

159.923(082)

0-75

**Особливості
психічного розвитку
особистості
в умовах системних змін
у суспільстві**

Збірник наукових праць

НОВОУТВОРЕННЯ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО РІВНЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Реалізація особистісно розвиваючих моделей навчання і виховання підростаючого покоління потребує подальшого дослідження психологічних особливостей особистісного розвитку дітей шкільного віку. Актуальним є поглиблене вивчення умов та специфіки їх переходу до нових рівнів психічного відображення та регуляції поведінки.

Актуальність дослідження полягає у вивченні новоутворень розвитку самосвідомості в якості механізмів регуляції поведінки особистості з тим, щоб: 1) в практичному плані оцінити «прогностичні» можливості їх діагностики в передбаченні вікових і індивідуальних особливостей регуляції та саморегуляції в підлітковому і ранньому юнацькому віці; 2) сформулювати рекомендації для застосування даних дослідження у вихованні та психокорекції психологічних особливостей підлітків, юнаків і дівчат.

Основною метою було вивчення регулюючої функції та процесуально-генетичних характеристик новоутворень самосвідомості в підлітковому і ранньому юнацькому віці, їх ролі та значення в становленні особистісного рівня саморегуляції як нового способу функціонування. В дослідженні застосовувався комплекс взаємодоповнюючих методів: аналіз та узагальнення положень, викладених в літературі з проблеми новоутворень психічного розвитку, спостереження, бесіди, анкетування, тестування, експертні оцінки. В емпіричному дослідженні були використані наступні методики: методика «Шкала соціально-психологічної адаптації» (СПА), розроблена К. Роджерсом і Р. Раймондом та адаптована Т. В. Снегір'ювою (1987), методика «Здатність низький самоконтроль» методики Кеттела. Для поглибленого вивчення динаміки «образу Я» як одного з новоутворень підліткового віку використовувалися відкриті питання анкети та модифікована нами методики Куна «Хто Я» (V. Kuhn, T. Mc Partland, 1954; Ф. Патакі, 1983). Суть модифікації полягала в тому, що опитуваним ми пропонували описати зміни,

які сталися в них самих (з учнями 3 класу методика використовувалася в усній формі). При обробці отриманих даних використовувалися статистичні методи (кореляційний аналіз, перевірка узгодженості оцінок експертів розрахунком коефіцієнта конкордації, Н-критерій Крускала-Уолліса, критерій Колмогорова-Смирнова, ϕ^2 -критерій Фішера, контент-аналіз).

Комплексне дослідження методом поперечних зрізів проводилося в 2004 – 2006 н. р. в групах школярів 5-х, 7-х, 9-х, 11-х класів, а також зі студентами стаціонарної та заочної форм навчання КДПУ (всього 229 обстежених). Дослідженням (методом анкетування) було охоплено також учнів 1-11 класів (10 вікових груп) середніх шкіл № 57, 71, 91, 111, 125 і обласного ліцею-інтернату для сільської молоді м. Кривого Рогу (загальною кількістю 857 обстежених). Практичне значення дослідження полягало у визначенні прогностичних можливостей діагностики новоутворень в передбаченні вікових і індивідуальних особливостей регуляції та саморегуляції в підлітковому і ранньому юнацькому віці.

Експериментальне дослідження новоутворень самосвідомості базувалося на теоретичному аналізі її природи, структури та функцій [2;5-13], на положеннях про самосвідомість як складноструктуроване психологічне утворення, яке складається з компонентів: когнітивного (процесу самопізнання і його результату – системи знань особистості про саму себе) і емоційного (процесу самовідношення і його результату – самооцінки), кожен з яких має складну рівневу будову [2;6;8;13]. Дослідження новоутворень самосвідомості здійснювалося в двох аспектах: 1) вивчення динаміки образу дорослості, який репрезентує особливості розвитку когнітивного компонента самосвідомості в період переходу від дитинства до дорослості (в контексті становлення нової форми самосвідомості)[17];

2) вивчення динаміки становлення «образу власних змін», який репрезентує результат самопізнання в контексті формування «образу Я» як новоутворення підліткового віку.

Слід підкреслити, що вікова динаміка «образу Я» вивчалася в різних дослідженнях [2;7;9;10;11]. Специфіка нашого підходу полягала у вивченні динаміки усвідомлення дитиною власних змін з позиції самої себе. Усвідомлення нею змісту і динаміки власних змін – це питання про те, як, в якій формі підлітку (юнаку) представлений він сам як той, що змінюється, дорослішає, розумнішає, стає все більш зрілим і самостійним. Тільки мовою самосвідомості

дитина може говорити про свої зміни на шляху до дорослості як ідеальної форми, порівнюючи себе з самим собою. Глибина усвідомлення власних змін (свого змінюваного Я) є показником рівня сформованості особистісної рефлексії, змістовної об'єктивзації (як результату «роботи» визначаючої рефлексії) того де, як, в чому і в якій формі дитині представлений її власний розвиток, власне удосконалення – єдино осмислений результат пройдених етапів розвитку на шляху до дорослості.

Отже, у відповідності з цією метою, створювалася така ситуація, коли у свідомості досліджуваних зможе актуалізуватися в першу чергу те, що з їх позиції, відрізняє їх від самих себе в минулому, дозволяє визначити власні зміни і виявити ціннісний характер цих змін для досліджуваних. Анкета та модифікований варіант методики «Хто Я» був запропонований представникам 9 вікових груп зазначених освітніх закладів: учні 3 класу – 26 чоловік, 5 класу – 52, 6 класу – 49, 8 класу – 37, 9 класу – 52, 10 класу – 27, 11 класу – 42, студенти денної (2 і 3 курс) і заочної (3 курс) форм навчання КДПУ – 36. Загальна кількість опитаних – 394 чоловіка. Всього отримано 3247 відповідей.

Отримані в процесі вивчення новоутворень самосвідомості дані молодшого шкільного віку (учні третього класу) ми використовували як модель структурно-змістовних характеристик самосвідомості дитинства, в якості моделі характеристик самосвідомості дорослості в нашому дослідженні виступали дані студентів віком від 20 до 27 років. Моделі специфічних характеристик самосвідомості дитинства і дорослості виступали в якості еталонів різного співвідношення зовнішніх та внутрішніх детермінант розвитку, різних рівнів сформованості компонентів самосвідомості і механізмів свідомої регуляції поведінки. Між цими двома моделями підлітковий і ранній юнацький вік представлені в континіумі переходу від детермінованої переважно зовнішніми факторами поведінки до самодетермінованої поведінки. Процес рекомбінації компонентів системи детермінант (системи регуляції та саморегуляції поведінки) в період переходу від дитинства до дорослості був операціоналізований нами [17] у формі констатації змінюваності в онтогенезі співвідношення зовнішніх і внутрішніх критеріїв оцінювання дитиною світу, себе самого, інших людей (передусім, дорослих). Було поставлено за мету виявити точку накопичення таких змін, в якій сума накопичених розходжень між оцінками різ-

них вікових груп буде максимальною, найбільшою. Статистично такій задачі відповідає критерій Колмогорова-Смирнова (критерій узгодженості розподілів). Для обробки отриманих даних використовувалися також методи кореляційного аналізу (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена) і контент-аналізу.

Отже, конкретизувати процес і особливості перебудови структур розвитку (у контексті переходу дитини до «внутрішніх» критеріїв оцінювання світу, себе, інших людей) ми намагалися шляхом дослідження динаміки змісту «образу власних змін» в період переходу від дитинства до дорослості. У дослідженнях вікової динаміки «образу Я» [1;2;7;9;10] показано, що у підлітковий період він має передусім ціннісно-диференціюючий характер. У відповідності з нашим завданням, ми аналізували процес актуалізації у свідомості дитини того, що, з її точки зору, відрізняє її від самої себе в минулому, дозволяє їй визначити власні зміни і виявити власну цінність цих змін для себе. Нас цікавила як динаміка змінюваності тих сфер, в яких переважно представлені дитині власні зміни, так і динаміка змінюваності зовнішніх і внутрішніх критеріїв оцінки власних змін при переході від одного вікового періоду розвитку до іншого.

З метою дослідження динаміки змісту «образу власних змін» відповіді всіх вікових груп було методом контент-аналізу згруповано у 14 категорій: 1 - «Зовнішність», 2 - «Навчання», 3 - «Інтелект, пізнання, розум», 4 - «Якості особистості, характер», 5 - «Досвід життя, нові погляди на життя і людей», 6 - «Спілкування, відносини з оточуючими людьми, дорослими, однолітками », 7 - «Уміння, інтереси, захоплення», 8 - «Життєві плани і цілі», 9 - «Поведінка», 10 - «Самостійність, незалежність», 11 - «Обов'язки, спілкування», 12 - «Цінності, переконання, ідеали», 13 - «Дорослість. Ставлення до власного віку, уявлення про власне дорослішання», 14 - «Інше».

Підраховувалася кількість висловлювань кожної категорії у віковій вибірці (обсяг інформації), а також кількість досліджуваних, у відповідях яких зустрічається та чи інша категорія. Основні статистичні розрахунки проводилися по другому типу отриманих даних, оскільки для нас важливим було виявити частоту вибору досліджуваними певної вікової групи тих чи інших значущих (усвідомлюваних) категорій презентації власних змін. Аналіз представленості одиниць інформації різних категорій у вікових виборках, а також порівняння відповідей щодо розгорнутості, логічності процесу опису власних змін дозволили виявити динамізм якісних

змін самосвідомості, які відбуваються при переході від дитинства до дорослі.

Аналіз отриманих даних показав, що для дітей 3 класу (і навіть для п'ятикласників) поставлене завдання (визначити зміни, які сталися в собі самому) взагалі є дуже складним. Часто замість розповіді про власні зміни вони починали описувати себе («я добрий до друзів», «я люблю батьків») або біографічні відомості з свого життя («коли ми жили в Дніпропетровську, тато часто водив мене до зоопарку»), підмінюючи поставлену задачу іншими задачами. В можливому континумі відповіді «було – стало» (наприклад, «раніше був нетерплячий і балуваний, тепер став більш спокійним, стриманим») 18-31 % дітей 3-6 класів відтворюють тільки першу з них, не продовжуючи подальший аналіз («коли я була маленька я була жадною і багато плакала», «раніше я ламав іграшки і був неслухняний»). У випадках, коли континум «було – стало» відтворювався, між його складовими іноді був відсутній логічний зв'язок («я була вередлива, а тепер розумна»). З 7-8 класу кількість відповідей, в яких представлено минуле («раніше я був...») поступово зменшується, відповіді зорієнтовані на цілісний аналіз образу власних змін, найбільш поширеним речовим оборотом стає «я став більш (менш)...». Відповіді учнів 7-9 і особливо 10-11 класів містять широкий діапазон власних змін, різко зростає не тільки кількість, але і якість висловлювань. Деякі учні 10-11 класів демонструють цілу філософську систему власних змін, критично їх оцінюючи, розмірковуючи над їх «доцільністю», «корисністю і типовістю».

Якісний аналіз відповідей дозволяє диференціювати їх на основі такої характеристики як «суб'єктність-об'єктність». «Суб'єктна» самопрезентація власних змін містить відображення переживань, роздумів про себе і свої якості, риси характеру тощо. Вона націлена на розкриття своїх внутрішніх змін. Така «суб'єктна» самопрезентація характерна для учнів 7-11 класів і дорослих. «Об'єктна» самопрезентація в основному базується на оцінці знань, умінь, інтересів, описі зовнішності і поведінці. Цей тип самопрезентації своїх змін більш характерний для учнів 3-6 класів. Самопрезентації більшості досліджуваних (за виключенням молодшого шкільного та молодшого підліткового віку) носять переважно змішаний характер, хоча «суб'єктний» рівень самоописів власних змін, заснований на «внутрішніх», «суб'єктивних» критеріях оцінювання динаміки «образа Я» з 6-7 класу поступово зростає і

стає домінуючим у старшому підлітковому віці, ранній юності і дорослості. Перелік критеріїв (значущих категорій), на яких засновано структурування змісту власних змін протягом підліткового та раннього юнацького віку суттєво змінюється, що є показником важливих і істотних зрушень в змістовній характеристиці когнітивного компонента «образу Я».

Найбільш значущими в оцінці динаміки «образу Я» в період молодшого підліткового віку є уявлення про себе як суб'єкта навчання і пізнання, уявлення про зміни, пов'язані з фізичним розвитком (зовнішність), а також – уявлення про власну компетенцію – уміння, захоплення, інтереси тощо. У період старшого підліткового віку на місце найбільш значущих для репрезентації «образу Я» категорій виходять ті, що пов'язані з уявленнями про себе, свої якості, що обумовлено зростанням значення компоненту самоствалення та самооцінки в «образі Я», який є найважливішим механізмом особистісної саморегуляції, що дозволяє підлітку краще орієнтуватися в оточуючому світі, ставити перед собою цілі, мати певний критерій для переживання успіху і неуспіху. Значущим стають також уявлення про власну «життєву компетентність», пов'язані з усвідомленням повороту до реального, насиченого проблемами і труднощами життя (категорія 5), уявлення про своє місце в колі оточуючих, про особливості динаміки взаємовідносин з однолітками, друзями, батьками (категорія 6).

Виявити якісні зсуви в динаміці когнітивного компоненту самосвідомості ми намагалися шляхом порівняння емпіричного розподілу відповідей між віковими групами по кожній категорії з теоретичним розподілом за допомогою λ -критерія Колмогорова-Смірнова. Категорії, в яких емпіричний розподіл статистично достовірно відрізнявся від теоретичного, давали змогу визначити зламну точку (d_{max}), в якій накопичується їх різниця. Отримані результати переконливо свідчать, що початок підліткового віку (6 клас) є зламним щодо тенденції зниження значущості динаміки власного «Я», пов'язаного з навчанням і пізнанням. З 7 класу починається збільшення значущості особистісних рис в репрезентації образу власних змін і подальше істотне зниження значущості динаміки такої сторони образу «Я» як «Інтереси, вміння, захоплення». По більшості найбільш суттєвих категорій, що відображують якісні зсуви в оцінці власних змін точкою перелому є 8 клас, в подальших за яким вікових групах стрімко зростають показники

категорій 5,8,11,13 і знижуються – категорії 9. Як і в динаміці оцінок образу дорослості [17] d_{max} по категоріям «Зовнішність» і «Самостійність, незалежність» знов припадає на 9 клас. Цей віковий період є зламним щодо усвідомлення «тілесної» сторони образу власних змін, значущість якої в ранньої юності різко знижується і в подальшому (дорослість) вже не входить в перелік значущих сторін «образу Я». Реальна (а не бажана) самостійність, як одна з особистісних змін, усвідомлюється в старшому підлітковому і ранньому юнацькому віці.

Таблиця 1.

Матриця інтеркореляцій групових ієрархій (рангових профілів) категорій «образу власних змін»

Вікові групи (класи)	3	5	6	7	8	9	10	11	Дорослі
3	1	0,96**	0,83**	0,42	0,46	0,12	-0,25	-0,55*	-0,74**
5		1	0,83**	0,54*	0,56*	0,22	-0,08	-0,4	-0,63*
6			1	0,75**	0,8**	0,54*	0,22	-0,18	-0,4
7				1	0,92**	0,7**	0,67*	0,23	0,07
8					1	0,77**	0,54*	0,2	-0,01
9						1	0,74**	0,66*	0,35
10							1	0,85**	0,58*
11								1	0,8**
Дорослі									1

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Отже, в середньому (8 клас) та старшому підлітковому (9 клас) віці якісна трансформація образу «Я» по динамізму, кардинальності і змістовності перетворень перевищує онтогенетично більш ранні зміни і зсуви у розвитку форм самосвідомості. Більш ґрунтовно довести це дозволив кореляційний аналіз рангових ієрархій категорій «образу власних змін» вікових груп (методом рангової кореляції R_s Спірмена).

Згідно отриманих статистичних (табл. 1) даних кожна вікова група достовірно (на рівні $p < 0,01$) корелює з сусідніми – попередньою і наступною, достовірно кореляції (на рівні $p < 0,05$) зберігаються і через одну вікову групу (наприклад 7 клас корелює з 5 класом і з 9 класом, 8 клас – з 6 і 10 класами тощо).

Однак всередині підліткового віку тіснота кореляційних зв'язків ще вища: через один клас тіснота кореляцій – на рівні $p < 0,01$ (8 клас, наприклад корелює з трьома попередніми (5,6,7 класи) і двома наступними (9,10 класи). Вікові групи 6,7,8 класів достовірно

корелюють з усіма віковими групами підліткового віку (з молодшим і старшим), однак у 9 класі (старший підлітковий вік) вже відсутня статистично значуща кореляція з 5 класом (молодший шкільний вік). З ранговою ієрархією категорій «образу власних змін» притаманних дитинству (3 клас) достовірно корелює тільки молодший підлітковий вік (5 і 6 клас на рівні $p < 0,01$), існує зворотній кореляційний зв'язок з ранньою юністю ($-0,55^*$) і дорослістю ($-0,74^{**}$). Перехідний характер мають дані 6 класу: рангові ієрархії цієї вікової групи корелюють як з молодшим шкільним віком ($R_s = 0,83$ при $p < 0,01$), так і з усіма віковими групами підліткового періоду: з 5 класом ($R_s = 0,83$ при $p < 0,01$), з 7 класом ($R_s = 0,75$ при $p < 0,01$), з 8 класом ($R_s = 0,8$ при $p < 0,01$) і з 9 класом ($R_s = 0,54$ при $p < 0,05$). Рангові ієрархії дорослості мають достовірний зворотній кореляційний зв'язок з 3 класом ($R_s = -0,74$ при $p < 0,01$) і з 5 класом ($R_s = -0,63$ при $p < 0,05$); прямий кореляційний зв'язок – тільки з періодом ранньої юності ($R_s = 0,58$ при $p < 0,05$ з 10 класом і $R_s = 0,8$ при $p < 0,01$ з 11 класом). Динамічним є положення періоду ранньої юності, який має статистично-достовірні зв'язки як з попереднім віковим періодом (підлітковим), так і з наступним – дорослістю.

Кількісний і якісний аналіз даних, отриманих за допомогою модифікованого варіанта методики Куна «Хто Я» і питання анкети, дозволяє констатувати, що найбільш суттєві якісні зрушення в усвідомленні власних змін відбуваються у середньому підлітковому віці (7-8 класи), коли реалізується перехід від зовнішньої (об'єктної) системи самооцінювання до внутрішньої (суб'єктної), що є свідченням оформлення і укріплення в цей період «образу Я» як новоутворення психічного розвитку. Значні зміни «динамічного Я» зафіксовані також в період раннього юнацького віку (підвищення рівня самопрезентації, узагальнення і поглиблення індивідуальних уявлень про власні зміни тощо).

Результати вивчення процесуально-генетичних характеристик новоутворень самосвідомості [17;18] дозволили визначити, що образ самого себе, як того, хто змінюється і образ дорослості є важливими факторами, що визначають формування у дитини образу її майбутнього, який у підлітковому віці починає виконувати важливу регулюючу функцію у процесі особистісного самовизначення. Подібність систем індивідуальних уявлень про дорослість та про динаміку власних змін виявляється в тому, що вони репрезентовані у дуже подібних категоріальних схемах. Подібною є динаміка

переходу від усвідомлення первинно «об'єктних» (зовнішніх) характеристик (зовнішності, поведінки, роботи, навчання) до «суб'єктних» (внутрішніх) – особистісних якостей, цілей і планів, відповідальності, самостійності, цінностей і ідеалів тощо. Цей перехід відбувається з середнього підліткового до раннього юнацького віку, що дозволяє стверджувати, що в ці вікові періоди відбувається якісна трансформація структур (форм організації) психічного розвитку. Це пов'язано з системно-реорганізуючим впливом виникаючих новоутворень самосвідомості, наслідком якого є зміна співвідношення зовнішніх та внутрішніх критеріїв оцінювання дитиною світу, себе, інших людей.

На другому етапі експериментального дослідження перевірялася *гіпотеза* про те, що в кінці вікового періоду розвитку система новоутворень самосвідомості «знімається» і інтегрується в якісно новому рівні психічної саморегуляції (новому способі функціонування), реалізація і апробація механізмів якого є умовою переходу і змістом наступного етапу розвитку. Саморегуляція та самоуправління є двома сторонами активності особистості, діалектичною єдністю змінюваного та стійкого в безперервному розвитку суб'єктивного світу людини. Свідомий та цілеспрямований розвиток системи саморегуляції є однією з основних ліній особистісного зростання в період переходу від дитинства до дорослості, від якого залежить подальше удосконалення здатності людини керувати собою та своїм життям. Необхідність вивчення особливостей розвитку та психолого-педагогічного забезпечення умов формування здатності особистості до саморегуляції зумовлюють актуальність поглибленого вивчення специфіки переходу до нових рівнів психічної регуляції поведінки в онтогенезі.

Метою другого етапу дослідження була емпірична перевірка припущення про те, що в кінці підліткового віку система діахронічно виникаючих психологічних новоутворень самосвідомості «знімається» і інтегрується в якісно новому типі внутрішньої регуляції поведінки – особистісному рівні саморегуляції. Щоб встановити цю залежність необхідна була поетапна реалізація наступних завдань:

- вивчення особливостей психічного розвитку в онтогенезі як цілісного, динамічного, системно-організованого процесу [14;15;16];

- дослідження особливостей становлення центральних новоутворень підліткового віку [15;17;18;19];

– вивчення процесу розвитку системи внутрішньої регуляції поведінки (зокрема, особистісного її рівня) в підлітковому та ранньому юнацькому віці.

Представлений матеріал є результатом розв'язання задач третього етапу, тобто метою його був системний аналіз показників становлення особистісного рівня регуляції поведінки та діяльності в підлітково-юнацькому віці.

Оскільки система особистісної саморегуляції є гіпотетичним конструктом високого ступеня інтегрованості, яку дуже важко відтворити у психологічному експерименті, можливим шляхом її дослідження є вивчення її опосередкованим шляхом – в формі проєкції її компонентів або в область самосвідомості, рефлексії досліджуваним своїх саморегулятивних можливостей, або в формі проєкції у площину діяльності і поведінки (функціонування). Виходячи з цього ми використовували обидва з цих аспектів аналізу через використання різних методів дослідження. До групи перших відносилися шкала Q3 (високий самоконтроль – низький самоконтроль) методики Кеттела, шкала «очікування внутрішнього-зовнішнього контролю» шкали СПА як показник рівня розвитку внутрішнього контролю (самоконтролю), а також шкали методики «Здатність самоуправління», розробленої в лабораторії психологічних проблем вищої шкали Казанського університету під керівництвом М. М. Пейсахова.

За аналогією з елементами (механізмами) системи саморегуляції діяльності, виділеними О. О. Конопкіним [3], М. М. Пейсахов виділяє етапи (механізми) особистісної саморегуляції (самоуправління): аналіз протиріч життєвої ситуації, прогнозування (модель-прогноз майбутніх дій і подій), цілепокладання (суб'єктивна модель бажаного на основі створення системи стратегічних і тактичних цілей життя), планування (модель засобів досягнення мети – розробка стратегічних, тактичних, оперативних планів), критерій оцінки якості (оцінка успіхів в реалізації плану), прийняття рішення (перехід від плану до дій), самоконтроль (інформація про виконання планів в реальному спілкуванні, поведінці, діяльності), корекція (зміна реальних дій, поведінки, спілкування, а також, за необхідністю, самої системи самоуправління) [4]. В сукупності ці послідовні етапи складають повний цикл самоуправління як цілеспрямованих змін, мету яких ставе сама людина, яка самостійно керує своїми формами активності. Ступінь розвитку кожного з во-

сьми ланцюгів процесу самоуправління (визначені за методикою М. М. Пейсахова) виступила в нашому дослідженні в якості емпіричних корелятивів рівня сформованості основних механізмів системи особистісної саморегуляції в період переходу від дитинства до дорослості. Оцінці ступеня сформованості кожного з цих механізмів слугують шкали методики, кожна з яких співпадає з основними етапами самоуправління: «Аналіз «протиріч», «Прогнозування», «Цілепокладання», «Планування», «Критерій оцінки якості», «Прийняття рішення», «Самоконтроль», «Корекція». Інтегральним показником методики є «загальна здатність самоуправління». Для кожної із шкал і загального показника визначено градації рівнів здатності самоуправління: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий. М. М. Пейсахов акцентує увагу на можливості за допомогою даної методики дослідження зворотної залежності діяльності та поведінки від керуючої і регулюючої ролі свідомості особистості.

В ролі експертів виступали вчителі – предметники (по 5-6 у кожному класі), класні керівники і учні (по 2-3 у кожному класі, переважно старости класів і діти, які тривалий час навчаються в досліджуваному класному колективі і мають змогу активно взаємодіяти з іншими учнями за межами навчальної діяльності). По кожній віковій виборці (5, 7, 9, 11 класи) учнів оцінювало по 8-9 експертів. Всього експертами оцінено 50 п'ятикласників (учні п'ятих класів ЗСШ № 57, № 111 м. Кривого Рогу), 49 семикласників, 52 дев'ятикласника і 42 одинадцятикласника. Експерти оцінювали досліджуваних за 20 поведінковими реакціями по 5-бальній шкалі (від 0 балів – відсутність форми поведінки у досліджуваного до 4 балів – форма поведінки притаманна досліджуваному майже у всіх ситуаціях).

Експерти отримували бланк з переліком низки форм поведінки, списком учнів класу та інструкцією, в якій їм пропонувалося за 5 бальною шкалою оцінити, наскільки вираженою є та чи інша форма поведінки у конкретного учня. При цьому експерти мали орієнтуватися на особливості навчальної і позашкільної діяльності та поведінки учня. Всього в оцінюванні прийняли участь 62 експерти. При обробці отриманих даних виставлені по кожному пункту оцінки складалися і ділилися на число експертів. Така усереднена оцінка дозволяє значно знизити суб'єктивність суджень експертів. Отриманий бал, в свою чергу, складався з іншими балами,

які відносилися до певної групи якостей; вирахований середній бал заносився у протокол індивідуальних показників вікової виборки. Ступень узгодженості експертів перевірялася за допомогою коефіцієнта конкордації (коефіцієнта внутрішньокласової кореляції $x - \text{кашпа}$).

В якості критеріїв оцінювання експертами особливостей функціонування досліджуваних необхідно було обрано поведінковий симптомокомплекс характеристик особистісно зрілої поведінки: довільність поведінки та діяльності, відповідальність, самостійність, суб'єктна активність. Обираючи ці показники, ми базувалися на дослідженнях [5], в яких виділено і обґрунтовано характеристики особистісно зрілої поведінки.

Виділення комплексу якості і форм поведінки, об'єднаних в комплекс «Відповідальність» базувалося на дослідженнях (М. Дригус), в яких відповідальність розглядається як базисна засада трансформації зовнішніх впливів у внутрішні регулятори активності особистості, є засобом внутрішнього контролю (самоконтролю) і внутрішньої регуляції (саморегуляції) діяльності та поведінки особистості. Враховувалося, що відповідальність є єдністю взаємопов'язаних сторін (відповідального відношення до себе, інших, діяльності тощо).

Комплекс якостей і форм поведінки, об'єднаний у комплекс «Самостійність» ми розглядали як інтегральну «діяльнисну» характеристику суб'єкта («ефективна самостійність» [3]), що відображує наявність у нього високого рівня розвитку саморегуляції. Ми розрізняли ініціативну і результативну самостійність як притаманний людині стиль довільної поведінки.

Виділення комплексів якостей і форм поведінки «Довільність і «Суб'єктна активність» базувалося на теоретичному розрізненні саморегуляції діяльності та саморегуляції поведінки як діяльнисного (суб'єкт-об'єктного) і особистісного (суб'єкт-суб'єктного) рівнів саморегуляції (в іншій інтерпретації – рівнів психічної регуляції діяльності і особистісної саморегуляції як самодетермінації [3,4]).

Саморегуляція діяльності (довільність психічних процесів, актів, дій) виявляється в феноменології предметних перетворень, має прагматичну функцію і покликана забезпечувати досягнення бажаного для суб'єкта результату. Саморегуляція поведінки (особистісна саморегуляція) пов'язана переважно з активно дійовим ставленням людини до себе та інших, визначає активну, цілеспрямовану

вану, конструктивну позицію людини як у повсякденному житті, так і в перспективі її розвитку.

Комплекс «Довільність», таким чином, складала властивості і форми поведінки, які визначають здатність людини до довільної, опосередкованої активності (здатність до саморегуляції психічних процесів, до вольових і цілеспрямованих дій, контроль за діями тощо). Комплекс якостей і форм поведінки «Суб'єктна активність» був найбільш складноструктурований. У нього входили компоненти особистісно зрілої поведінки, які виявлені в спеціальному експериментальному дослідженні старшокласників [3]: емоційна зрілість, здатність до планування процесу своєї життєдіяльності, до цілепокладання, самоствердження, активність, наявність інтернального локуса контролю за подіями життя тощо. Ми виходили з того, що цей поведінковий симптомокомплекс буде емпіричним корелятом рівня сформованості особистісної саморегуляції поведінки особистості як суб'єкта життєдіяльності.

Аналіз отриманих за допомогою методики М. М. Пейсахова «Самоуправління» даних дозволив виявити динаміку і особливості їх розвитку в період переходу від дитинства до дорослості. По кожному з восьми механізмів процесу особистісної саморегуляції отримано два показника:

1) розподіл досліджуваних кожної вікової групи на тих, в кого виявлено низький, середній та високий рівень розвитку певного механізму саморегуляції;

2) середній бал вікової групи по кожному з восьми механізмів саморегуляції.

У молодшому підлітковому віці як найбільш сформовані досліджуваними оцінено компоненти «Цілепокладання», «Критерій оцінки якості», «Аналіз протиріч», у середньому підлітковому віці досліджуваним найлегше реалізовувати механізм «Цілепокладання» (всі інші механізми на більш низькому, але приблизно однаковому рівні), у старшому підлітковому віці найбільшою є здатність до «Цілепокладання» і «Аналізу протиріч», у ранній юності – до «Цілепокладання» і «Прийняття рішення». Студенти виявили як найбільш сформований механізм «Самоконтролю».

Отримані результати дозволяють стверджувати, що від молодшого підліткового віку до дорослості відбуваються динамічні зміни у розвитку механізмів особистісної саморегуляції, діахронічне становлення яких відбувається в умовах зниження абсолютних по-

казників рівня розвитку таких механізмів як «Планування» (від 5 до 9 класу), «Критерій оцінки якості», «Самоконтроль» (від 5 до 9 класу), «Корекція». Є певні підстави думати, що при переході від дитинства до дорослості поступово підвищується самокритичність досліджуваних у оцінці власних можливостей здійснення всіх етапів повного циклу самоуправління. Середньогруповий бал показника «Загальна здатність самоуправління» від 5 класу до дорослих поступово знижується (від 26,6 в 5 класі до 24,381 у студентів), зростає відсоток досліджуваних, які оцінили свої саморегулятивні здібності як низькі (від 16 % у 5 класі до 40 % у дорослих).

Додаткові дані, отримані за допомогою шкали Q3 16-факторного опитувальника Кэттела (самоконтроль поведінки) і шкали 4 методики СПА (очікування власного або зовнішнього контролю) в цілому підтвердили ці дані. У 7 класі виявлено найнижчий середній показник по шкалі контролю СПА (12,3 бали), найвищий показник (14,2 і 14,5) виявлено у одинадятикласників і студентів. Дані молодших і старших підлітків займають проміжні позиції. За шкалою Q3 опитувальника Кэттела досліджувані розподілялися на групи по відношенню до середнього отриманого по групі показника (5 клас – 5,9 стевів, 7 клас – 6, 9 клас – 5,1, 11 клас – 6,2, студенти – 6,4). Порівняно з іншими віковими групами низький самоконтроль виявлено, передусім, у старших підлітків (54 відсотка з них показали результат нижчий за середньогруповий показник).

Для більш детального вивчення розвитку системи особистісної саморегуляції ми порівнювали кореляційні зв'язки між різними компонентами системи самоуправління у різних вікових групах. При максимальній тісноті зв'язку між компонентами системи саморегуляції у 28 кореляційних зв'язків, у молодшому і середньому підлітковому віці зв'язаність їх мінімальна (по чотири зв'язки) і дуже подібна: «Аналіз протиріч» на рівні 0,05 пов'язаний з «Цілеполаганням», «Прогнозування» – з механізмом «Прийняття рішень» (0,05). Тобто, не дивлячись на високі абсолютні і середні показники, система особистісної саморегуляції в ці періоди є низькоінтегрованою, компоненти її дуже слабо взаємопов'язані між собою. У старшому підлітковому віці кількість зв'язків всередині системи саморегуляції зростає до восьми, але тип інтегрованості її можна вважати «локальним» – у схему взаємозв'язків не входять механізми «Самоконтролю» і «Корекції» (як і в попередніх групах). Найбільш «зв'язаними» між собою є показники «Аналіз протиріч»

(половина з яких на рівні 0,01) і «Прогнозування» (переважно на рівні 0,05), тобто перші етапи цілісного акта саморегуляції.

Стрибокподібні зміни інтегрованості (19 значущих кореляційних зв'язків) спостерігаються у показниках 11 класу – більшість компонентів системи особистісної саморегуляції зафіксовано як взаємопов'язані на високому рівні значущості (0,01): «Аналіз протиріч» з 4 компонентами; «Прогнозування» – з 5 компонентами; «Цілеполагання» – з 4; «Планування» – з 3; «Критерій оцінки якості» – з 5 компонентами.

Найменша кількість зв'язків зафіксована по шкалі «Самоконтроль» – тільки з «Аналізом протиріч» і «Корекцією», найбільша – по шкалі «Корекція», яка виявилася значуще пов'язаною з усіма без виключення компонентами системи саморегуляції (на рівні 0,01 і 0,001). Слід підкреслити, що в попередніх вікових групах компоненти «Самоконтроль» і «Корекція» взагалі не були зв'язаними з іншими компонентами системи особистісної саморегуляції. Отже, в ранньому юнацькому віці вона стає високоінтегрованою, цілісною функціональною системою, яка здатна забезпечити реальну самодетермінацію поведінки і розвитку індивіда в якості високоефективної регулятивної підструктури особистості. Виявлені у даних 11 класу тенденції розвитку системи особистісної саморегуляції зберігаються у ранній дорослості, хоча її інтегрованість трохи знижується (до 14 зв'язків).

Дослідження особливостей становлення «горизонтальної» структури механізмів особистісної саморегуляції дозволило виявити наступні тенденції її розвитку:

- 1) у період переходу від дитинства до дорослості відбуваються якісні зміни (реорганізація) структури особистісної саморегуляції;
- 2) цей процес супроводжується відносним зниженням у періоди середнього та старшого підліткового віку рівня розвитку окремих її компонентів (планування, самоконтроль, корекція);
- 3) нерівномірність та діахронічність становлення окремих механізмів особистісної саморегуляції відбувається на фоні поступового підвищення рівня зв'язаності (інтеграції) її компонентів;
- 4) у ранньому юнацькому віці починається якісно новий етап розвитку (інтеграції) функціонально-структурних механізмів свідомої саморегуляції поведінки і діяльності (функціонування її в якості цілісного механізму регуляції поведінки і діяльності).

Наскільки і як дані, засновані на вербальних оцінках досліджуваних, співвідносяться з реальними їх можливостями щодо регуляції власної поведінки і діяльності, ми намагалися перевірити за допомогою методу експертних оцінок. На основі системи показників, отриманих за допомогою середньогрупових балів усіх представлених експертами по кожному класу оцінок (від 0 до 4 балів), досліджуваних кожної вікової групи було поділено на тих, що на основі даних поведінкового симптомокомплексу мають низький рівень розвитку якостей особистісної саморегуляції (0 -1,5 бали), середній рівень (1,6 - 2,4) або високий рівень (2,5 - 4 бали). Отримані результати - відсоток досліджуваних з низьким, середнім та високим рівнем якостей особистісної саморегуляції у кожній віковій групі - представлено у таблицях 3,4. Підраховувалися також середньо групові показники рівня розвитку рис особистісної саморегуляції (таблиця 5), що дозволило виявити тенденцію їх зниження від молодшого до старшого підліткового віку і підвищення у період ранньої юності. За допомогою критерія Крускала - Уолліса [238] ми визначили, що різниця між даними 5 і 7 класів та 9 класів не є випадковою. Достовірно (на рівні $p < 0,0008$, Немп. = 7,77) середньогрупові оцінки старших підлітків нижчі, ніж оцінки п'ятикласників і семикласників. Іншими словами, тенденція зниження значень поведінкових ознак особистісної саморегуляції від вибірки 5 класу до вибірки 9 класу не є випадковою.

Більш детальний аналіз виявленої тенденції дозволяє зробити порівняння вікової динаміки розподілу досліджуваних на групи низького, середнього і високого рівня розвитку ознак особистісної саморегуляції. Співставляти вибірки різних вікових груп по рівню вираженості досліджуваних ознак дозволяє багатфункціональний критерій кутового перетворення * ϕ -Фішера. Виявлено відсутність достовірно значущих відмінностей між віковими групами по розряду 1,6 - 2,4 бали (середній рівень розвитку ознаки) в усіх виділених шкалах, крім шкали «Відповідальність» (у 9 і 11 класі кількість учнів з середнім рівнем розвитку відповідальності достовірно вища, ніж у 7 класі: ϕ^* емп. = 1,9 при $p < 0,05$, ϕ^* емп. = 2,9 при $p < 0,01$).

Основні відмінності вікових груп у поведінкових ознаках особистісної саморегуляції зафіксовано у даних щодо наявності учнів з низьким та високим рівнями її розвитку. Виявлено, що 5 і 7 класи не відрізняються між собою по кількості учнів з високим рівнем розвитку довільності поведінки (33-44 %), суб'єктної активності (14-

20 %), відповідальності (39-44 %) і самостійності (31-32 %). По ознакам «Довільність поведінки», «Суб'єктна активність», «Самостійність» від даних 5 і 7 класів статистично не відрізняються показники 11 класу. По всім з виділених ознак від високих показників 5 і 7 класів статистично достовірно відрізняються дані 9 класу. Серед старших підлітків, за даними експертних оцінок, достовірно менше ніж у 5 класі ($\varphi^* = 3,5$ при $p < 0,001$) і менше, ніж у 7 класі ($\varphi^* = 2,36$ при $p < 0,01$) тих, хто здатен до довільної, опосередкованої поведінки; достовірно менше тих, хто виявляє ознаки суб'єктної активності $\varphi^* = 2,63$ при $p < 0,001$; $\varphi^* = 1,8$ при $p < 0,05$); менше тих, хто виявляє відповідальне ставлення до своїх обов'язків, доручень ($\varphi^* = 3,75$ при $p < 0,001$; $\varphi^* = 2,8$ при $p < 0,001$); достовірно меншою є кількість самостійних у своїх діях, вчинках і рішеннях ($\varphi^* = 1,72$ при $p < 0,05$; $\varphi^* = 1,67$ при $p < 0,05$). Згідно експертних оцінок, у ранній юності поведінковий симптомокомплекс ознак особистісної саморегуляції є більш виразним: серед одинадятикласників достовірно більше, ніж серед старших підлітків, здатних до довільної, опосередкованої поведінки ($\varphi^* = 2,39$ при $p < 0,01$), здатних виявляти суб'єктну активність ($\varphi^* = 2,83$ при $p < 0,001$) і бути самостійними у вчинках і рішеннях ($\varphi^* = 1,9$ при $p < 0,05$). Майже не змінюється кількість здатних до відповідальної поведінки у 11 класі (11 %) порівняно з 9 класом (12 %). Отже, виявлено тенденцію зниження кількості досліджуваних з високим рівнем розвитку поведінкових ознак особистісної зрілості у старшому підлітковому віці.

Конкретизувати отримані дані дозволив аналіз змін кількості досліджуваних з низьким рівнем розвитку ознак особистісної саморегуляції. Виявлена відсутність статистично значущих відмінностей між 7 і 9 класом: у цих вікових групах однаково значні відсоткові долі досліджуваних, які отримали низькі бали по ознакам «Довільність поведінки» (33 - 38,5 %), «Суб'єктна активність» (35 - 42 %), «Відповідальність» (41 - 46 %), «Самостійність» (29 - 33 %). В усіх цих ознаках (крім останньої) між 5 і 7 класом, 5 і 9 класом виявлена статистично значуща різниця у кількості досліджуваних з низьким рівнем розвитку особистісної саморегуляції: в 7 і 9 класах достовірно більше, ніж серед молодших підлітків, тих, хто характеризується експертами як нездатні до довільної поведінки (відповідно ($\varphi^* = 3,14$ при $p < 0,001$), тих, хто схильний до низької суб'єктної активності (відповідно ($\varphi^* = 1,68$ при $p < 0,05$, $\varphi^* = 2,43$ при $p < 0,01$); тих, хто схильний безвідповідально ставитися до

своїх обов'язків і доручень ($\varphi^* = 1,8$ при $p < 0,05$, $* = 2,35$ при $p < 0,01$). Досліджуваних раннього юнацького віку експерти оцінюють у цілому більш позитивно, свідченням чого є менша (порівняно з середнім і старшим підлітковим віком) кількість тих, кого охарактеризовано як тих, що має низький рівень розвитку ознак особистісної саморегуляції. Статистично достовірною ця тенденція зменшення є в ознаках «Довільність поведінки» і «Суб'єктна активність» ($p < 0,05$).

Отже, φ^* - критерій Фішера дозволив виявити V-образну тенденцію динаміки поведінкового симптомокомплексу ознак особистісної зрілості. Найбільші якісні зміни, згідно експертних даних, відбуваються у «типово» підлітковому і старшому підлітковому віці; в ці періоди розвитку спостерігається суттєве збільшення відсоткової долі досліджуваних, які охарактеризовані як ті, що мають низький рівень розвитку особистісної саморегуляції (при переході від молодшого підлітково до «типово» підліткового віку), а також значне зменшення відсоткової долі досліджуваних з високим рівнем розвитку особистісної саморегуляції (при переході від «типово» підліткового до старшого підліткового віку). У період ранньої юності спостерігається тенденція стабілізації показників, більшість юнаків, згідно оцінок експертів, виявляють здатність до особистісно зрілої поведінки.

Різномодальне дослідження особливостей становлення нових форм та механізмів внутрішньої регуляції поведінки та діяльності в підлітково-юнацькому віці показало, що тенденції, виявлені різними методами, в цілому подібні. У середньому підлітковому віці режим функціонування змінюється, набуває нових якісних характеристик, (що наближує його до особливостей функціонування старших підлітків), хоча генетично ще відтворює модель функціонування молодшого підліткового віку. У період старшого підліткового віку відбувається єдиний за змістом психологічних трансформацій процес зміни характеру функціонування, який відрізняється від моделей його у попередньому і наступних вікових періодах. Різномодальне зниження ефективності функціонування компонентів системи особистісної саморегуляції і «погіршення» поведінкового симптомокомплексу старших підлітків, які в цілому охарактеризовані експертами як ті, що мають найгірші показники особистісно зрілої поведінки (порівняно з іншими віковими групами), є, на нашу думку, емпіричним корелятом складного процесу реоргані-

зації структур вікового розвитку, пов'язаного з виникненням ряду психологічних новоутворень як якісно нових внутрішніх регуляторів поведінки та діяльності. Процес «зняття» новоутворень у якісно новому рівні психічної регуляції (особистісній саморегуляції) та пов'язана з цим реорганізація структур розвитку, супроводжуються у старшому підлітковому віці явищами тимчасової і закономірної дестабілізації поведінкового симптомокомплексу підлітків як суб'єктів різних форм діяльності та спілкування, що виявляється у зниженні їх здатності демонструвати стабільну відповідальну, самостійну, довільну поведінку.

Практичне значення отриманих в дослідженні результатів полягає у можливості на їх основі формулювання ряду психолого-педагогічних умов оптимізації навчально-виховного процесу у школі та ВНЗ. Це надає дослідженню *методичного характеру*, оскільки врахування виявлених механізмів становлення когнітивних компонентів «Я-концепції» та механізмів становлення системи особистісної саморегуляції дозволить педагогам більш цілеспрямовано спиратися в освітній практиці на вікові закономірності розвитку самосвідомості та саморегуляції школярів та студентів. На практиці це означає врахування у навчанні та вихованні специфіки розвитку «образу Я» підлітків та юнаків як ключового механізму психічної саморегуляції поведінки, специфіки розвитку функціонально-структурних механізмів свідомої саморегуляції поведінки і різних видів діяльності підлітків та юнаків (в тому числі учіння), як умови саморозвитку та самовиховання особистості, здатної визначити стратегію і тактику власного життя, осмислено здійснити вибір і нести за нього відповідальність.

Врахування дорослими (педагогами, вихователями, кураторами) ціннісно-диференційного характеру формування образу Я та основних механізмів системи особистісної саморегуляції в період переходу від дитинства до дорослості є необхідною умовою реалізації в старших класах школи та ВНЗ гуманістичної, особистісно-орієнтованої моделі навчально-виховного процесу. Необхідним є оптимальне поєднання прямого впливу на вихованця з метою транслювання йому соціокультурних норм та одночасно збереження за ним права та можливості самостійного вибору напряму власних змін та перспектив саморозвитку. Важливими умовами оптимізації розвитку всіх етапів (механізмів) особистісної саморегуляції (аналіз протиріч життєвої ситуації, прогнозування, цілепокладання, пла-

нування, критерій оцінки якості, прийняття рішень, самоконтроль, корекція) учнів та студентів є також реалізація принципів свободи вибору сфер діяльності, яка відповідає інтересам та потребам особистості, стимулювання позитивного ставлення до створення та реалізації життєвих планів, їх конкретизації та осмислення, послідовне та систематичне перетворення «образу майбутнього» в актуальні дії. Вихователь має забезпечити дотримання умов суб'єкт-суб'єктної взаємодії та підтримку прагнень особистості до індивідуально-особистісних досягнень у напрямку наближення до «ідеального Я», сприяти формуванню адекватної самооцінки учнів та студентів як суб'єктів навчальної діяльності, становленню в них внутрішнього узгодженого образу світу та свого місця у ньому.

Поява в середньому підлітковому віці (7-8 класи) та укріплення (10-11 класи, студенти) здатності до суб'єктної самопрезентації «образу власних змін», перехід від зовнішньої (об'єктної) до внутрішньої (суб'єктної) системи оцінювання світу, себе, оточуючих ставить перед педагогами жорсткі вимоги реального визнання почуття дорослості та самостійності підлітків, гуманізації міжособистісних стосунків, сприяння усвідомленню підлітками та юнаками відчуття власної цінності, компетентності, причетності, своїх зростаючих можливостей, забезпечення усвідомленого накопичення ними досвіду моральної поведінки через систему соціальних ролей та поступової інтеграції в соціокультурне середовище.

Підвищення рівня самопрезентації, узагальнення і поглиблення уявлень про себе в юнацькому віці (16-23 роки) перетворює цей період в сенситивний для формування психологічних механізмів соціокультурних самовизначення особи, культурно-змістового рівня соціально-психологічного функціонування суспільної та індивідуальної свідомості.

Отримані результати дозволяють розглядати «образ дорослості» [11,12] і «образ власних змін» як особистісні чинники формування образу майбутнього (своєрідного онтогенетичного «акцептора результату дій»), який з підліткового віку починає виконувати важливу регулятивну функцію в процесах особистісного, соціального та професійного самовизначення. Це є умовою «самовикриття» особистістю себе як носія нової якості, зверненої не тільки на засвоєння знань, а й на здатність оперувати ними як інтелектуальними, моральними та духовними цінностями. Важливими умовами оптимізації розвитку самосвідомості учнів та студентів є та-

кож реалізація принципів свободи вибору сфер діяльності, стимулювання позитивного ставлення до створення та особистісних планів, їх конкретизації та осмислення, послідовне та систематичне їх перетворення в актуальні дії.

Суттєві зміни у когнітивному та емоційному компонентах «образу Я» та розвитку особистісної саморегуляції в період від дитинства до дорослості мають бути «спроєктовані» на всі компоненти навчально-виховного процесу (психологічні, педагогічні, управлінські). Ключовим моментом цього процесу має бути психологізація освітньої практики, яка, крім багатьох інших напрямів, має бути втілена як у використанні гуманістичного потенціалу шкільних та вузівських дисциплін, так і у системному впровадженні факультативного курсу «Основи психологічних знань», починаючи з 7-8 класів школи. Зміст курсу має відповідати основним зрушенням у «образі Я» та мотиваційно-потребовій сфері підлітків та юнацтва. Метою відповідних віку програм курсу має стати формування позитивної «Я-концепції», сприяння самопізнанню себе та на основі цього формування активної життєвої позиції та здатності до самопрограмування себе та власної життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Дмитрова Т. В. Образ «Я» як регулятор міжособистісних стосунків у ранній юності: Автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 1993. – 19 с.
2. Кон И. С. Категория «Я» в психологии // Психол. журнал. – 1981. – Т. 2. – № 3. – С. 25–37.
3. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Просвещение, 1980. – 185 с.
4. Пейсахов Н. М. Закономерности динамики психических явлений. – Казань: КГУ, 1984. – 321 с.
5. Потапчук Л. В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Луцьк, 2001. – 205 с.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
7. Слободяник И. А. Психологические условия формирования адекватного «Я-образа» в подростковом возрасте: Дис ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1989. – 113 с.
8. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
9. Федоришина И. Л. Влияние образа «Я» на особенности профессионального самоопределения старшеклассников: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ НИИ психологии УССР. – К., 1990. – 15 с.