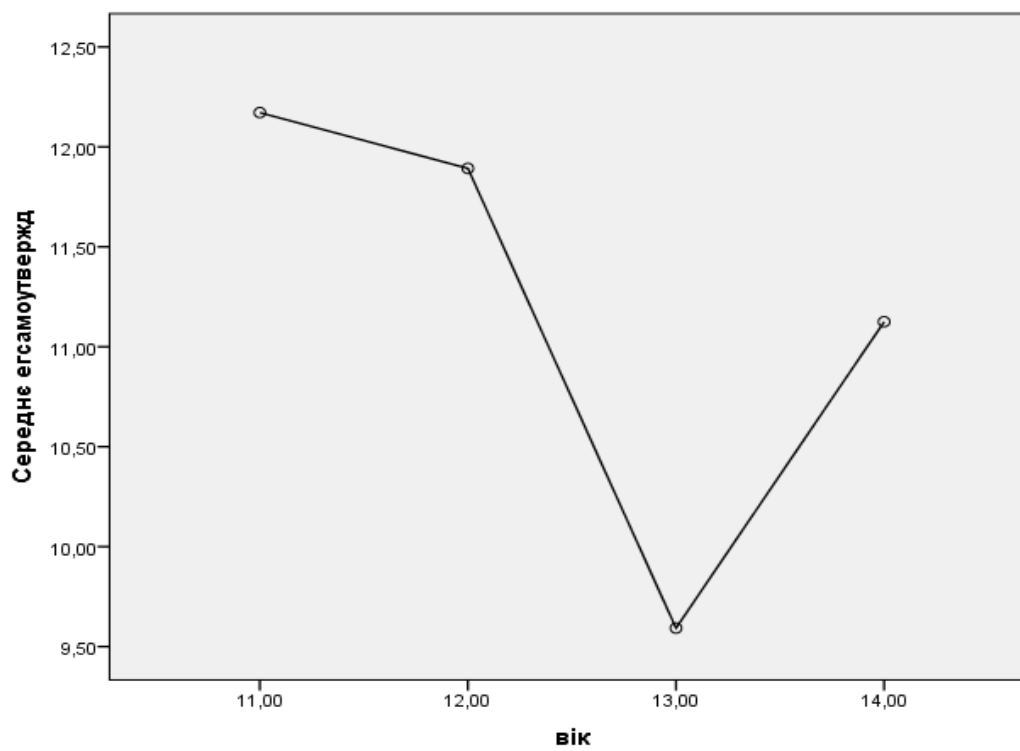
**В) Мотиви прагматичні (еґоїстичні)****Г) Мотиви самореалізації**



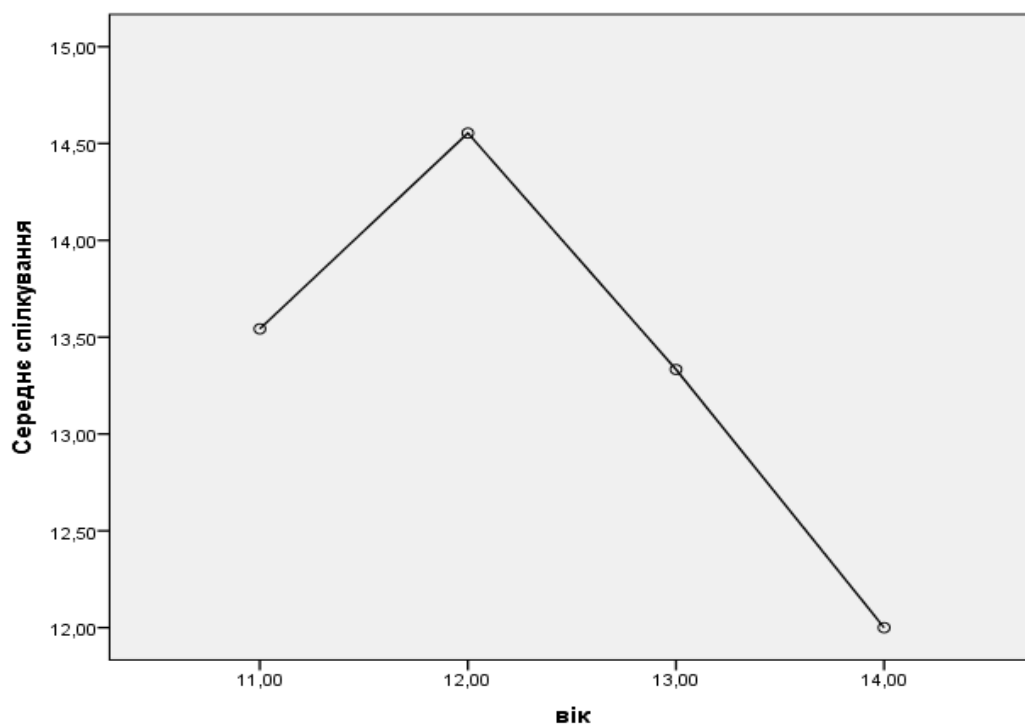
Д) *Неспецифічні мотиви*



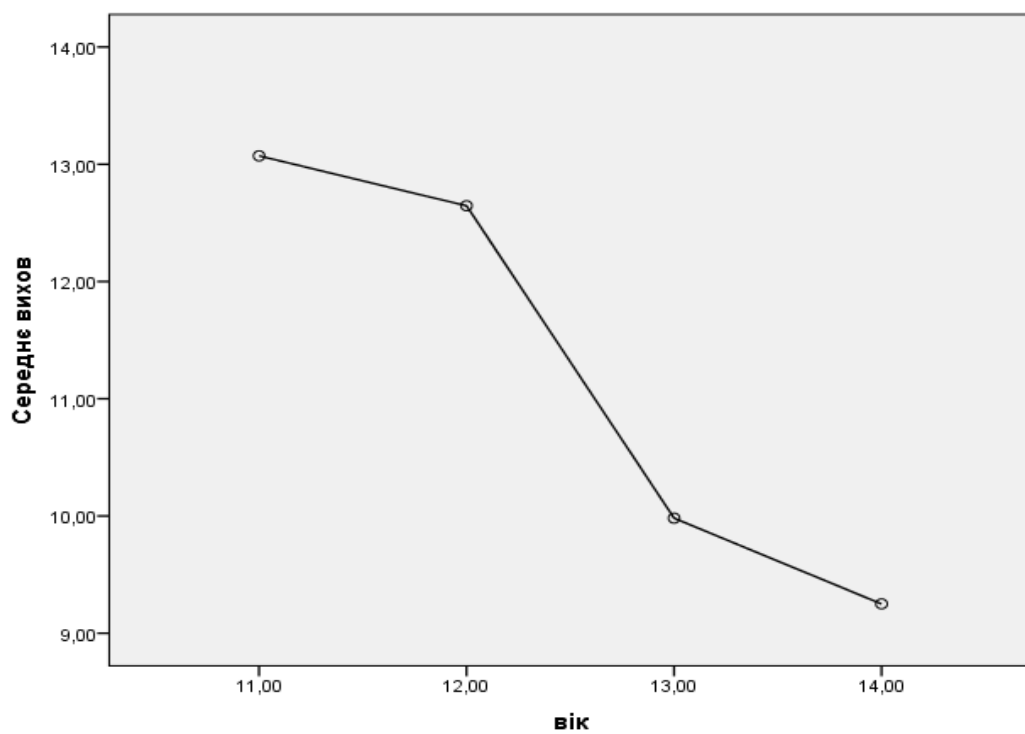
є) *Мотиви егоїстичного самоствердження*

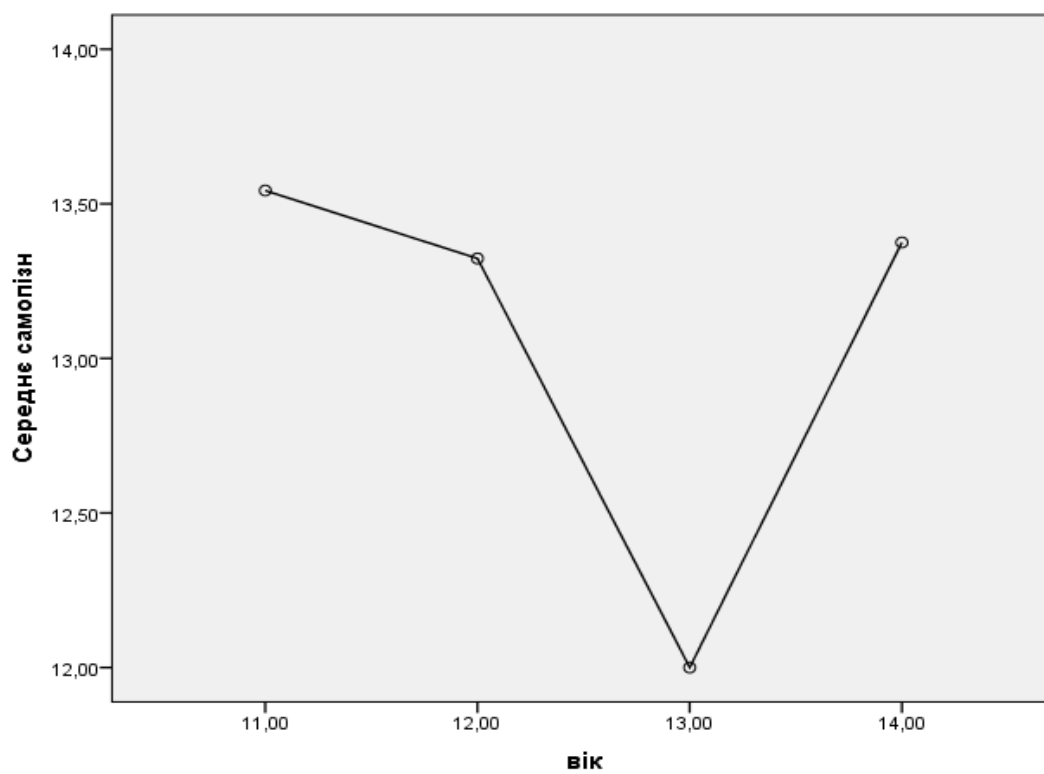


### ж) Мотиви спілкування



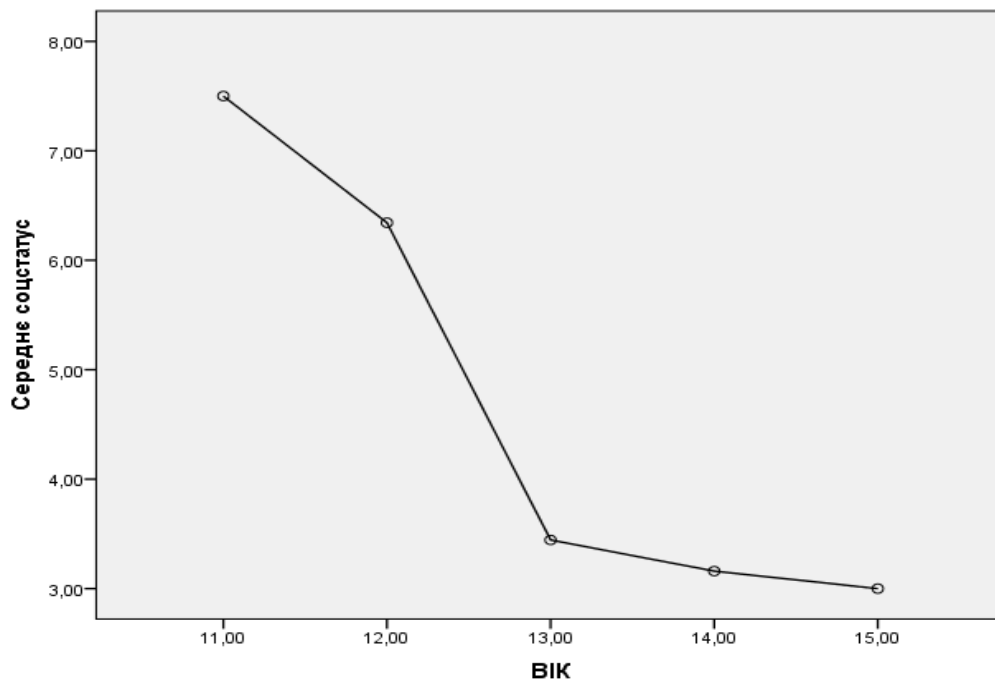
### з) Мотиви виховання інших



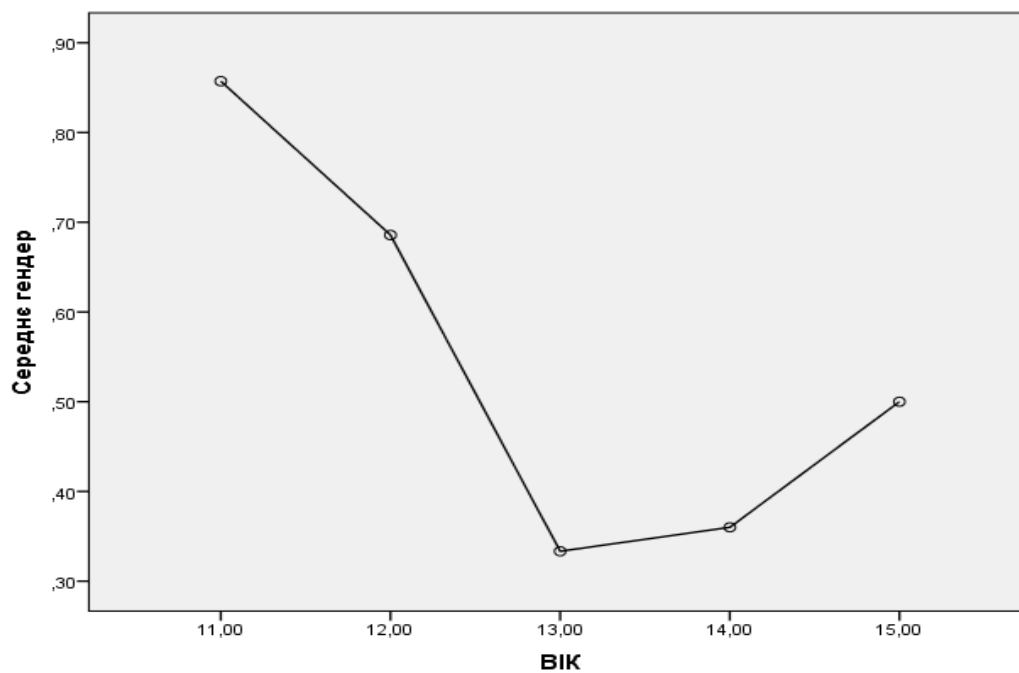
i) *Мотиви самопізнання*

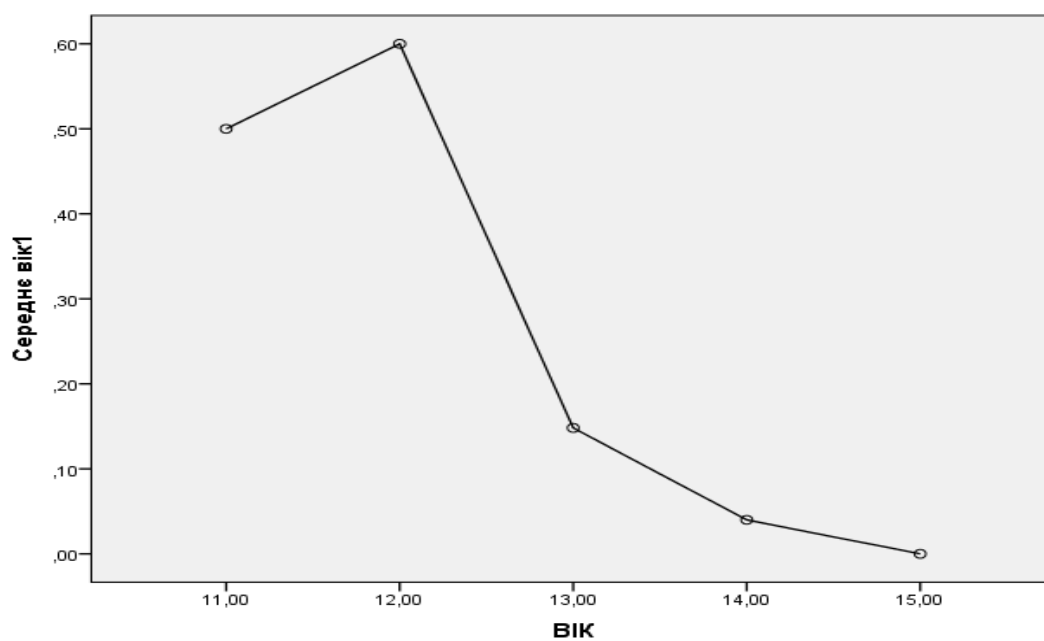
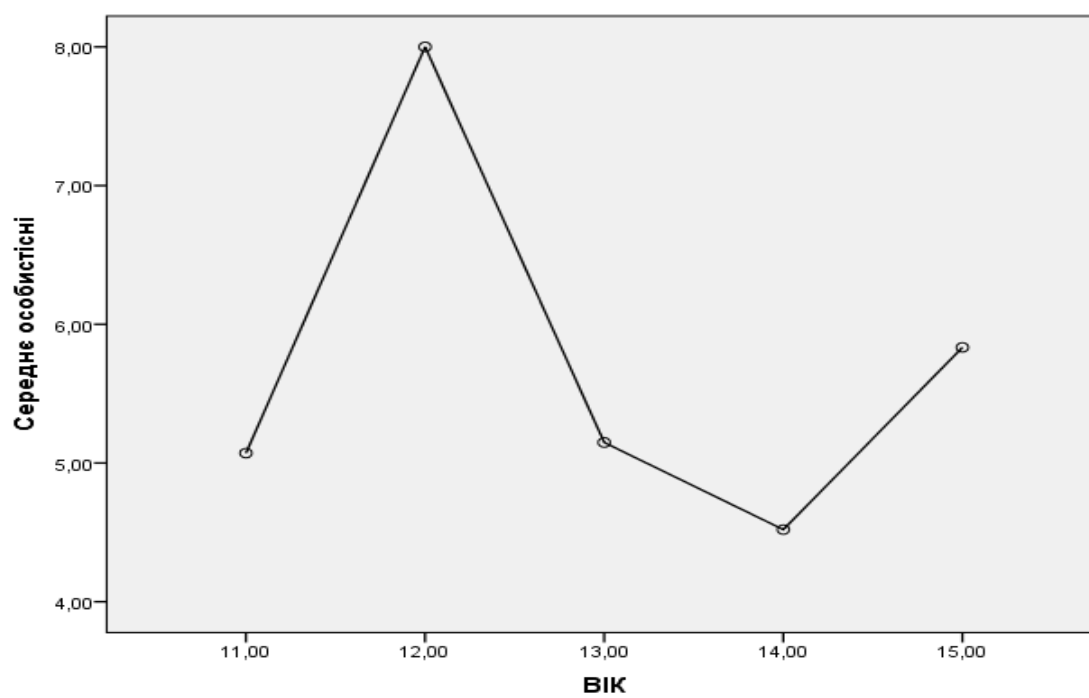
## Динаміка виявлення параметрів ментальної презентації у підлітків вибіркової сукупності

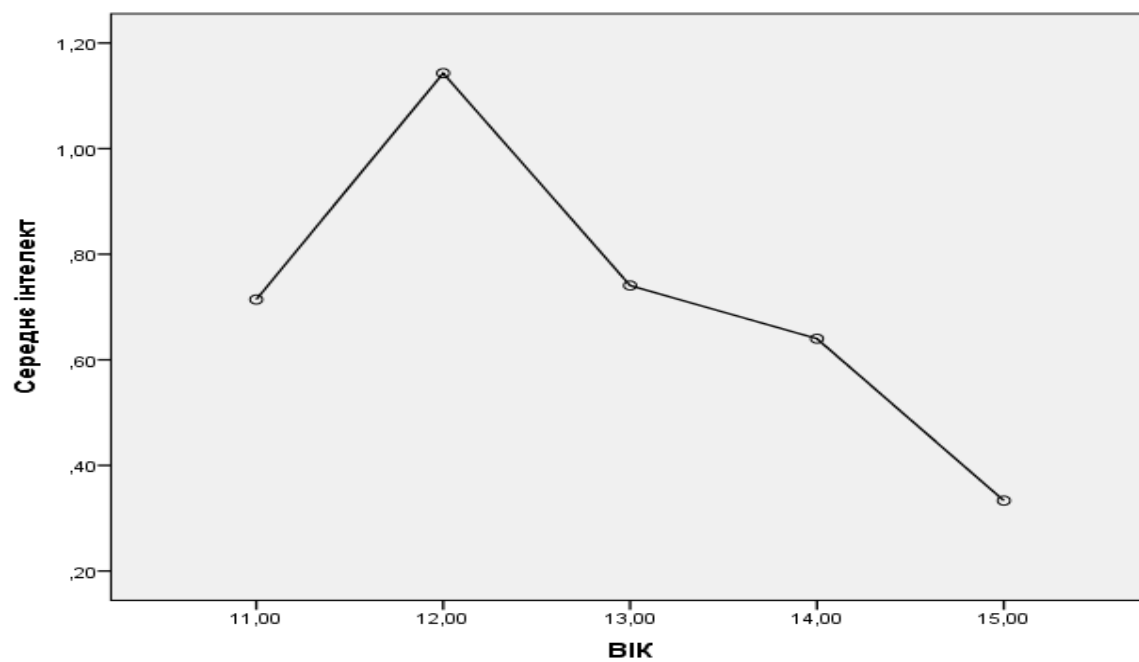
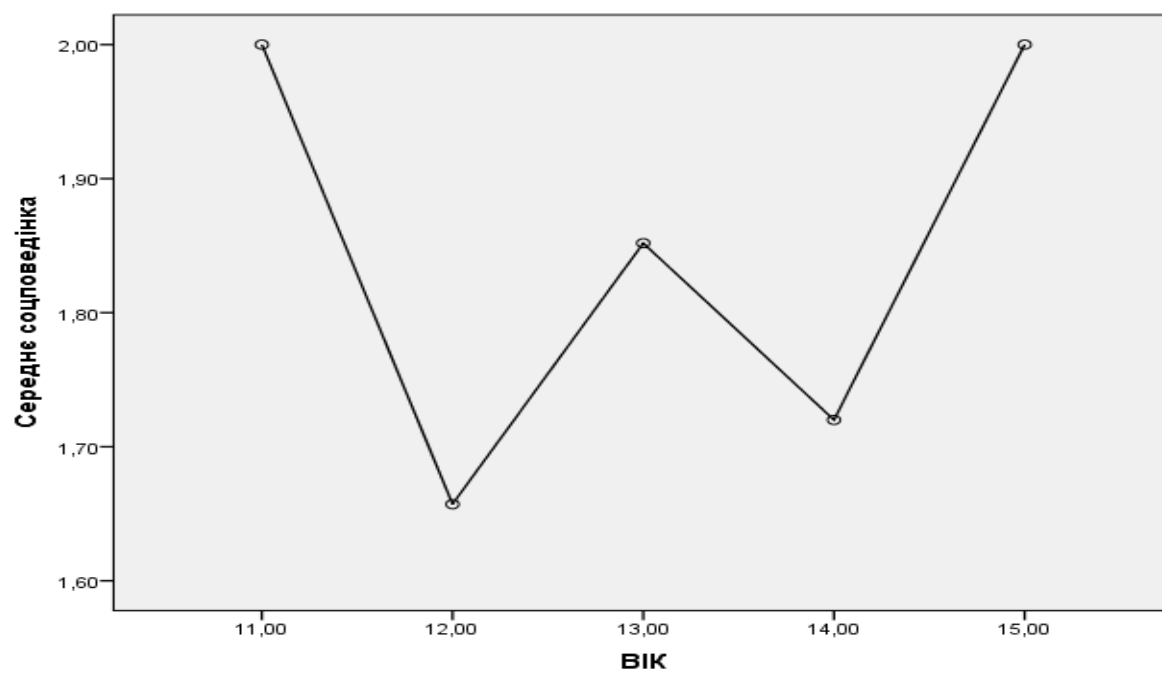
### а) Соціальний статус особистості



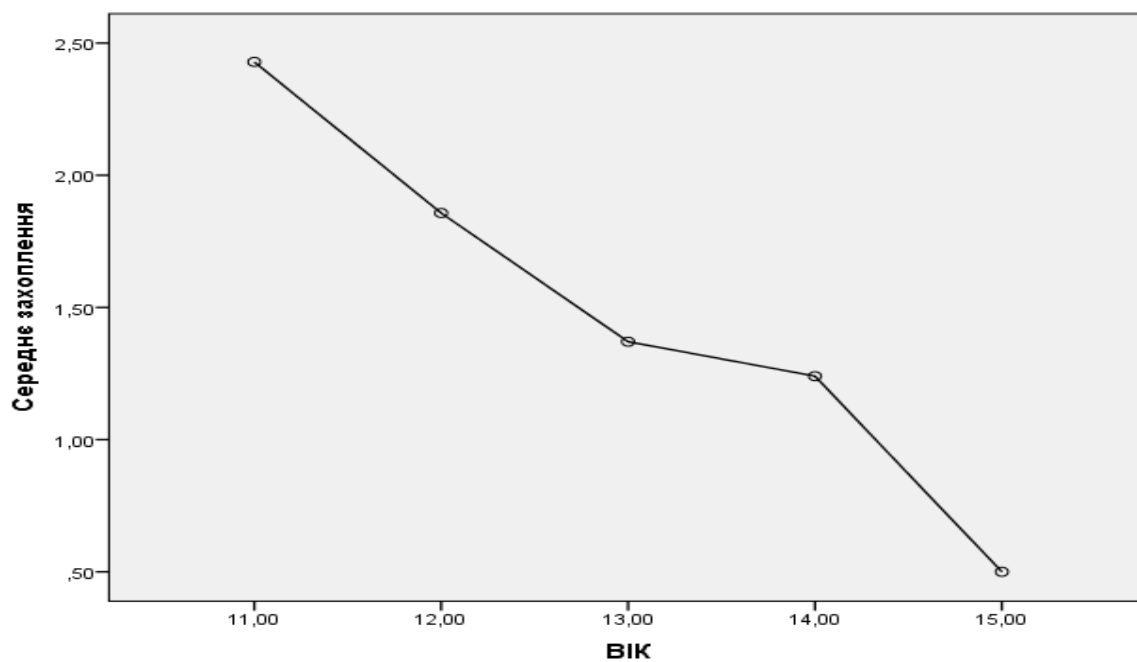
### б) Гендерні означення



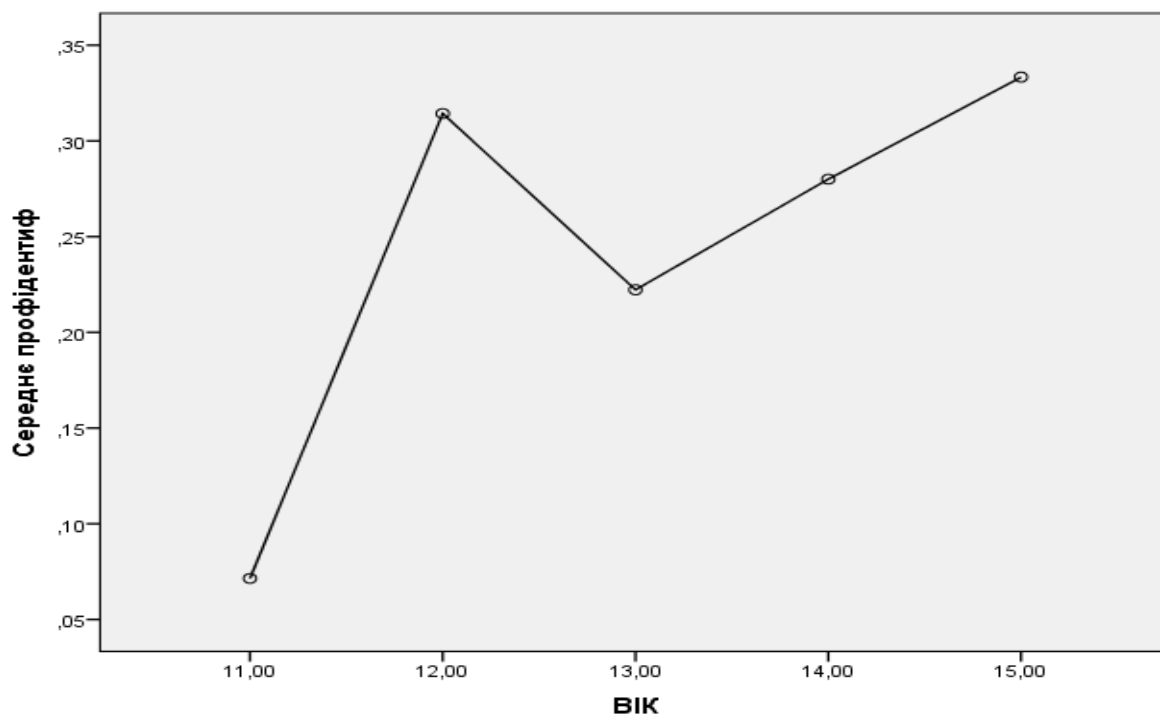
**В) Вікові ознаки****Г) Особистісні характеристики**

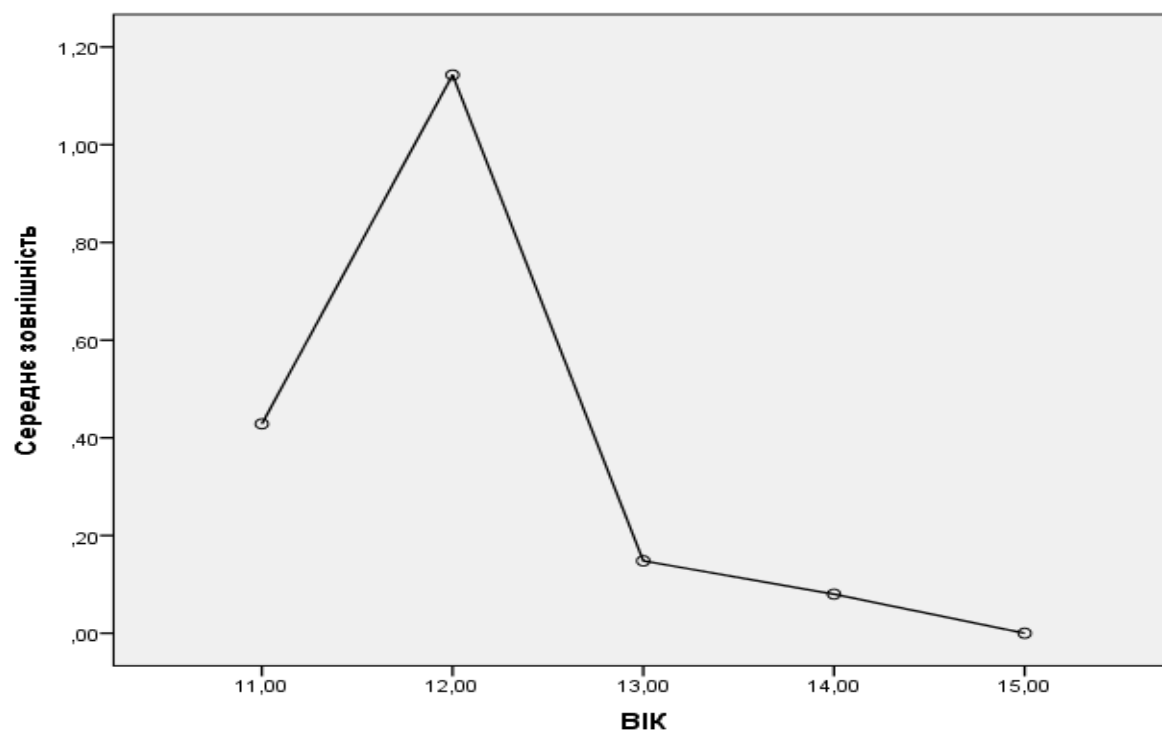
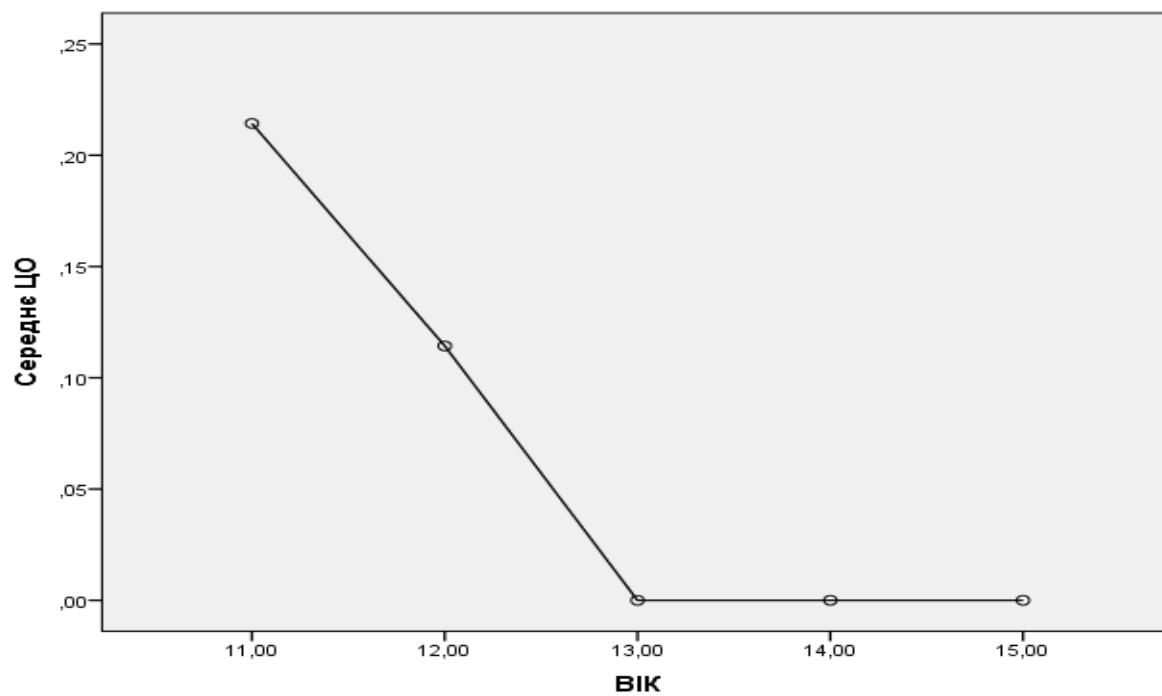
**д) Інтелектуальні ознаки****є) Соціальна поведінка**

**ж) Інтереси, захоплення**



**з) Напрями професійної ідентифікації**

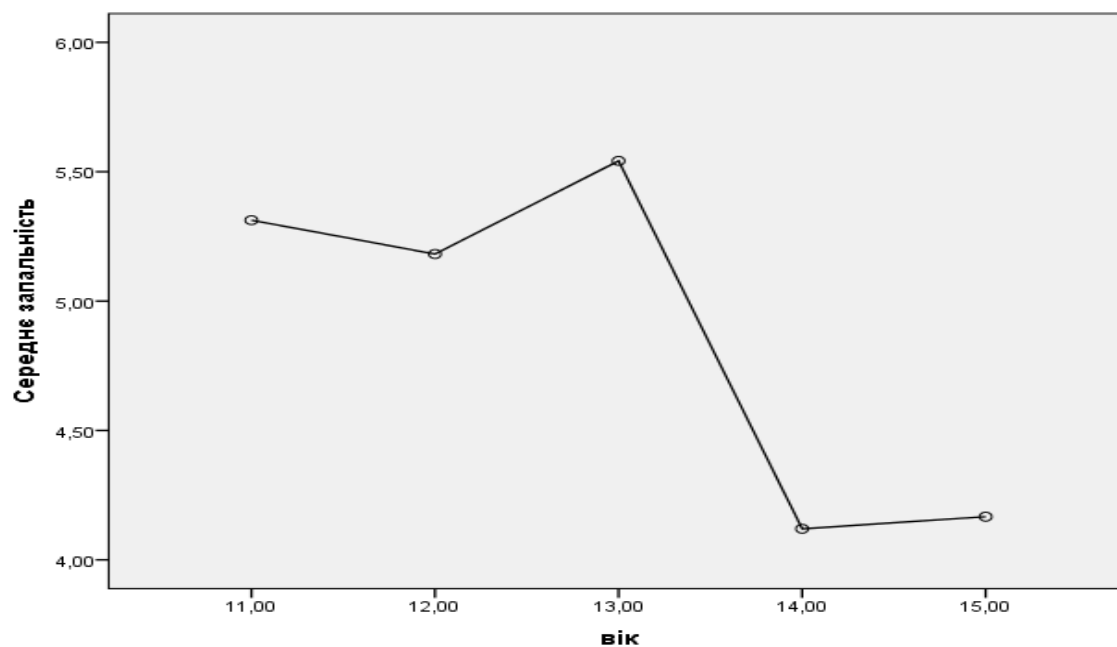


**і) Зовнішність****к) Ціннісні орієнтації особистості**

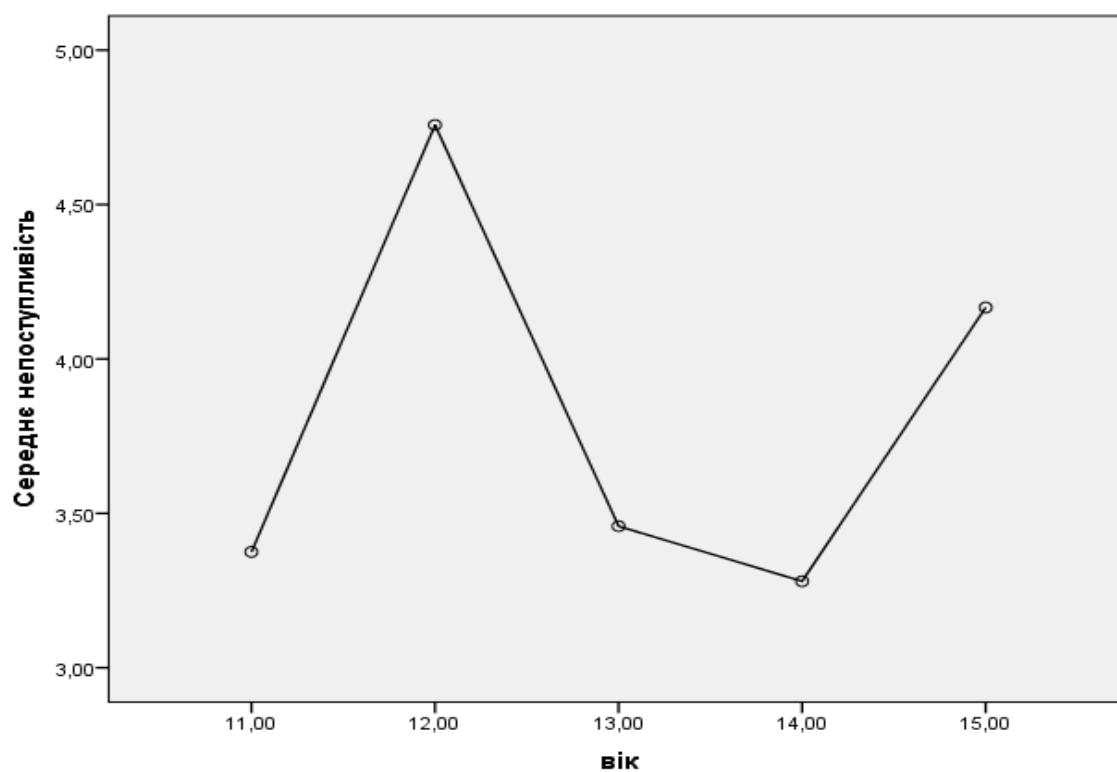


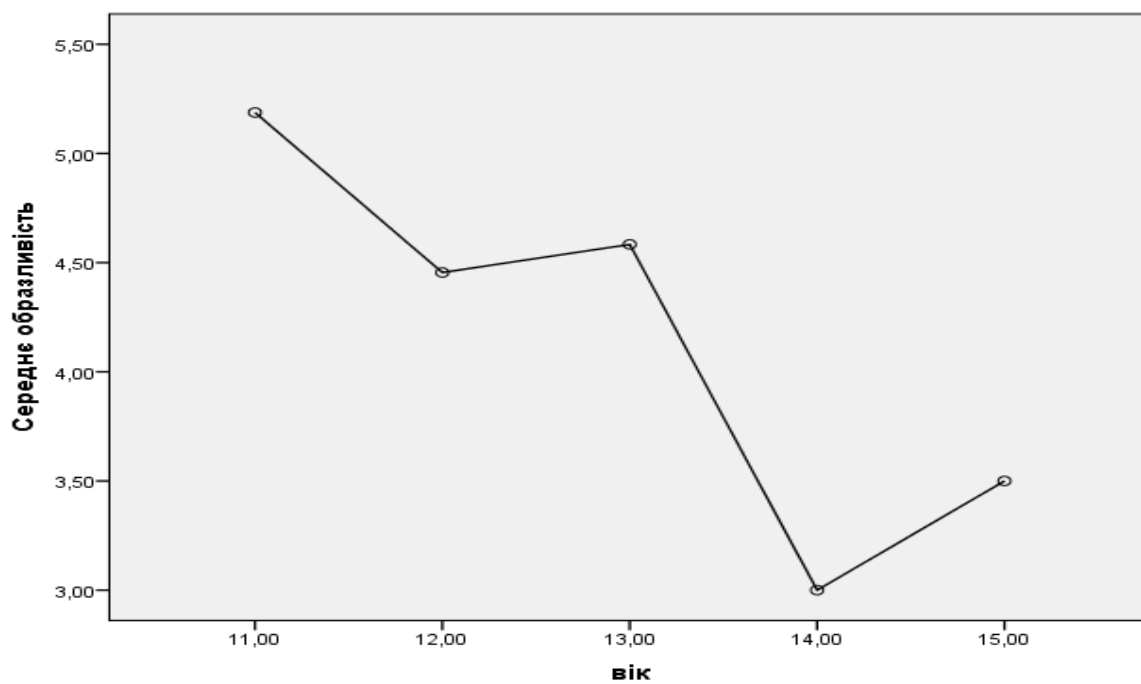
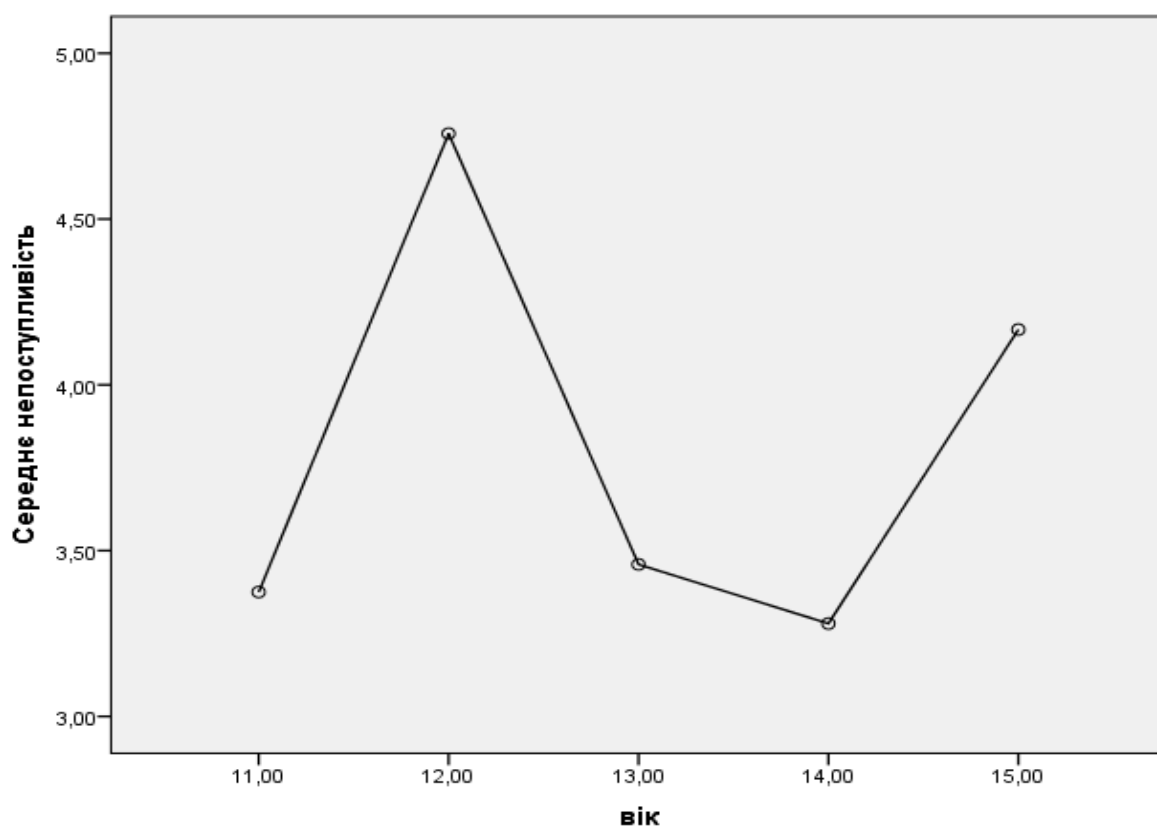
### Динаміка виявлення параметрів особистісної агресивності і конфліктності у підлітків

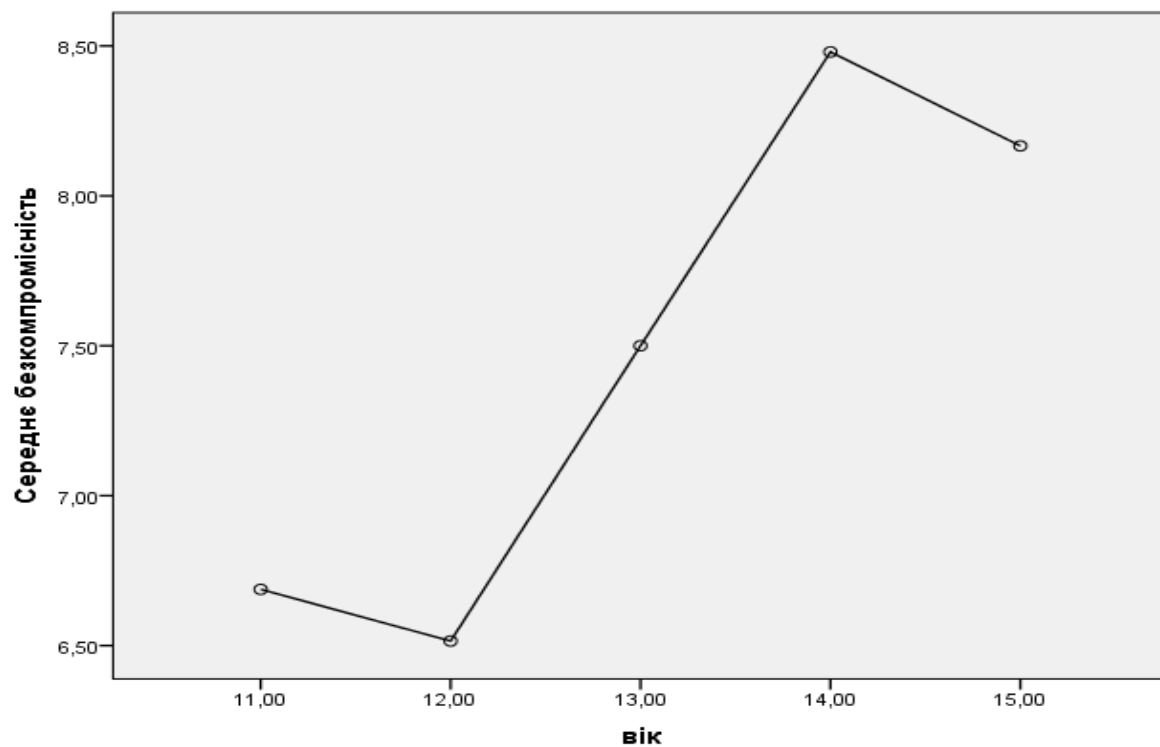
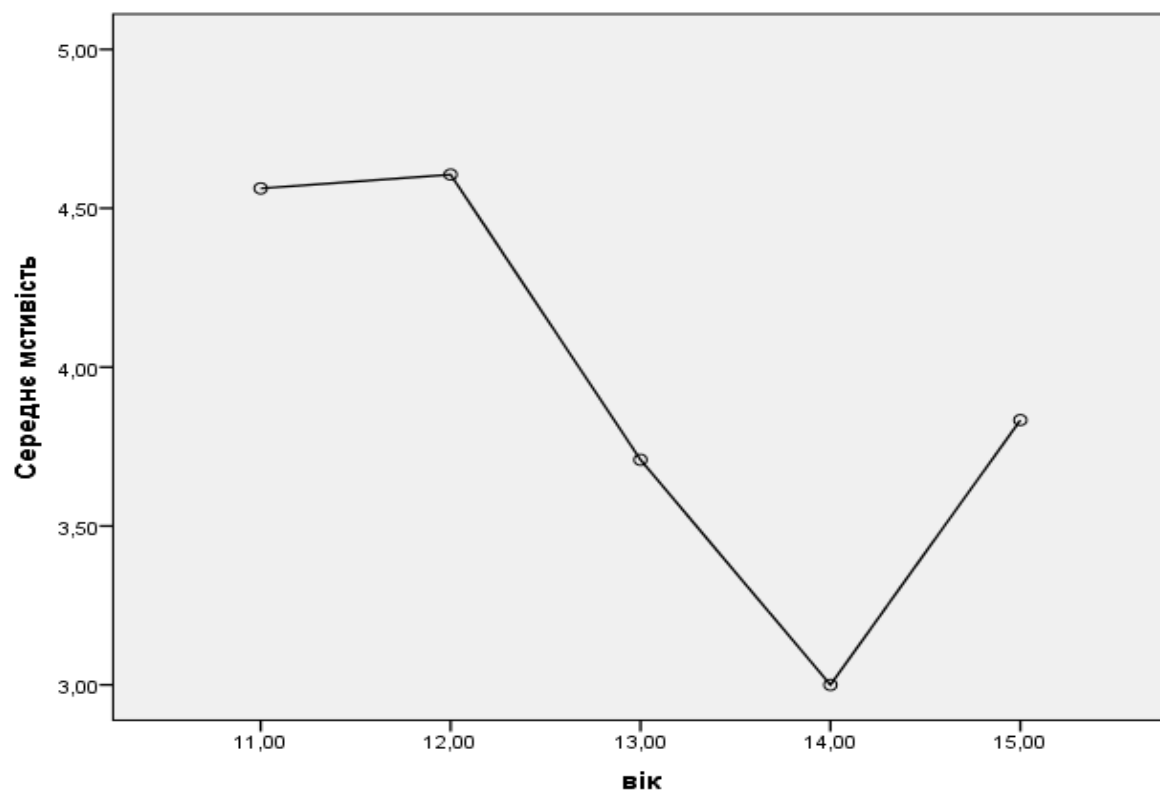
#### а) Запальність



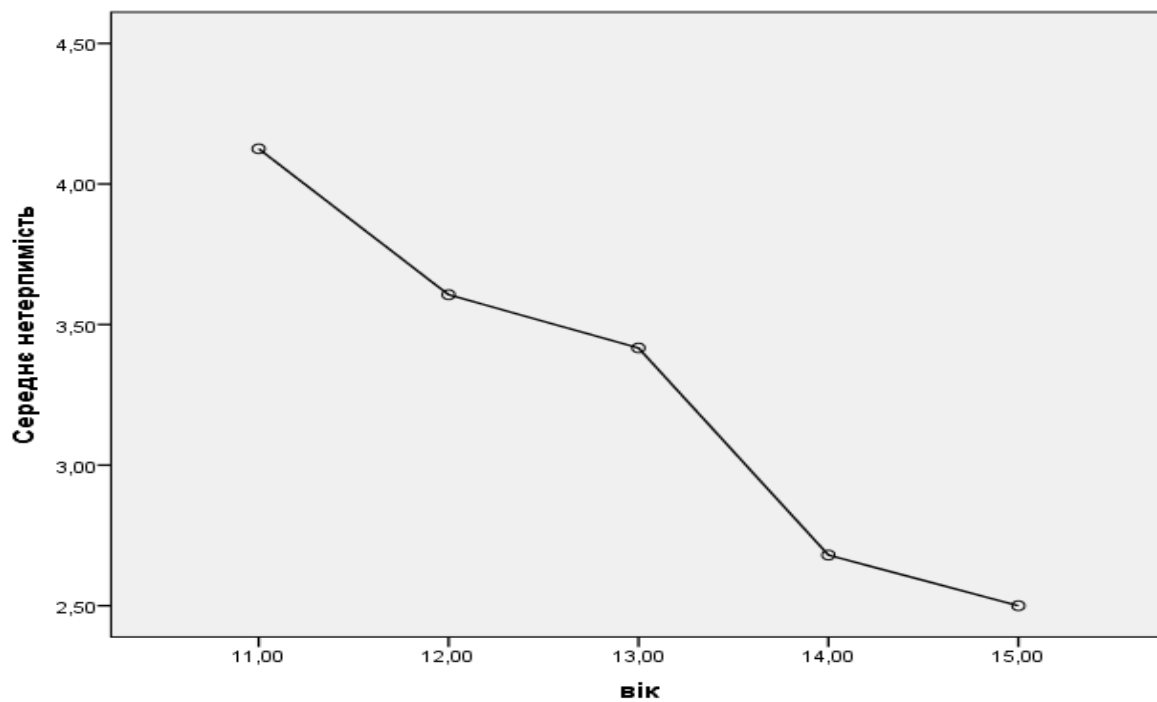
#### б) Наступальність



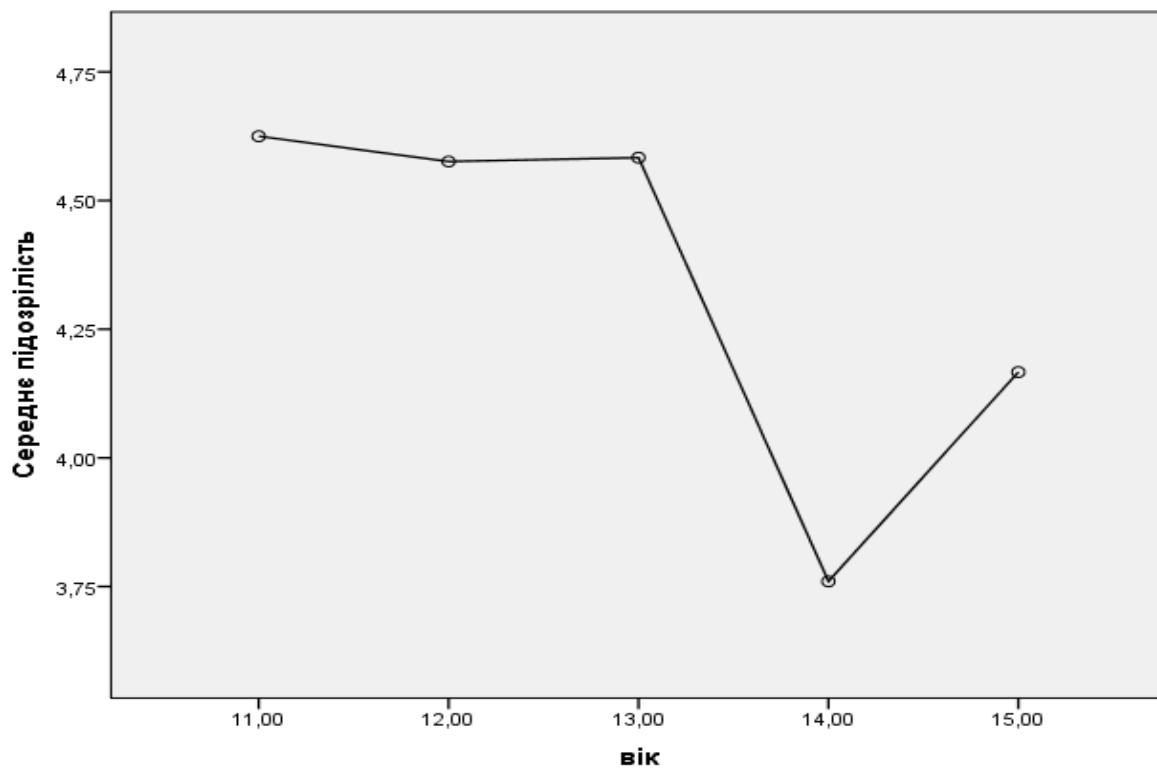
**в) Уразливість****г) Непоступливість**

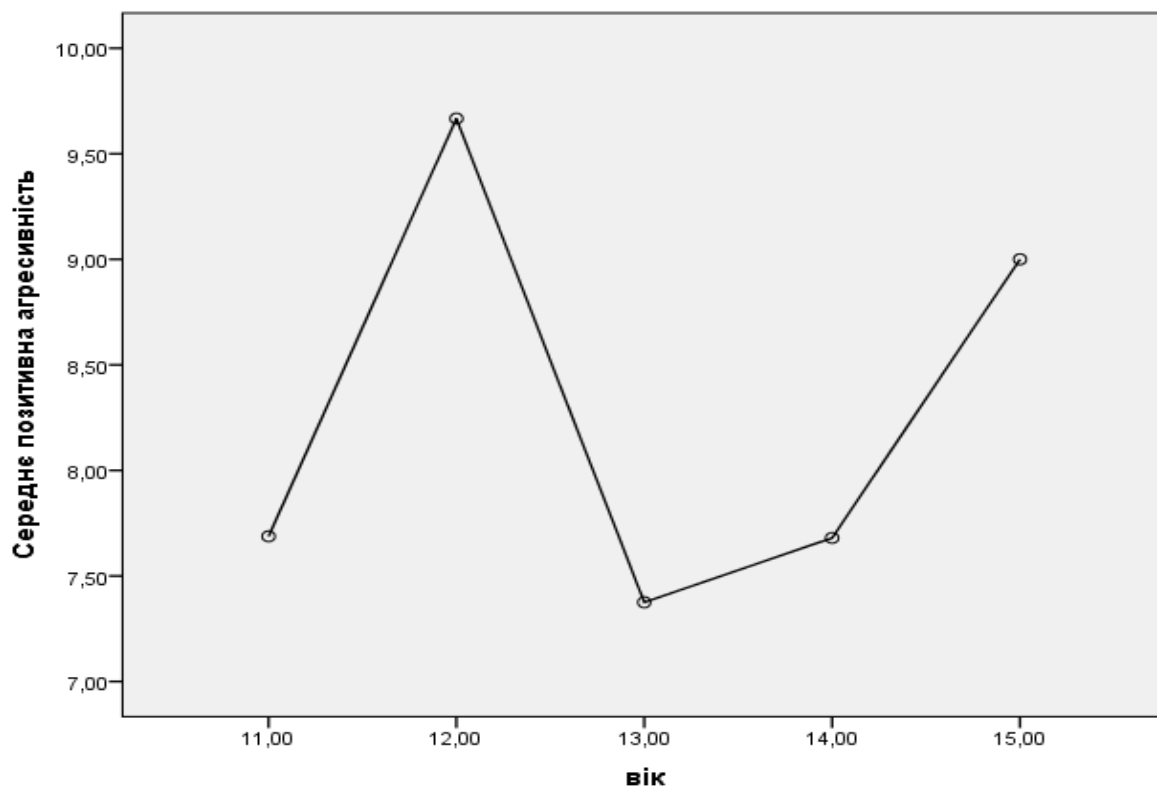
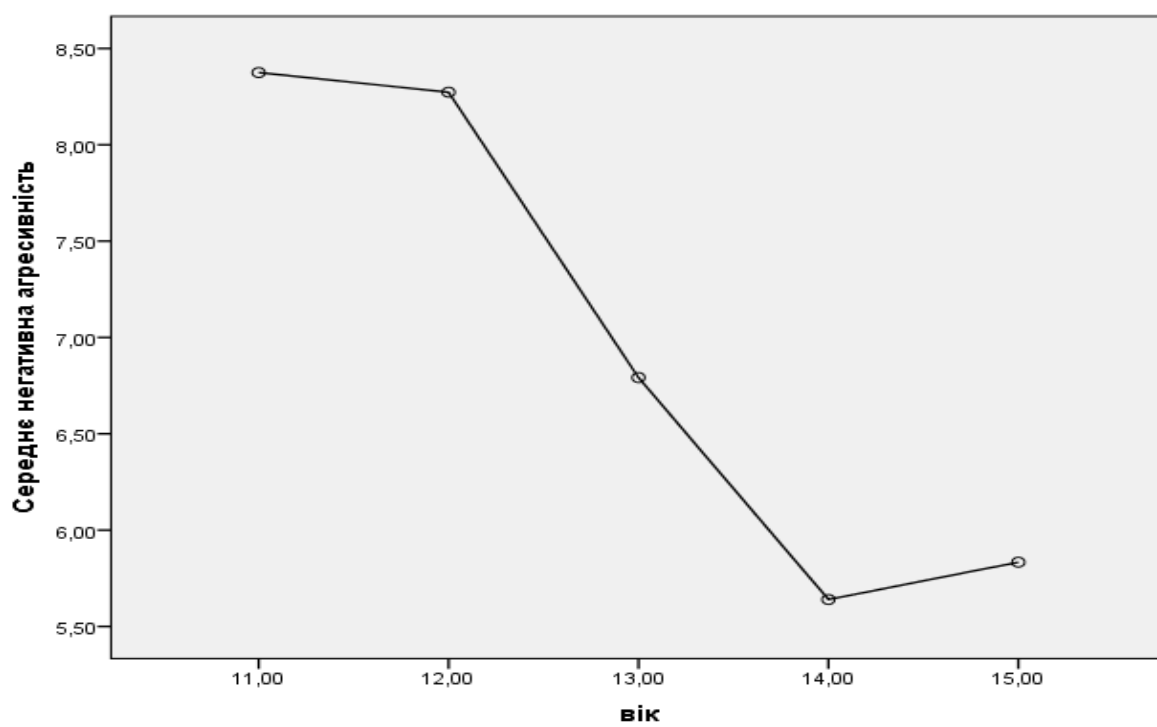
**д) Безкомпромiснiсть****е) Мстивiсть**

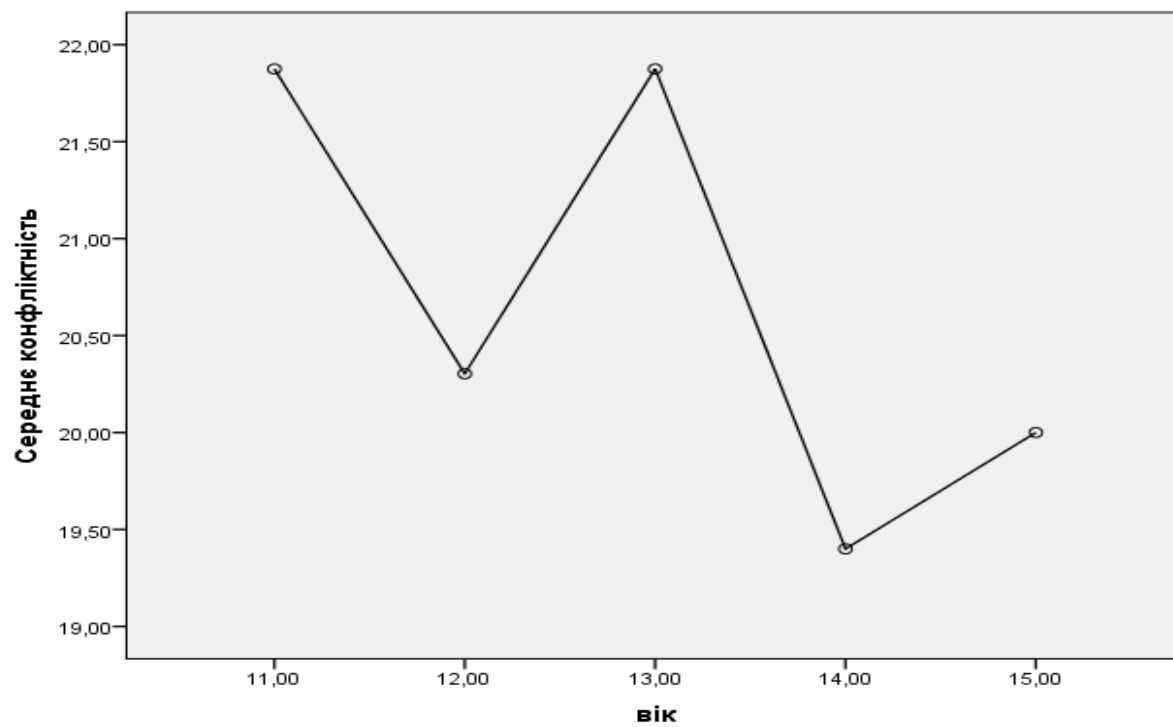
### ж) Нетерпимість



### з) Підозріливість

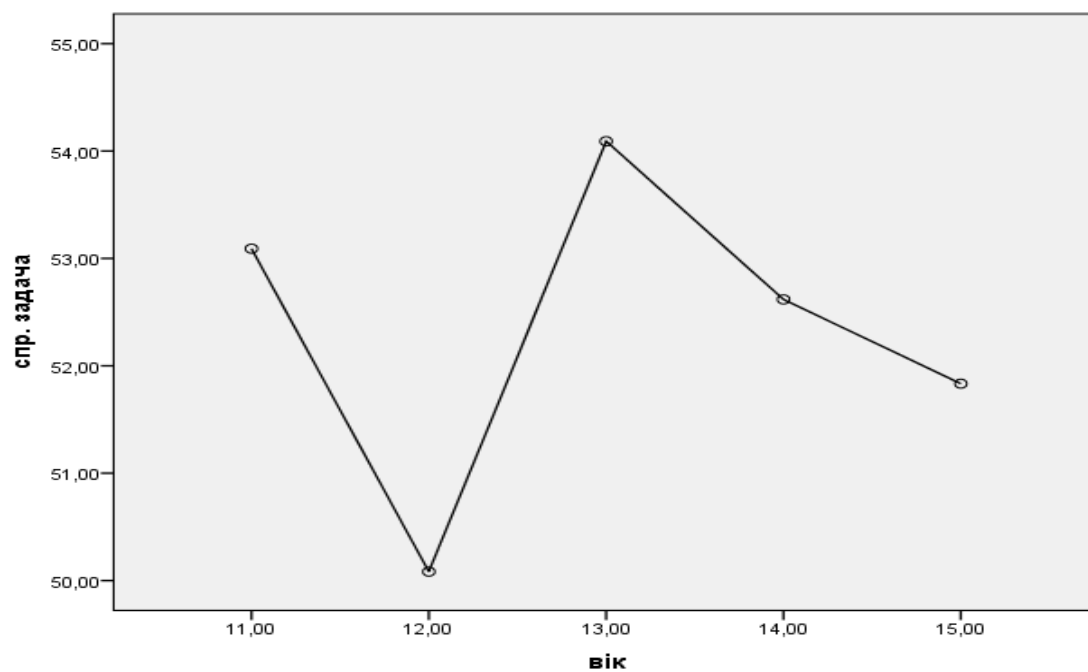


*і) Позитивна агресивність**к) Негативна агресивність*

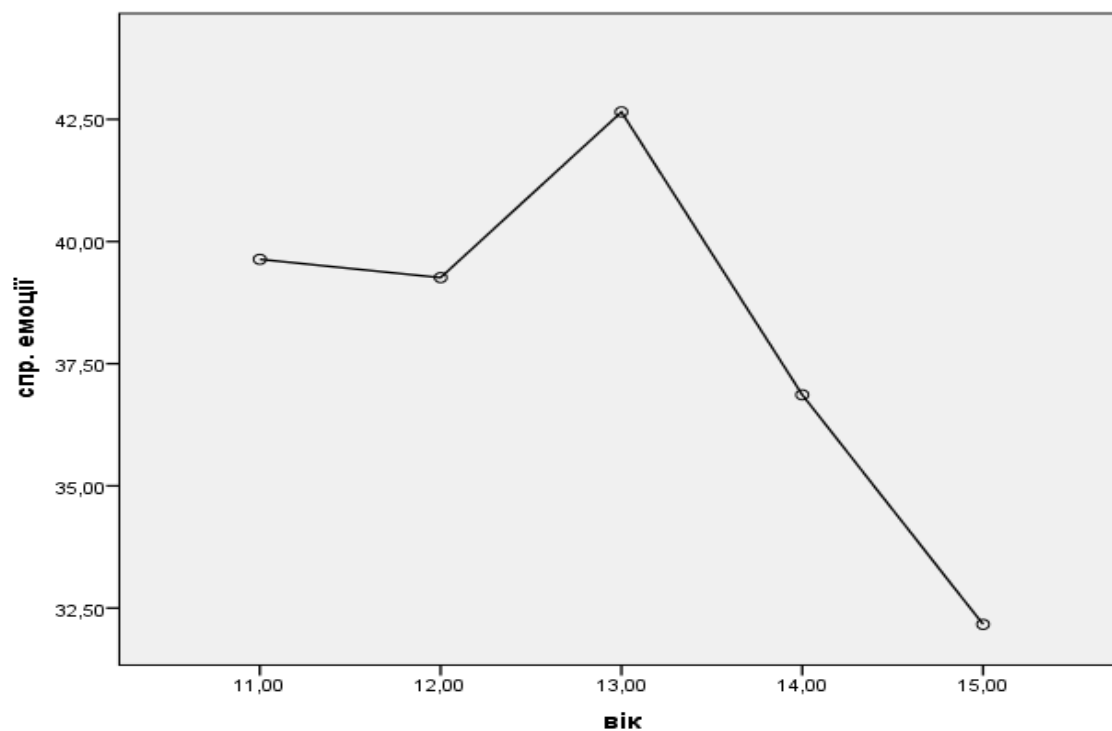
**л) Конфліктність**

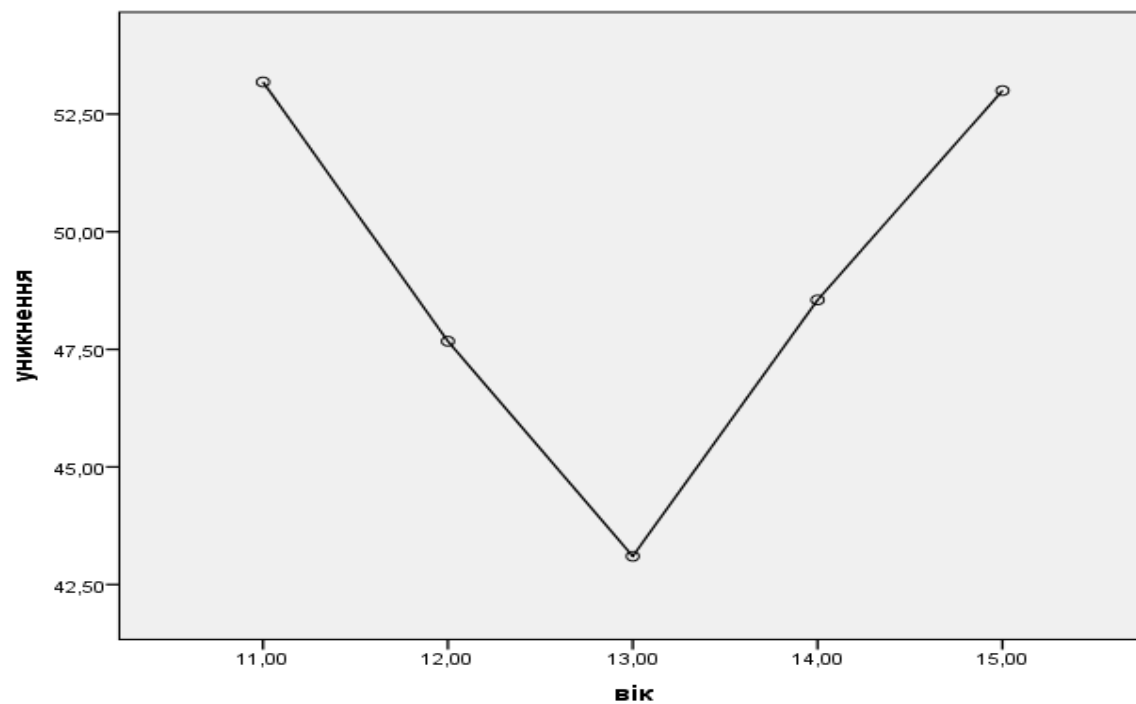
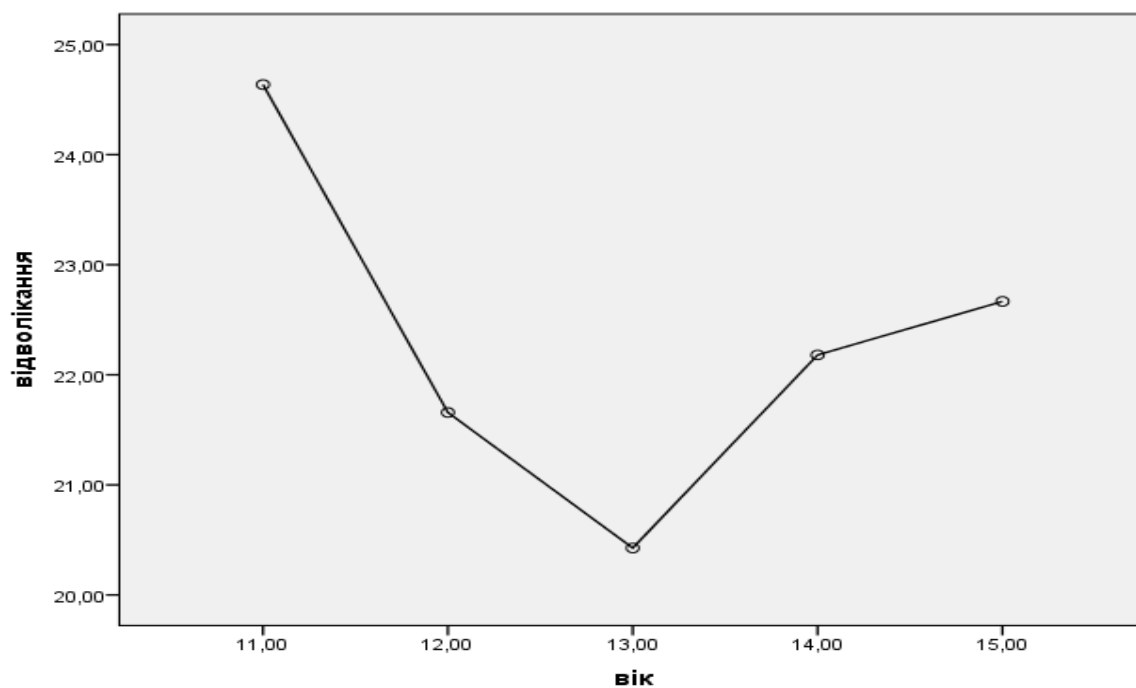
## Динаміка виявлення копінг-стратегій поведінки у підлітковому віці

## а) Орієнтованість на вирішення задач

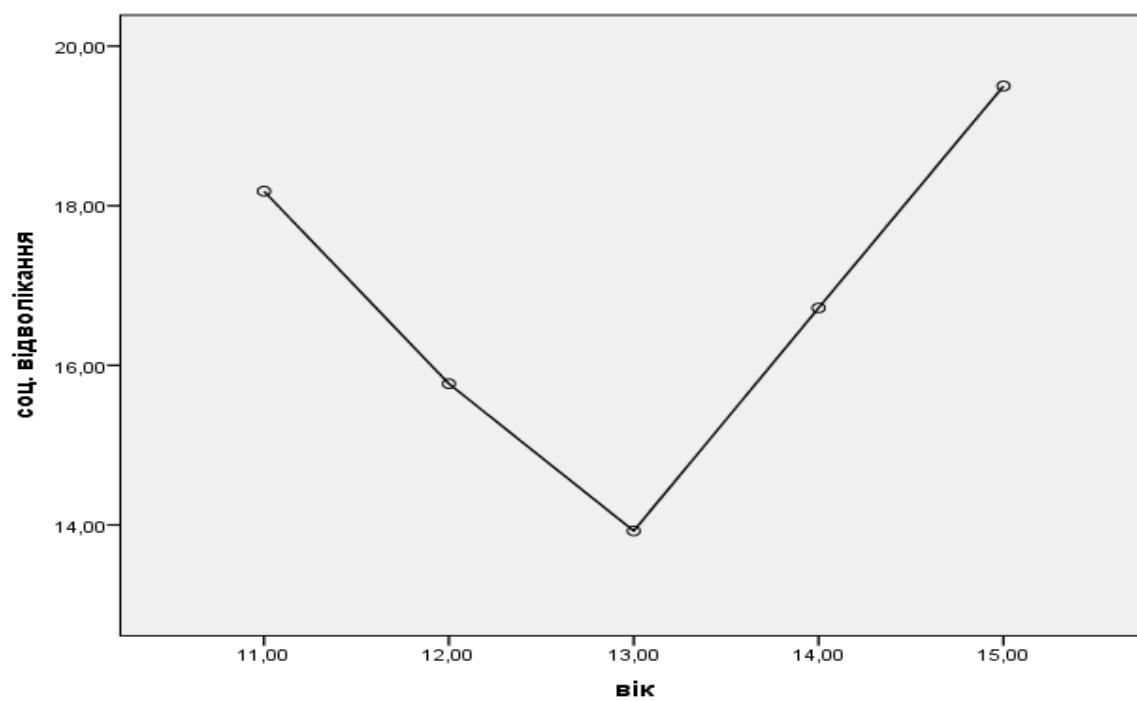


## б) Орієнтованість на емоції



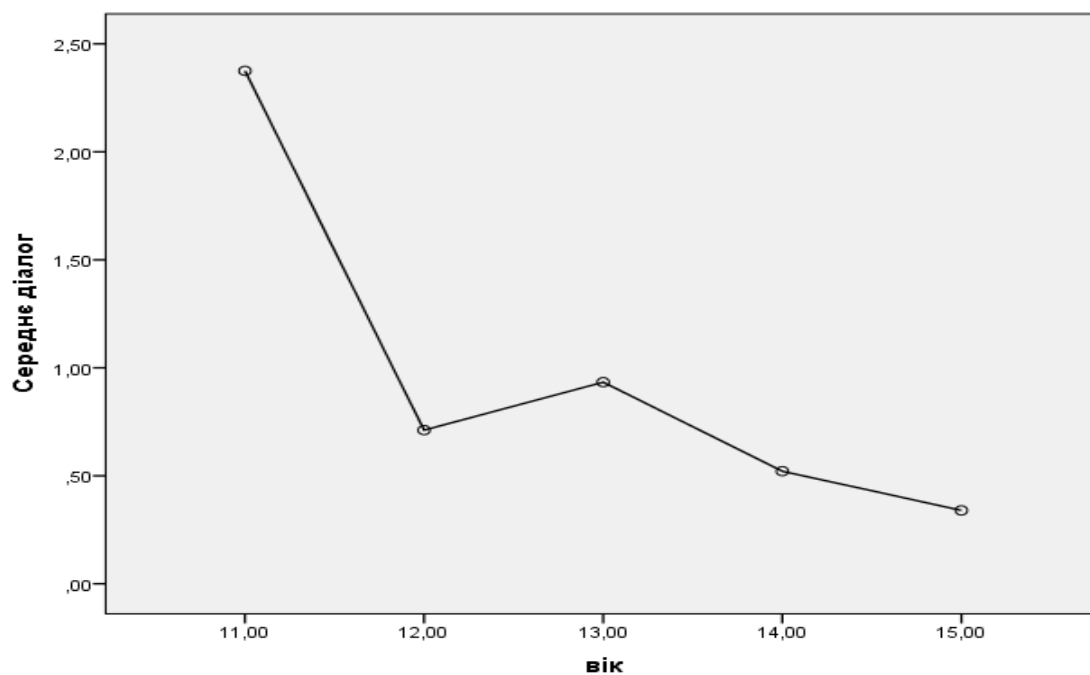
***в) Орієнтованість на уникнення проблем******Субшкала відволікання***



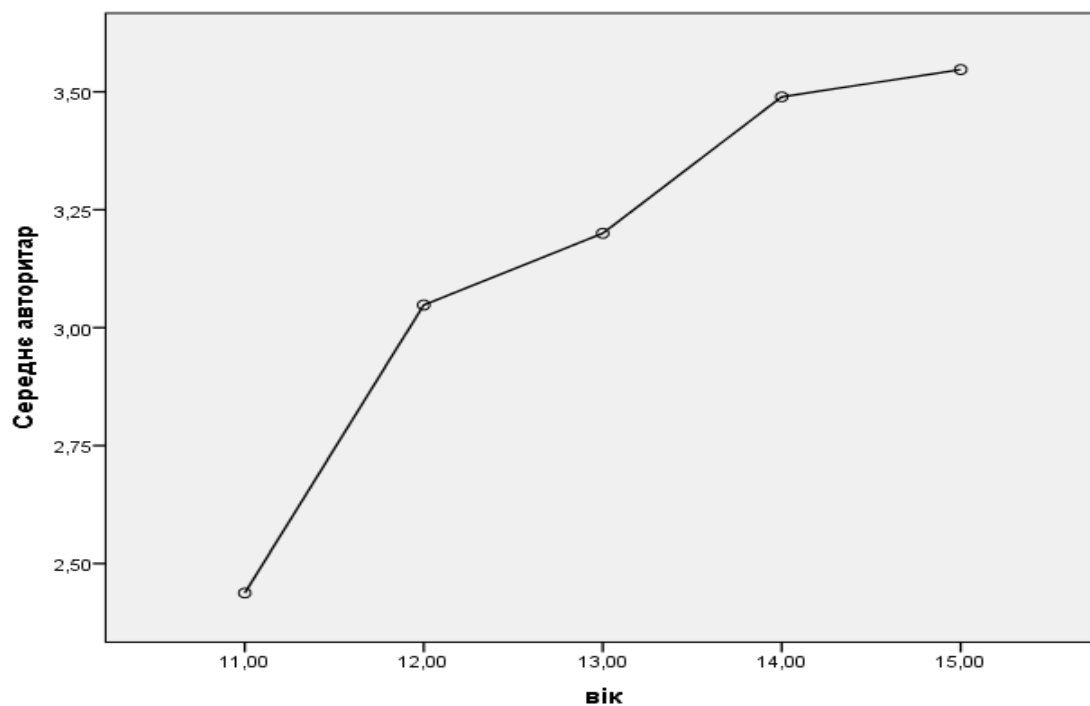
*Субшкала соціального відволікання*

## Динаміка виявлення спрямованості у спілкуванні підлітків

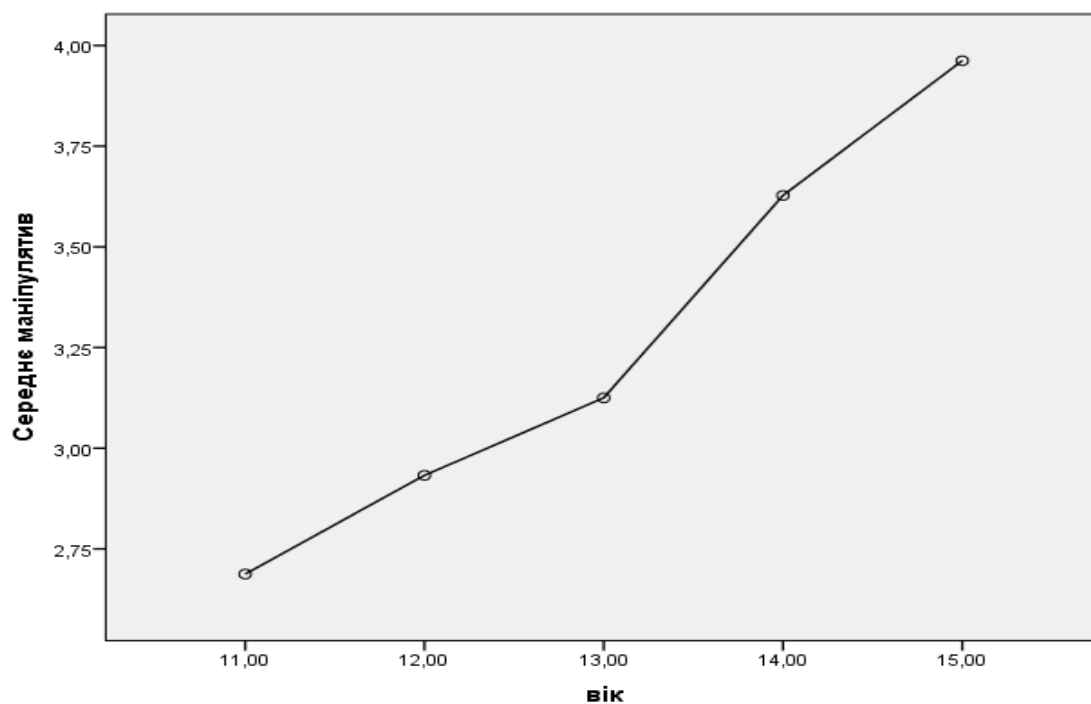
## а) Діалогічна спрямованість



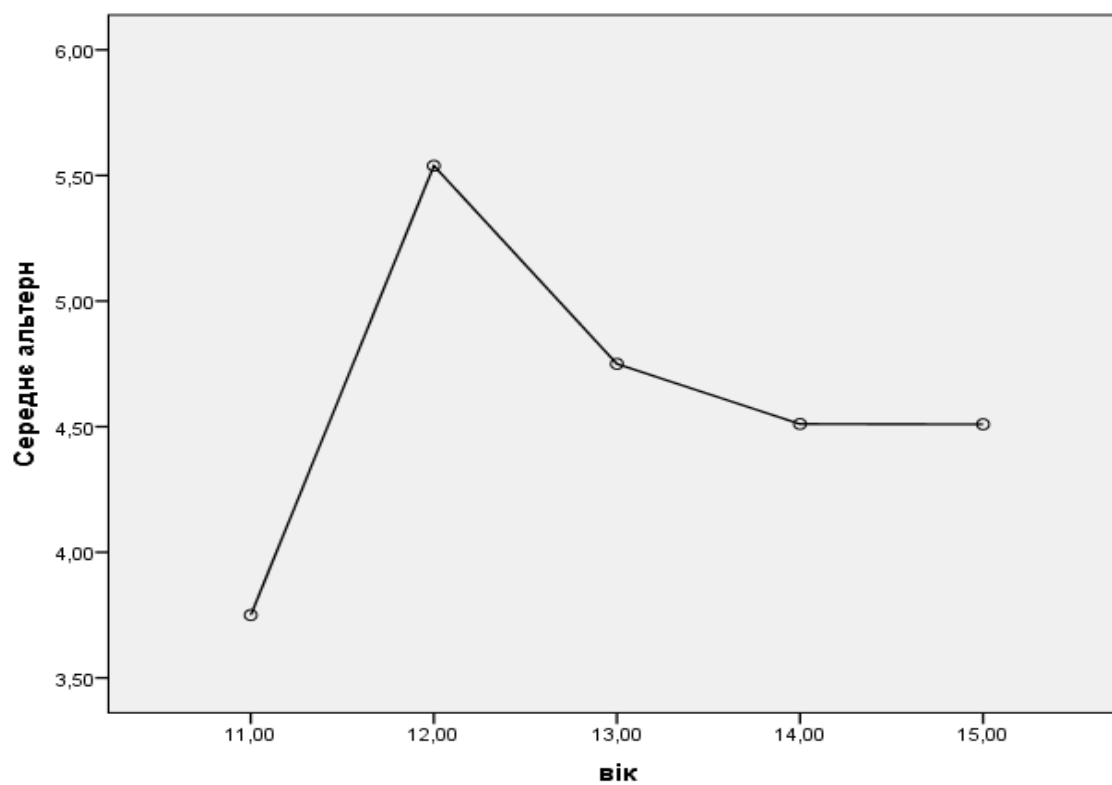
## б) Монологічна спрямованість авторитарного типу



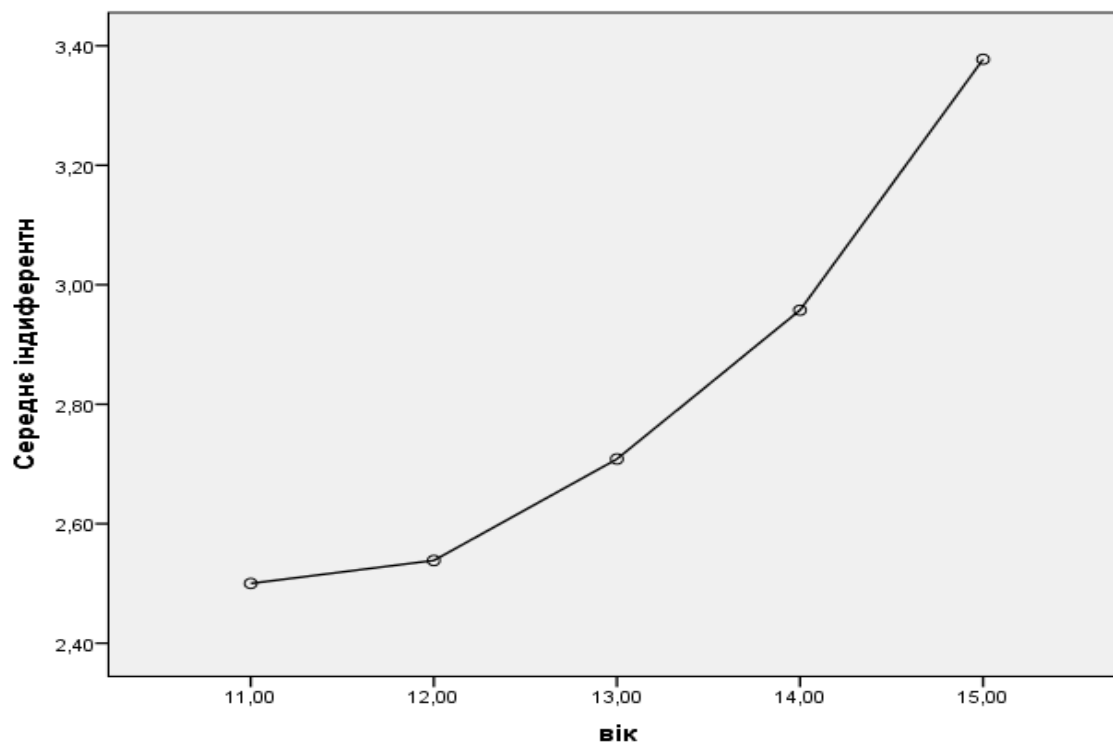
*в) Монологічна спрямованість маніпулятивного типу*



*г) Монологічна спрямованість альтероцентристського типу*



*є) Монологічна спрямованість індивідуального типу*



## Співставлення розвивального потенціалу гуманістичних моделей освіти

Модель освіти	Автори	Мета педагогічного впливу
Модель навчання, центрованого на учневі	К.Роджерс	<b>Фасилітація</b> осмисленого учіння: визнання значущості для кожної особистості здатності до вільного вибору і відповідальності за його наслідки, радість навчання як творчості
«Школа діалогу культур»	В.С.Біблер, С.Ю.Курганов	<b>Відповідальна свобода самоздійснення</b> учня та учителя (суб'єктів діалогу культур) в освітньому просторі у контексті зіткнення і узгодження «голосів культур» (В.С.Біблер), що розбивають межі свого часу і розкривають свої можливості у відкритій цілісності життєвого простору особистості.
Рефлексивно-гуманістична психологія співтворчості	С.Ю.Степанов, І.М.Семенов	<b>Розвиток досвіду смислотворчості</b> як форми накопичення і концентрації потенціалу суб'єктів педагогічного процесу у соціокультурному вимірі співтворчості. Пошук екзистенційних смислів життєтворчості, їх трансформація і рефлексія як механізм творення досвіду власного життя і її культурного, духовного смислу
Модель рефлексивно-діалогічної взаємодії	Г.І.Давидова, І.М.Семенов	<b>Розвиток рефлексивно-творчого потенціалу особистості</b> та комунікативно-інформаційних способів адекватного діалогічного спілкування із партнерами по соціально значущим інтеракціям (подієва взаємодія)
Компетентнісна освітня парадигма	І.О.Зимня, Є.І.Ісаєв, В.А.Сластьонін, В.І.Слободчиков, А.В.Хуторський та ін.	Формування у навчальному процесі (через вирішення професійних і соціальних задач) необхідних особистісних якостей, що зумовлюють <b>здатність самостійно вирішувати проблеми у різних сферах і видах діяльності на підставі використання соціального досвіду</b> , елементом якого є і власний досвід учнів

## Порівняльні характеристики монологу та діалогу

Міжособистісний монолог	Міжособистісний діалог
<b>Когнітивний компонент</b>	
Усталеність темпо-ритмічної схеми мовлення, монофонічність інтенційних спрямувань	Принципова і постійна релятивність (від лат. <i>relativus</i> – відносний); змінення темпу і ритму акцій / реакцій як показник різноплановості (поліфонічність архітекtonіки) і свободи діалогічного спілкування
Схематичне і поверхневе підведення під відоме, стереотипність і ригідність методів і прийомів впливу (переважно наслідування)	Гнучкість мисленневих стратегій, свобода від стереотипів, опір на рефлексію. Імпровізаційність та експериментування.
Високий рівень осмислення висловлювань і зумисна пов'язаність реплік.	Взаємообумовленість реплік партнерів. Спонтанність мовлення, відсутність попереднього планування й заданості реплік і висловлювань у контексті інтенційної спрямованості партнерів
Догматизм, безапеляційна надособистісна трансляція норм і знань, що мають бути абсолютно сприйнятими і засвоєними	Свобода дискусії, передання норм і знань як особистісно пережитого досвіду, що вимагає індивідуального осмислення
Одноосібне декларування персонального досвіду; ігнорування особистісних позицій Інших	Свідомий міжсуб'єктний обмін поточним особистісним досвідом; повага і визнання персональних відмінностей
Когнітивний егоцентризм, зосередження на власних потребах, цілях і задачах	Урахування не лише власних потреб, але й потреб співрозмовника, їхнє зближення
<b>Афективний компонент</b>	
Відчуження у спілкуванні. Ігнорування права Іншого на повагу, визнання і самоствердження	Емпатійність, високий рівень толерантності. Готовність відкрито радіти успіхам партнерів
Суб'єктивізм, жорстка поляризація та вузький спектр критерії оцінювання, неадекватність самооцінок	Рівність і адекватність оцінок і самооцінок
Комунікативна агресія, недоброчливість	Доброчливість у стосунках
Емоційна закритість, холодність. Байдушність до співрозмовника	Відкритість у виявленні почуттів, емоцій

<b>Поведінковий компонент</b>	
«Суб'єкт-об'єктні» стосунки, сприймання співрозмовника як об'єкту впливу, засобу власних маніпуляцій	Особистісна рівність, «суб'єкт-суб'єктні» стосунки, активний творчий процес взаємного проникнення у внутрішній світ одне одного
Конкурентність, конфліктність, неповага до думки Іншого, замкненість	Співпраця, установка на рівність ролевих позицій, взаємну повагу і довіру, орієнтованість на взаєморозуміння, відкритість
Статусне домінування у спілкуванні (пріоритетність Я), редукція ролі Іншого, ігнорування партнера (рідше – себе)	Накопичення потенціалу згоди і особистісного зростання. Укріплення его-ідентичності кожного із співрозмовників
Прагнення до подавлення особистості співрозмовника, його підкорення	Прагнення до взаємного самовираження, особистісного і професійного розвитку, співтворчості. Визнання симетричності позиції Іншого як значущого співрозмовника
Спонування співрозмовника засобами прихованого маніпулювання або відкритої агресії	Дотримання норм партнерської етики. Комунікативна толерантність. Прагнення до об'єктивного контролю результатів взаємодії, врахування полімотивованості вчинків співрозмовника

### Психологічні особливості кваліфікованого педагогічного спілкування у порівнянні із міжособистісною комунікацією

Професійно-педагогічне спілкування	Міжособистісне спілкування
Професійне <b>цілеспрямоване і довільно зорганізоване</b> спілкування, форма реалізації здійснення спільної навчальної діяльності суб'єктами даного процесу (педагога із учнями)	Особистісно-зорієнтоване спілкування, що виникає <b>спонтанно</b> у площині особистісного простору людини; міжсуб'єктна комунікація
Є умовою <b>оптимізації навчання і розвитку</b> особистості самих учнів у контексті обміну науково-пізнавальною інформацією та особистісними смислами	Забезпечує <b>психологічний комфорт</b> при обміні пізнавальною та афективно-оціночною інформацією
<b>Ситуативно</b> обумовлене, раціональне спілкування, що передбачає глобальність і багаторівневність здійснення	<b>Позаситуативне</b> персональне спілкування, переважно однорівневого типу
<b>Полімодальне</b> спілкування, у структурі якого переважають соціально-рольовий та діловий рівні взаємодії	Домінує <b>інтимно-особистісний рівень</b> спілкування, що характеризується психологічною близькістю, співпереживанням, емпатійністю
Активний <b>конструктивний діалог</b> наставника (фасилітатора) із учнями, що передбачає надання фахової підтримки і кваліфікованої допомоги завдяки контролю за тенденціями особистісного становлення школярів протягом дорослішання та оптимального емоційного напруження у стосунках	<b>Несистемність</b> психологічної підтримки, допомоги у суб'єктивному самовизначенні та усвідомленні перспектив генези буття спричиняють значні навантаження на психіку людини, непродуктивні витрати енергії
Психологічна атмосфера гуманістичного освітнього простору сприяє <b>послабленню</b> особистістю психологічних <b>захистів</b> , що розширює можливості прийняття нової інформації щодо себе задля розвитку та самоздійснення	Непередбачуваність комунікативного простору зумовлює <b>активне залучення</b> системи психологічних <b>захистів</b> , що спричиняють усталеність первинних (фіксованих) інтегральних структур особистості
Варіативність гуманістично-розвивального освітнього середовища сприяє формуванню <b>гнучкості поведінки</b> , моделюванню оптимальних особистісних конструктів, що дозволяє уникати закріплення неефективних поведінкових сценаріїв життєтворчості	<b>Фіксованість індивідуального досвіду</b> комунікації може спричинити виникнення небажаних поведінкових стереотипів, наприклад, закріплення неконструктивних моделей поведінки, уникання певних ситуацій, людей тощо
Освітнє середовище <b>цілеспрямовано сприяє</b> формуванню умінь та навичок організації міжособистісної взаємодії, що є надійним підґрунтям для подальшого саморозвитку особистості	<b>Мінімально впливає</b> на процес удосконалення моделей спілкування суб'єкта із людьми, які його оточують



**Структура пролонгованого курсу семінарів-практикумів  
«Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі»**

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	Усього	Лекцій	Практ.	Самост. роботи
<b>Модуль I: організаційно-функціональний</b>				
<b>Змістовий модуль «Діалогічна комунікація – основа гуманізації освітнього простору»</b>				
Тема 1. Вступ до теорії діалогічного партнерства у гуманістичному освітньому просторі	2	0,5	1	0,5
Тема 2. Характеристики діалогічної комунікації	10	2	6	2
Тема 3. Етапи вибудовування партнерських стосунків у гуманістичному освітньому просторі	4	0,5	3	0,5
<i>Усього годин за модулем</i>	<i>16</i>	<i>3</i>	<i>10</i>	<i>3</i>
<b>Модуль II: когнітивно-поведінковий</b>				
<b>Змістовий модуль «Практикум діалогічного партнерства»</b>				
Тема 4. Діалогічне партнерство у взаєминах із проблемними учнями	4	0,5	3	0,5
Тема 5. Діалогічне партнерство у взаєминах із безпроблемними учнями	2	0,5	1	0,5
Тема 6. Навички практичної реалізації діалогічного партнерства	14	2	10	2
<i>Усього годин за модулем</i>	<i>20</i>	<i>3</i>	<i>14</i>	<i>3</i>
<b>Модуль III: особистісно-рефлексивний</b>				
<b>Змістовий модуль «Імідж вчителя як складова гуманізації освітнього простору»</b>				
Тема 7. Імідж учителя як передумова ефективного діалогу в освітньому просторі	2	0,5	1	0,5
Тема 8. Особистісні конструкти як чинники конструктивного діалогу	4	0,5	3	0,5
Тема 9. Рефлексія навичок діалогічного партнерства у гуманістичному освітньому просторі	4	1	2	1
<i>Усього годин за модулем</i>	<i>10</i>	<i>2</i>	<i>6</i>	<i>2</i>
<b>Усього годин</b>	<b>46</b>	<b>8</b>	<b>30</b>	<b>8</b>

Загальна тривалість розвивального курсу семінарів-практикумів – 46 годин; зустрічі із педагогічним колективом відбувалися із періодичністю 1 – 2 рази на місяць протягом 3 – 4 годин.

**Орієнтовна програма системи семінарів-практикумів  
«Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі»**

Тема заняття	Зміст семінару-практикуму
<p><b>Організаційно-функціональний модуль</b></p> <p><b>Мета:</b> підвищення психологічної культури діалогічного партнерства учасників навчально-виховного процесу у контексті моделювання оптимального розвивально-гуманістичного психолого-педагогічного середовища</p>	
<p>Тема 1. <b>Вступ до теорії діалогічного партнерства у гуманістичному освітньому просторі (2 години)</b></p>	<p>Суб'єктивне оцінювання професійної майстерності педагогічного колективу. Проблеми психопрофілактики та психогієни професійної діяльності педагога. Сутність педагогічного спілкування. Специфіка і критерії міжособистісної взаємодії на засадах гуманізму. Принципи діалогічного партнерства.</p>
<p>Тема 2. <b>Характеристики діалогічної комунікації (10 годин)</b></p>	<p>Прийняття Іншого як передумова діалогічного партнерства у комунікації. Усвідомлена суб'єктність як передумова довірливого діалогу. Відповідальність у діалогічній комунікації. Психологічні межі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Блокування, стримування та експансія як форми порушення психологічних меж особистісного простору. Визнання суперечливої інтегрованості особистості в системі «Я – Інший». Феномен долученості та його вплив на партнерські стосунки.</p>
<p>Тема 3. <b>Етапи вибудовування партнерських стосунків у гуманістичному освітньому просторі (4 години)</b></p>	<p>Інтерактивний цикл міжособистісного контакту: знайомство, упізнавання, активна взаємодія, узагальнення вражень та асиміляція досвіду. Можливі перешкоди на кожному із етапів комунікації. Етика діалогу в освітньому просторі. Здатність швидко і гнучко орієнтуватися у ситуаціях педагогічного спілкування</p>

Продовж. табл.

<p><b>Когнітивно-поведінковий модуль</b></p> <p><b>Мета:</b> сприяти усвідомленню учасниками значущості діалогічного партнерства у площині комплексної підтримки особистості підлітків на етапі дорослішання, сприяти формуванню досвіду діалогічного партнерства у педагогічному спілкуванні.</p>	
<p>Тема 4. <b>Діалогічне партнерство у взаєминах із проблемними учнями</b> (4 години)</p>	<p>Соціально-психологічне мислення особистості як передумова успішної комунікації. Вплив досвіду попередніх стосунків на актуальні взаємини. Увага до почуттів у партнерському діалозі. Урахування у педагогічному спілкуванні інтересів групи (класу) та окремих її членів. Способи конструктивного вираження емоцій. Психологічна підтримка у діалозі.</p>
<p>Тема 5. <b>Діалогічне партнерство у взаєминах із безпроблемними учнями</b> (2 години)</p>	<p>Диференційні відмінності у ставленні до Інших. Ідеалізація партнерів по спілкуванню як бар'єр міжособистісних взаємин. Подолання соціально-психологічних стереотипів у площині діалогічного партнерства. Баланс самодостатності і приналежності до групи у діалозі.</p>
<p>Тема 6. <b>Навички практичної реалізації діалогічного партнерства</b> (14 годин)</p>	<p>Особистісна позиція людини у спілкуванні. Прийоми активного слухання. Ефективний зворотний зв'язок. Особливості надання зворотного зв'язку у підліткових групах (безоцінне ставлення, описовість, своєчасність). Навички оптимізації спілкування. Методи саморегуляції.</p>
<p><b>Особистісно-рефлексивний модуль</b></p> <p><b>Мета:</b> актуалізація прагнення учасників до особистісного зростання і самоудосконалення; розвиток особистісних конструктів, що підвищують успішність діалогічного партнерства у системі освіти</p>	
<p>Тема 7. <b>Імідж учителя як передумова ефективного діалогу в освітньому просторі</b> (2 години)</p>	<p>Імідж особистості у системі освіти. Аналіз потреби у професійному та особистісному удосконаленні на засадах гуманізації освітнього простору. Закріплення образу вчителя-фасилітатора у взаєминах із школярами-підлітками.</p>
<p>Тема 8. <b>Особистісні конструкти як чинники конструктивного діалогу</b> (4 години)</p>	<p>Особистісна зрілість у системі міжособистісних стосунків. Конгруентність стосунків у діалозі: щирість, відкритість, рефлексивність, довіра, безоцінність. Емпатія як передумова ефективного діалогу. Комунікативна та соціальна компетентність особистості.</p>

Продовж. табл..

<p>Тема 9. <b>Рефлексія навичок діалогічного партнерства у гуманістичному освітньому просторі (4 години)</b></p>	<p>Адекватне уявлення про себе та його відображення у діалогічній комунікації. Психологічні установки у спілкуванні. Рефлексія та асиміляція набутого досвіду. Способи розширення суб'єктивного простору комунікації: увага до невербальних проявів, почуттів. Способи асиміляції досвіду: приговорювання, письмове викладення, символічне зображення, малювання</p>
--	--

## Додаток К

*Важливо залишити двері відчиненими і запросити в них увійти, і тоді ті, хто захоче увійти, зроблять це самі*

## Структура рефлексійно-комунікативного тренінгу

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	Усього	Лекцій	Практ.	Самост. роботи
<b>Модуль I</b>				
<b>Змістовий модуль «Зустріч із самим собою»</b>				
<b>Мета:</b> актуалізація особистісних ресурсів підлітків у просторі міжособистісної комунікації та засвоєння способів адекватного орієнтування у даному просторі				
Тема 1. Усвідомлення Я-концепції особистості	9	1	6	2
Тема 2. Толерантність і асертивність особистості як передумови варіативності поведінкових сценаріїв	14	2	10	2
Тема 3. Креативність особистості як вектор унікального самовираження	8	1	5	2
Тема 4. Емпатія як передумова довірливих стосунків	9	1	7	1
Тема 5. Емоційна стійкість особистості	8	1	6	1
Тема 6. Розвиток рефлексії	12	-	10	2
<i>Усього годин за модулем</i>	60	6	44	10
<b>Модуль II</b>				
<b>Змістовий модуль «Я серед Інших»</b>				
<b>Мета:</b> формування довірливого стилю стосунків у площині рефлексивно-діалогічної взаємодії, надання психологічної підтримки у формуванні і розвитку конструктивних сценаріїв цілепокладання та відповідальної поведінки у комплексі моделювання особистісних конструктів				

Продовж. табл..

Тема 1. Діалогічне партнерство у спілкуванні	8	1	4	3
Тема 2. Характеристики діалогічної комунікації	7	1	4	2
Тема 3. Етапи вибудовування партнерських стосунків	14	2	10	2
Тема 4. Особистісні конструкти як чинники конструктивного діалогу	10	1	6	3
Тема 5. Навички практичної реалізації діалогічного партнерства	18	1	12	5
Тема 6. Конструктивна взаємодія із соціальними партнерами різного типу	15	1	12	2
Тема 7. Рефлексія навичок діалогічного партнерства	8	1	5	2
<i>Усього годин за модулем</i>	<i>80</i>	<i>8</i>	<i>53</i>	<i>19</i>
<b>Модуль III</b>				
<b>Змістовий модуль «Я разом із Іншими»</b>				
<b>Мета:</b> розвиток соціально-психологічної мобільності особистості шляхом формування варіативних, динамічних сценаріїв поведінки у площині діалогічної взаємодії				
Тема 1. Соціально-психологічна компетентність особистості	12	2	6	4
Тема 2. Гнучкість поведінкових сценаріїв як умова ефективної комунікації	13	1	8	4
Тема 3. Конструктивні стратегії поведінки особистості у конфліктних ситуаціях	19	3	10	6
Тема 4. Психологічна підтримка як засіб конструктивної комунікації	22	2	14	6
Тема 5. Динамічність комунікативної поведінки у ситуаціях діалогічного партнерства	20	2	10	8
Тема 6. Автономність та синергічність комунікативної поведінки	18	2	12	4
Тема 7. Рефлексія конструктивних навичок варіативної комунікації	16	-	10	6
<i>Усього годин за модулем</i>	<i>120</i>	<i>12</i>	<i>70</i>	<i>38</i>
<i>Усього годин</i>	<i>260</i>	<i>26</i>	<i>167</i>	<i>67</i>

Загальна тривалість рефлексійно-комунікативного тренінгу була спланована у обсязі 260 годин; формат пролонгованого тренінгу зумовив регулярність курсу занять (1 – 2 рази на тиждень протягом 3 – 4 годин на день), що дозволяє досягти стійких результатів.

## Орієнтовна програма рефлексійно-комунікативного тренінгу

Тема	Зміст тренінгового заняття
<p><b>Змістовий модуль I . Актуалізація особистісних ресурсів (Зустріч із самим собою)</b></p> <p><b>Мета:</b> Дослідження власного місця у просторі міжособистісної комунікації («Я серед Інших») та засвоєння способів адекватного орієнтування у даному просторі</p>	
<p>Тема 1. <b>Усвідомлення Я-концепції особистості</b></p>	<p>Формування когнітивної карти власного образу «Я». Усвідомлення своєрідності власного «Я». Осмислення сильних і слабких сторін, інтегрування їх у цілісний образ. Творення нарису (наративу) фіксованої ролі. Усвідомлення причин власної поведінки і того, як ця поведінка впливає на інших.</p>
<p>Тема 2. <b>Толерантність і асертивність особистості як передумови варіативності поведінкових сценаріїв</b></p>	<p>Критерії і соціальні вияви толерантності. Значення толерантної поведінки у взаємодії з іншими людьми. риси толерантної особистості. Межі толерантної поведінки. Інтолерантність та її ризики. Напрацювання навичок толерантного ставлення до інших людей. Почуття власної гідності у системі самоставлення особистості. Невпевненість – асертивність (впевненість) – самовпевненість (агресивність) особистості. Стилі спрямованості особистості у спілкуванні. Критичність і самостійність мислення як засіб зниження конформізму у поведінці</p>
<p>Тема 3. <b>Креативність особистості як вектор унікального самовираження</b></p>	<p>Усвідомлення етапів творчого процесу та бар'єрів виявлення креативності. Розвиток окремих сторін креативності як особистісних конструктів: творче мислення (оригінальність, гнучкість, образність), уява, інтуїція. Адекватність самовираження особистості підлітка у творчості. Інтегративність суб'єктивних смислів у образах творчої діяльності.</p>
<p>Тема 4. <b>Емпатія як передумова довірливих стосунків</b></p>	<p>Уважність до властивостей і станів іншої людини. Емпатійне розуміння людини на підставі власного емоційного досвіду. Розвиток здатності відображувати почуття іншого у своїх переживаннях, зберігаючи власну суб'єктивну позицію й психологічну дистанцію</p>
<p>Тема 5. <b>Емоційна стійкість особистості</b></p>	<p>Емоційна зрілість особистості. Глибинність переживань. Експресивне самовираження у підлітковому віці. Адекватність вираження і регулювання емоцій. Соціально прийнятні способи емоційної регуляції. Оволодіння навичками саморегуляції і правилами поведінки у стресогенних ситуаціях. Здатність говорити «ні», починати і закінчувати бесіду. Захист від агресії інших</p>

<p>Тема 6. <b>Розвиток рефлексії</b></p>	<p>Усвідомлення необхідності у вербалізації власних думок і переживань. Оволодіння навичками надання зворотного зв'язку. Розвиток сміливості до змінень. «Інвентаризація» особистісних конструктів</p>
<p>Методи: міні-лекції, групова дискусія, спрямована візуалізація, заміна ролей, дзеркальне відображенн</p>	
<p><b>Змістовий модуль II. Цілепокладання та відповідальна поведінка особистості у площині рефлексивно-діалогічної взаємодії (Я серед Інших)</b></p> <p><b>Мета:</b> формування довірливого стилю стосунків у площині діалогічної взаємодії, надання психологічної підтримки у формуванні і розвитку конструктивних сценаріїв цілепокладання та відповідальної поведінки у комплексі моделювання особистісних конструктів</p>	
<p>Тема 1. <b>Діалогічне партнерство у спілкуванні</b></p>	<p>Довірливий стиль міжособистісної взаємодії. Умови ефективного спілкування. Принципи діалогічного партнерства. Відповідальність перед іншими людьми у процесі полісуб'єктної комунікації. Мрії та фантазії у системі діалогічного партнерства</p>
<p>Тема 2. <b>Характеристики діалогічної комунікації</b></p>	<p>Прийняття Іншого як передумова діалогічного партнерства у комунікації. Відповідальність у діалогічній комунікації. Психологічні межі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Усвідомлення і подолання інтерпретаційних обмежень, що виникають внаслідок стереотипізації сприймання. Блокування, стримування та експансія як форми порушення психологічних меж особистісного простору. Апробація технік коректного психологічного самозахисту</p>
<p>Тема 3. <b>Етапи вибудовування партнерських стосунків</b></p>	<p>Інтерактивний цикл міжособистісного контакту: знайомство, упізнавання, активна взаємодія, узагальнення вражень та асиміляція досвіду. Можливі перешкоди на кожному із етапів комунікації. Етичні норми діалогу. Навички конструктивного відстоювання власної точки зору.</p>
<p>Тема 4. <b>Особистісні конструкти як чинники конструктивного діалогу</b></p>	<p>Соціально-психологічне мислення особистості як передумова успішної комунікації. Особистісна зрілість у системі міжособистісних стосунків. Конгруентність стосунків у діалозі: щирість, відкритість, рефлексивність, довіра, безоцінність. Досвід життєвого вибору. Програмування особистісної успішності. Навички планування власних досягнень і успіхів</p>

<p>Тема 5. <b>Навички практичної реалізації діалогічного партнерства</b></p>	<p>Особистісна позиція людини у спілкуванні. Прийоми активного слухання. Підтримка групи як умова конструктивної комунікації. Ефективний зворотний зв'язок. Особливості надання зворотного зв'язку у підліткових групах (безоцінне ставлення, описовість, своєчасність). Навички оптимізації спілкування. Методи саморегуляції. Закріплення нових сценаріїв поведінки за допомогою диференційованого зворотного зв'язку.</p>
<p>Тема 6. <b>Конструктивна взаємодія із соціальними партнерами різного типу</b></p>	<p>Вплив досвіду попередніх стосунків на актуальні взаємини. Увага до почуттів у партнерському діалозі. Способи конструктивного вираження емоцій. Психологічна підтримка у діалозі. Емпатія як передумова ефективного діалогу. Диференційні відмінності у ставленні до Інших. Ідеалізація партнерів по спілкуванню як бар'єр міжособистісних взаємин. Подолання соціально-психологічних стереотипів у площині діалогічного партнерства. Баланс самодостатності і приналежності до групи у діалозі. Формування і розвиток здатності прогнозувати поведінки інших людей.</p>
<p>Тема 7. <b>Рефлексія навичок діалогічного партнерства</b></p>	<p>Адекватне уявлення про себе та його відображення у діалогічній комунікації. Психологічні установки у спілкуванні. Рефлексія та асиміляція набутого досвіду. Способи розширення суб'єктивного простору комунікації: увага до невербальних проявів, почуттів. Способи асиміляції досвіду: приговорювання, письмове викладення, символічне зображення, малювання. «Інвентаризація» життєвого досвіду</p>
<p>Методи: міні-лекції, групова дискусія, спрямована візуалізація, психодраматичне дублювання, заміна ролей, метафоричні ігри, дзеркальне відображення</p>	
<p><b>Змістовий модуль III. Соціально-психологічна мобільність особистості (Я разом із Іншими)</b> <b>Мета:</b> формування варіативних, динамічних сценаріїв поведінки у площині діалогічної взаємодії, розвиток соціально-психологічної компетентності особистості у комплексі моделювання особистісних конструктів</p>	
<p>Тема 1. <b>Соціально-психологічна компетентність особистості</b></p>	<p>Соціально-психологічна компетентність особистості та чинники, що її визначають. Можливості підвищення соціально-психологічної компетентності особистості. Комунікативна компетентність. Стили міжособистісних стосунків. Вияв активності у впровадженні власних ідей.</p>



<p>Тема 2. <b>Гнучкість поведінкових сценаріїв як умова ефективної комунікації</b></p>	<p>Стереоскопічність психологічного сприймання: децентрація як здатність відмовитися від сприймання власного «Я» як точки відліку та вміння толерантного ставлення до поглядів інших. Варіативність мислення і поведінки, гнучкість поведінкових сценаріїв як здатність швидкого переключення у межах спрямованостей комунікації. Уміння враховувати особистісні характеристики людини, її настрій, стан у міжособистісній комунікації</p>
<p>Тема 3. <b>Конструктивні стратегії поведінки особистості у конфліктних ситуаціях</b></p>	<p>Конфліктні ситуації та їх характеристики. Конфліктогени та можливості їх уникнення у комунікативній практиці. Типи поведінки особистості у конфлікті. «Я-висловлювання» як вияв діалогічного партнерства</p>
<p>Тема 4. <b>Психологічна підтримка як засіб конструктивної комунікації</b></p>	<p>Навички оптимізації спілкування. Конгруентність діалогічного партнерства. Семантичний резонанс у комунікації. Неупередженість ставлення до інших. Психологічна підтримка та її роль у комунікативному процесі.</p>
<p>Тема 5. <b>Динамічність комунікативної поведінки у ситуаціях діалогічного партнерства</b></p>	<p>Суб'єктна активність соціальних партнерів у діалозі. Когнітивне опрацювання проблеми. Подолання стереотипів мислення. Швидкість переключення у мисленнево-комунікативних стратегіях особистості. Осмисленість переходу до нових змістових сфер комунікації. Альтернативність поведінкових сценаріїв особистості. Самовладання особистості у ситуаціях дефіциту часу і оцінювання. Розвиток гнучкості, швидкості і точності мислення</p>
<p>Тема 6. <b>Автономність та синергічність комунікативної поведінки</b></p>	<p>Міжособистісні стосунки як джерело життєвого досвіду і досвіду саморозуміння. Автономність суджень і системи цінностей особистості. Спонтанність поведінкових реакцій як можливість вибору. Інтернальність відповідальних рішень. Децентрація в аналізі комунікативної ситуації. Синергічність особистості як здатність усвідомлювати цінність і несуперечність власного життєвого досвіду</p>
<p>Тема 7. <b>Рефлексія конструктивних навичок варіативної комунікації</b></p>	<p>Структурування набутого досвіду як передумова впевненої конструктивної поведінки і саморозвитку. Інтегрування і закріплення індивідуального стилю впевненої поведінки. Аутентичність і спонтанність вираження почуттів у поведінці. Щирість у ставленні до себе та інших. Вибіркова увага до позитивних аспектів поведінки особистості, їх вербалізація та заохочення до руху уперед.</p>